



# Contributi di ricerca



**Una scuola in comune**  
Esperienze scolastiche in  
contesti multietnici italiani

a cura di  
Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas

 **Edizioni**  
Fondazione Giovanni Agnelli

Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani / a cura di Graziella Giovannini e Luca Queirolu Palmas - XX, 316 pp.: 21 cm

Copyright © 2002 by *Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli*  
via Giacosa 38, 10125 Torino  
tel. 011 6500500, fax 011 6502777  
e-mail: [staff@fga.it](mailto:staff@fga.it)      Internet: <http://www.fondazione-agnelli.it>

ISBN 88-7860-180-2

## Indice

Introduzione	
Una ricerca sul futuro	
<i>Luisa Ribolzi</i>	XIII
Capitolo primo	
Istruzione e migranti: dove va la ricerca?	
<i>Luca Queirolo Palmas</i>	
1.1. Spaesamenti scolastici	1
1.2. In Italia, un campo di ricerca in via di esplorazione	3
1.2.1. Il miglioramento delle rilevazioni statistiche e amministrative sulle presenze	3
1.2.2. Pratiche e rappresentazioni degli insegnanti	4
1.2.3. Differenze, intercultura e implicazioni educative	6
1.2.4. Le lingue come perno attorno a cui si strutturano l'inserimento scolastico e la relazione educativa	7
1.2.5. Politiche locali e nazionali, reti sociali e istituzionali nella gestione dell'integrazione scolastica	8
1.3. Oltre i confini nazionali	9
1.3.1. I destini scolastici e sociali dalla prima alla seconda generazione	10
1.3.2. Una molteplicità di fattori per spiegare la riuscita e i percorsi scolastici	13
1.3.3. L'emergere di politiche educative neo-liberali e la segregazione/concentrazione scolastica	16
1.3.4. Incursioni eterodosse nel dibattito su differenze e multiculturalismo	21
1.4. Il nostro percorso di indagine	25

## Indice

### Capitolo secondo

#### I percorsi migratori

*Andrea Maccarini*

2.1. Il problema e alcune coordinate generali	31
2.1.1. La sfida dei percorsi migratori	31
2.1.2. Sommario	33
2.1.3. Considerazioni preliminari	34
2.2. La provenienza dei giovani immigrati e i tratti dell'esperienza migratoria	36
2.2.1. La provenienza degli immigrati	36
2.2.2. Provenienza e progetto migratorio	38
2.3. Esperienza migratoria e famiglia immigrata	44
2.3.1. Il percorso migratorio come progetto familiare	44
2.3.2. Il percorso dei giovani immigrati	47
2.3.3. In sintesi	51
2.4. Il percorso migratorio come fattore significativo nel rendimento scolastico dei giovani immigrati	53

### Capitolo terzo

#### L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

*Elena Besozzi*

3.1. Introduzione	55
3.2. Il percorso scolastico	60
3.3. La riuscita scolastica	64
3.3.1. L'autopercezione della propria riuscita	66
3.3.2. Ripetenze e difficoltà nelle diverse materie	68
3.3.3. Le condizioni della riuscita scolastica	70
3.4. La riuscita scolastica come esito e come processo	85
3.4.1. La regressione multipla sull'intero campione	86
3.4.2. La regressione multipla sui due sottocampioni (stranieri e italiani)	88

### Approfondimento 1

#### I lavori minorili dei preadolescenti stranieri e italiani

*Rita Bertozzi*

93

Capitolo quarto	
Rapporti fra studenti italiani e stranieri e insegnanti di scuola media	
<i>Mariangela Giusti</i>	
4.1 Tre blocchi di domande interconnesse	103
4.2. Rapporti fra studenti e docenti	106
4.2.1. Professionalità e relazionalità dei docenti	107
4.2.2. Aree disciplinari e modalità trasmissive	114
4.2.3. Genitori, studenti, insegnanti	119
Approfondimento 2	
Lingue, differenze, riuscita scolastica	
<i>Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas</i>	123
Capitolo quinto	
I percorsi di ridefinizione del sé tra esperienze attuali e aspettative verso il futuro	
<i>Gianfranco Secchiaroli e Tiziana Mancini</i>	
5.1. Introduzione	131
5.2. Le esperienze scolastiche e relazionali come fonte di benessere/disagio dei preadolescenti	133
5.2.1. Soddisfazione e scontento con cui i soggetti connotano i vari ambiti delle proprie esperienze	135
5.2.2. La collocazione dei ragazzi sul continuum del benessere/disagio scolastico-relazionale	145
5.2.3. Livelli di benessere/disagio e atteggiamenti verso la diversità culturale (nazionalità) e religiosa nella scuola	152
5.3. Il futuro prossimo e quello più lontano: aspettative e progetti	155
5.3.1. Il futuro di studente e il futuro lavorativo	155
5.3.2. Le cose importanti per riuscire nella vita	165
5.3.3. Il «sé futuro» dei preadolescenti e le loro principali caratteristiche socio-demografiche	170
5.4. Il benessere/disagio percepito nel presente e le modalità di pensare al futuro	174
5.5. Riflessioni conclusive	176



Indice	
Approfondimento 3	
Religione, minori immigrati e identità etniche	
<i>Angela Mongelli</i>	179
Conclusioni	
Per tutti e per ognuno	
<i>Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas</i>	185
Appendice metodologico-statistica	195
Gli strumenti della ricerca	
<i>Maddalena Colombo</i>	
A.1. Costruzione del campione e contatto con gli intervistati	197
A.2. Scelta dello strumento di intervista e somministrazione dei questionari	199
A.3. Elaborazione dei dati	201
A.3.1. Chiusura di domande aperte	201
Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati	
<i>Tiziana Mancini</i>	
A.4. Le analisi monovariate	208
A.5. Le analisi bivariate	210
A.6. La costruzione degli indicatori sintetici	213
A.6.1. Indice di status socio-economico (ISSE)	215
A.6.2. Indice di mobilità geografica (IMG)	217
A.6.3. Indice di discontinuità scolastica (IDS)	219
A.6.4. Indice di fatica/sforzo scolastico (IFSS)	220
A.6.5. Indice di aiuto/sostegno insegnanti (IASI)	220
A.6.6. Indice di aiuto/sostegno genitori (IASG)	222
A.6.7. Indice di benessere/disagio scolastico (IBDS1)	223
A.6.8. Indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC)	225
A.6.9. Indicatori relativi all'uso delle lingue	227
A.6.10. Indicatori relativi ai significati attribuiti alla scuola	228
A.6.11. Indicatori relativi alle scelte scolastiche/lavorative future e alle cose importanti per riuscire nella vita	228

A.7. Le analisi multivariate	228
A.7.1. Analisi delle componenti principali (ACP)	229
A.7.2. Analisi delle corrispondenze multiple (ACM)	231
A.7.3. Analisi della regressione multipla (ARM)	233
A.7.4. L'analisi dei cluster	237
Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca	
<i>Maddalena Colombo</i>	
A.8. La presenza straniera nelle aree provinciali considerate	240
A.9. Gli stranieri residenti nei capoluoghi e i diversi modelli di accoglienza	246
A.10. Caratteristiche strutturali degli stranieri residenti	249
A.11. I processi di stabilizzazione degli immigrati	252
A.12. La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana: caratteristiche generali	254
A.13. La presenza di alunni stranieri nelle aree provinciali considerate	259
A.14. Formazione professionale: iniziative locali rivolte a stranieri	265
A.15. I percorsi scolastici degli stranieri	267
Questionari	271
Questionario per ragazzi stranieri	273
Questionario per ragazzi italiani	287
Bibliografia	297
Nota sugli Autori	311



Introduzione  
Una ricerca sul futuro  
*Luisa Ribolzi*

Una ricerca che prenda in esame una popolazione di ragazzi di terza media, italiani e stranieri, più o meno quattordicenni, si trova di fronte a un universo magmatico per molteplici motivi: innanzitutto, perché la condizione adolescenziale è di per sé problematica e indefinita, tutta incentrata sulla costruzione di un'identità che è stata definita come «proteica», mimetica e mutevole, ambivalente tra l'ansia di distacco dalla famiglia e la ricerca di un rifugio; in secondo luogo, perché la terza media, al momento in cui l'indagine veniva svolta, costituiva il momento della prima fondamentale scelta fra proseguire gli studi o iniziare a lavorare, formulando in questo modo un progetto almeno iniziale e tentativo sul proprio futuro; e, infine, perché la metà del nostro campione era costituita da adolescenti stranieri, la cui storia personale li rende duplicemente problematici, come adolescenti e come stranieri. Tutte queste complesse problematiche e le contrastanti richieste sociali che interagiscono con i compiti di sviluppo degli adolescenti sono messe in evidenza dal contributo di Tiziana Mancini e Gianfranco Secchiaroli. Cogliarli in un momento e in un luogo – la scuola – che può essere vissuto come «laboratorio» e «crocevia» nei loro percorsi di vita – come sottolinea Elena Besozzi – significa impegnarsi a dialettizzarne la condizione, senza stigmatizzare i ragazzi stranieri rispetto ai coetanei italiani, ma anche liberandosi da ogni pregiudizio positivo o negativo sul ruolo dell'istituzione nei loro confronti.

Nel tentare un confronto fra i nostri due gruppi di adolescenti, e un approfondimento specifico del gruppo di stranieri, è opportuno innanzitutto sottolineare che essi non costituiscono un campione rappresentativo di *tutti* gli adolescenti stranieri, ma solo di

quelli che frequentano regolarmente la scuola (questo spiegherebbe, tra l'altro, le particolari caratteristiche del lavoro minorile presente fra di loro e illustrate da Rita Bertozzi), e sono quindi in buona misura stabilizzati: anche la loro mobilità geografica, una volta compiuto il grande salto dal paese d'origine all'Italia, non è elevatissima. Andrea Maccarini ha costruito un indice di mobilità geografica (prendendo in considerazione gli spostamenti dalla nazione d'origine, e poi fra diverse città e fra diversi quartieri), da cui risulta che quasi i tre quarti dei giovani (73,5%) hanno un indice di mobilità minore o eguale a 0,40, che possiamo considerare «medio-basso». Il fatto però che il restante quarto, 110 ragazzi, abbia un indice elevato di mobilità non è irrilevante, perché la mobilità incide sul rendimento scolastico, o quantomeno è in relazione con esso, e dal momento che la riuscita può essere considerata indicatore dell'adattamento, e in qualche misura un predittore della marginalità sociale, possiamo considerare che un quinto dei nostri adolescenti è potenzialmente a rischio di non-integrazione, o di ri-segregazione.

In secondo luogo, in un momento storico in cui sembra impossibile ragionare se non per frasi fatte, non sarà inutile partire dalla considerazione, riportata da Luca Queirolo Palmas, che «da un lato non sono i sistemi culturali che migrano, ma individui provenienti da precisi segmenti sociali, dall'altro i migranti non sono i rappresentanti della propria cultura di partenza nella società di arrivo». I singoli individui, e per di più come si è detto individui adolescenti, sono *persone* e non *sistemi*, e per avviare una comprensione che non sia solo emotiva è necessario innanzitutto entrare in relazione con la loro realtà quotidiana, e cogliere nella loro presenza all'interno della scuola l'eventuale distacco fra uniformità formale e differenza sostanziale.

Quali sono le caratteristiche dei quasi cinquecento adolescenti stranieri che la nostra ricerca prende in esame? Sono, innanzitutto, nati in Italia in piccola parte, solo uno su dieci, mentre circa la metà degli altri è arrivata in Italia da meno di tre anni. L'inserimento per molti di questi ragazzi è quindi un inserimento di prima generazione, e per programmare le politiche scolastiche e sociali potremmo fruire, se ne tenessimo conto, dell'apporto delle nazioni che molto prima di noi, anche se forse in modo meno tumultuoso,

hanno visto crescere la quota di immigrati presenti al loro interno. I movimenti migratori sono una conseguenza, ma anche in misura crescente una causa, della globalizzazione in atto, e richiedono quindi di essere affrontati in modo delocalizzato: ma se confrontiamo i valori medi relativi alla presenza degli stranieri, che vedono una distribuzione quasi paritetica delle diverse aree geografiche, fatta eccezione per l’Africa sub-sahariana<sup>1</sup>, con i valori per città, vediamo una tendenza dell’immigrazione a «specializzarsi», perché le reti di solidarietà familiare e nazionale, unite alle particolari caratteristiche della domanda di lavoro, fanno sì che in una certa città si stanino persone provenienti in maggioranza dalla stessa nazione, e a volte dalla stessa città<sup>2</sup>, senza ragioni specifiche se non quelle legate alla contingenza storica dei primi lavoratori migranti, che hanno poi chiamato gli altri con un meccanismo di passaparola.

Al centro dei meccanismi di integrazione/adattamento si pone quindi la famiglia, o la rete amicale e di parentela, e il rapporto fra gli adolescenti stranieri e la loro famiglia costituisce uno snodo centrale nell’analisi della loro condizione. Se è vero che per qualsiasi persona il processo di negoziazione dei valori avviene lungo tutto il corso dell’esistenza, tanto più in una società caratterizzata da ritmi rapidi di cambiamento, è però anche vero che la fase dell’infanzia e della preadolescenza gioca pur sempre un ruolo insostituibile, perché riguarda le tappe fondamentali di costituzione della personalità di base: e in questa età la famiglia è un luogo privilegiato per la qualità e l’intensità delle interazioni. Ora, nel caso specifico degli adolescenti stranieri, essi vivono un contesto di esperienza

<sup>1</sup> Nel corso dell’esposizione, si è notato molte volte che la percentuale di stranieri per nazionalità non coincide con quella dei ragazzi presenti nella scuola, a motivo dei diversi comportamenti migratori, e non è inutile ripeterlo qui in riferimento ai migranti dei paesi dell’Africa sub-sahariana, che tendenzialmente sono solo maschi e non intendono riunire la famiglia se non in un ridotto numero di casi, per cui la loro comunità comprende un numero proporzionalmente molto ridotto di bambini e di donne.

<sup>2</sup> I due fattori interagiscono: di fronte a una comune domanda di lavoro domestico e di cura familiare, troviamo prevalere di volta in volta filippini, singalesi, ecuadoriani, peruviani.

che è duplicemente problematico: oltre che per la loro età, condizione comune ai coetanei italiani, il contesto è caratterizzato dal contrasto di culture tra famiglia ed extra-famiglia, non sempre vissuto in forma di socializzazione anticipatoria<sup>3</sup>, e inoltre la famiglia stessa è spesso assente o debole. È vero che la maggioranza dei ragazzi, sette su dieci, vive con entrambi i genitori, e quasi tutti hanno anche dei fratelli<sup>4</sup>, ma due su dieci vivono in una famiglia monoparentale, in genere con la madre, condizione che è propria soprattutto dei ragazzi latino-americani (42 su 83). Questo tipo di famiglia è però fragile, a rischio maggiore di povertà, più problematica dal punto di vista della costruzione dell'identità personale, e dovrebbe quindi disporre di un particolare sostegno da parte dei servizi sociali.

Dal punto di vista dei progetti di vita, la famiglia immigrata, luogo in cui le generazioni si incontrano, e filtrano l'esperienza esterna, si trova spesso in difficoltà. Gli universi simbolici delle generazioni sono diversi, la forza e la tipologia dei canali attraverso cui entra il mondo esterno variano, e ci si chiede se ci sia un rapporto dialettico fra le generazioni, tipico della famiglia occidentale «bambinocentrica», oppure permanga la trasmissione di tipo monodirezionale che viene considerata tipica delle società meno sviluppate e più spiccatamente «adultocentriche». Ci si chiede anche se le diverse generazioni mettano in crisi nello stesso modo i valori tradizionali, se questi valori siano immutati o modificabili, e in questo caso su che base, e infine se all'interno delle famiglie immigrate si attui una negoziazione, oppure una frattura, sia fra le generazioni sia fra i modi di pensare e agire. Un indicatore che mi pare di grande interesse è l'intenzione di restare/tornare espressa dai ragazzi e «interpretata» per quanto riguarda le loro famiglie (cfr. tabella seguente).

<sup>3</sup> Tale comportamento sembra più diffuso fra gli immigrati provenienti dai paesi dell'Est, ed è forse collegato alla fruizione di modelli di consumo diffusi dalla televisione, la cui influenza sui comportamenti di migrazione andrebbe forse studiata più a fondo.

<sup>4</sup> Solo 11 ragazzi su 100 hanno fratelli che vivono in patria, e sarebbe interessante verificare l'incidenza di questa variabile sui progetti per il futuro e sulla forza dei legami con il paese d'origine.

*Intenzioni per il futuro*

	Figli	Genitori
Restare in Italia	37,1	32,9
Cambiare paese	13,2	3,9
Tornare al paese d'origine	15,3	29,7
Non lo so	34,8	33,5
<i>Totale (valore assoluto)</i>	<i>469</i>	<i>465</i>

Se la modalità predominante, sia propria sia percepita o espressa dai genitori, è l'incertezza, indicata da un terzo dei ragazzi, il desiderio di tornare è presente nel 29,7% dei genitori, ma solo nel 15,3% dei ragazzi, che si differenziano dai genitori non tanto quanto all'intenzione di restare in Italia, quasi uguale (solo quattro punti percentuali in più per i figli), quanto al desiderio di cambiare ancora, presente nel 13,2% dei ragazzi, e solo nel 3,9% dei genitori, e che potrebbe essere un indicatore di disagio e non solo di desiderio di migliorare la propria condizione. Ma non è possibile dire se si tratti effettivamente di un'elevata coincidenza, oppure se i ragazzi proiettino sui genitori la loro immagine del futuro o, viceversa, ne vengano influenzati.

Cercando di rintracciare le differenze fra i due gruppi di adolescenti, vediamo che l'esperienza della *discontinuità* per i ragazzi stranieri è stata molto forte, innanzitutto dal punto di vista del cambiamento di scuola (cfr. tabella seguente)

Contro una quota di coetanei italiani che non hanno mai cambiato città superiore al 95%, abbiamo 2 ragazzi stranieri su 3 che hanno fatto la scuola materna interamente all'estero, 41,6% la

*Cambiamenti di scuola dei ragazzi stranieri*

Dove?	Materna	Elementare	Media
Città attuale	29,8	38,6	70,3
Più città in Italia	2,0	2,3	1,8
Parte in Italia, parte all'estero	1,7	17,5	12,0
Tutta all'estero	66,6	41,6	15,9



scuola elementare e 15,9% la scuola media<sup>5</sup>: circa 30 ragazzi su 100 hanno cambiato a metà di un corso di studio (pochissimi nella materna, il 17,5% nelle elementari e il 12,0% nelle medie), mentre la mobilità in Italia è ridottissima, intorno al 2%: tuttavia, da quando abitano nella città di attuale residenza, l'11,1% dei ragazzi immigrati ha cambiato scuola, in genere in seguito a un trasloco, subendo quindi un'ulteriore esperienza di rescissione dei legami con i compagni e con gli insegnanti. Possiamo notare, a questo punto, che il rapporto con gli insegnanti sembra avere per i ragazzi stranieri caratteristiche nettamente più positive che per i ragazzi italiani: come nota Mariangela Giusti, l'insegnante svolge un ruolo centrale in una fase delicata di costruzione dell'identità, e una sua presenza positiva contrasta lo sradicamento, integra la figura a volte «debole» dei genitori, e può facilitare l'inclusione non solo dei ragazzi ma dell'intero nucleo familiare. Cambiare scuola, quindi, comporta conseguenze pesanti non solo sul piano del rendimento, ma in generale di una socializzazione positiva.

Il secondo tipo di discontinuità è quello legato all'irregolarità dei percorsi scolastici. Il dato grezzo che vede un forte svantaggio degli studenti stranieri, di cui il 59,8% è in ritardo di uno o più anni, contro il 7,8% degli italiani, viene nettamente ridimensionato dal fatto che ben il 43,9% è stato inserito al suo arrivo in una classe non corrispondente alla sua età, ma alle sue competenze linguistiche: la distanza fra i due gruppi resta, ma viene drasticamente ridimensionata (15,9% contro 7,8%). Dalle complesse elaborazioni di Elena Besozzi emerge innanzitutto la necessità di considerare la riuscita scolastica, per gli italiani come per gli stranieri, come un *processo*, costruito sia da *elementi a monte* (lo status culturale e socio-economico<sup>6</sup>, le conoscenze linguistiche, la vicinanza culturale), sia da *elementi esperienziali*, come la qualità

<sup>5</sup> Non è possibile dire se si intende che abbiano terminato la scuola al loro paese, e all'arrivo in Italia siano stati reinseriti in terza media, o intendano «tutta la media fino all'inserimento in terza», condizione di 72 ragazzi.

<sup>6</sup> L'indice di status dei ragazzi stranieri mostra che esistono forti incongruenze fra titolo di studio e collocazione professionale, e che isolando il livello culturale dallo status socio-economico, i comportamenti e le aspettative dei due sottogruppi sono consistentemente simili.

delle relazioni con gli insegnanti e i coetanei e la stessa percezione soggettiva della riuscita, e infine dalle *aspettative* per il futuro. Questo aspetto processuale viene messo in risalto anche dall'analisi di Secchiaroli e Mancini, che costruiscono un *indice di benessere/disagio* in cui entrano componenti come la soddisfazione propria e dei genitori per gli esiti scolastici e la qualità del rapporto con i coetanei e con gli insegnanti, indice che si dimostra fondamentale sia per i ragazzi italiani che per gli stranieri, e che è fortemente correlato tra l'altro con il loro grado di soddisfazione e loro aspettative per il futuro.

Per concludere, questa ricerca, di cui ho assicurato il coordinamento scientifico, è stata resa possibile dall'incontro di molteplici energie; in primo luogo i finanziatori, ovvero il MURST<sup>7</sup>, le università partner del progetto (Brescia, Bologna, Genova, Bari, Padova), la Fondazione Giovanni Agnelli di Torino e il Comune di Modena. Molte persone delle équipes locali di ricerca (Torino, Arezzo, Ravenna, Modena, Brescia, Bologna, Genova, Bari, Padova), pur non avendo contribuito direttamente alla stesura di questo libro, sono risultate fondamentali nella discussione e nel dibattito collettivo da cui questo volume è scaturito. Infine, la realizzazione del questionario, base empirica della presente ricerca, è avvenuta grazie alla disponibilità delle scuole e delle autorità scolastiche locali, degli intervistatori e dei ragazzi che hanno accettato di rispondere, degli insegnanti che hanno facilitato i contatti. A tutti vanno i nostri ringraziamenti non formali.

<sup>7</sup> Cofin '97, Programma nazionale di ricerca: «Appartenenza etnica, modelli culturali e processi formativi».



Capitolo primo  
Istruzione e migranti: dove va la ricerca?  
*Luca Queirolo Palmas*

1.1. *Spaesamenti scolastici*

Quando arrivai per la prima volta in quel tranquillo angolo del delta del Nilo, mi aspettavo di trovare, in quella terra di antichissimo insediamento, un popolo insediato e tranquillo. Non avrei potuto commettere un errore più grande. Gli uomini del villaggio avevano tutti l'affaccendata irrequietezza dei passeggeri in transito, in attesa fra un aereo e l'altro. Molti avevano lavorato e viaggiato negli sceiccati del Golfo Persico, altri erano stati in Libia e in Giordania e in Siria, qualcuno era stato nello Yemen come soldato, qualcun altro in Arabia Saudita in pellegrinaggio, e c'era anche chi aveva visitato l'Europa: alcuni di loro avevano passaporti così gonfi che si aprivano come organetti neri d'inchiostro.

Così James Clifford (1999, p. 9) riporta nel prologo a *Strade* il racconto autobiografico di un etnografo indiano – Amitav Ghosh – spiazzato dalla condizione post-moderna del proprio oggetto di studio: il villaggio ancestrale ridotto a sala d'attesa di un aeroporto. Tale *spaesamento* dell'antropologo, figura la cui fondazione scientifica ruota attorno alla categoria di cultura, vorremmo fosse nostro e di questa ricerca sociologica nel momento in cui affrontiamo un tema analogo e al tempo stesso distinto: la scuola come spazio di relazione comune fra ragazzi italiani e stranieri. Analogo perché vediamo nei processi di circolazione globale delle merci, dei capitali e degli investimenti, uno straordinario fattore propulsivo della circolazione delle persone che destruttura la fissità e la *naturalità* di identità e appartenenze; distinto perché la presenza di alunni stranieri o di origine straniera nella scuola richiama un pro-

cesso di radicamento e insediamento dei flussi migratori. Figlia della circolazione globale ma anche della fine del *mito del ritorno*, la presenza delle migrazioni nelle aule scolastiche rende evidente la nascita di uno spazio relazionale, carico di aspettative, progetti, successi e insuccessi, conflitti e potere, e l'emergere di fenomeni di ibridazione e *metisage* dei riferimenti culturali iscritti nelle biografie personali. Lo *spaesamento* può forse consistere in questo: ricercare nella scuola, come fosse un precipitato dei crescenti flussi migratori, quello stesso villaggio ricercato da Amitav Ghosh e ritrovarsi invece di fronte uno spazio sociale segnato da una profonda eterogeneità e strutturato da crinali di distinzione più complessi e centrifughi rispetto all'opposizione binaria nazionale/non-nazionale, italiano/straniero.

È chiaro d'altra parte che sulla scuola si gioca una delle partite fondamentali per quanto concerne le sembianze delle società in cui vivremo e il destino dei giovani di provenienza straniera. Come ci ricorda Aristide Zolberg (1997), il superamento del fordismo e la crisi delle sue potenti agenzie di socializzazione – il lavoro, l'impresa, il partito, il sindacato, l'esercito e la coscrizione obbligatoria – lasciano alla scuola l'onere e il privilegio di essere lo spazio pubblico per eccellenza entro cui prendono forma i processi di integrazione dei migranti, si confrontano le biografie personali e i relativi retaggi culturali, si costruisce la cittadinanza futura e si preparano le modalità di inserimento sul mercato del lavoro.

In questo percorso di ricerca vorremmo assumere il senso di *spaesamento* come fondamento e come guida, come potente meccanismo capace di sottoporre a dubbio ciò che appare naturale, scontato e pertinente, facendo affiorare nessi impensati e nuove categorie di percezione di un oggetto sociologico fortemente investito da processi di stigmatizzazione nello spazio mediatico. Per questo ci sembra utile passare sinteticamente in rassegna lo stato dell'arte, a livello nazionale e internazionale, sul rapporto fra istruzione e immigrazione, cercando di estrapolare temi, metodi e risultati che attraversano le diverse tradizioni di ricerca. A partire da qui sarà possibile introdurre la logica e le tappe della nostra ricerca così come i vuoti che colma e quelli che, giustamente e inevitabilmente, apre.

## 1.2. *In Italia, un campo di ricerca in via di esplorazione*

Nel giro di due decenni la presenza di minori stranieri nella scuola italiana (dalle materne alle superiori) è passata da qualche migliaio di persone a oltre 150.000 (anno 2000-2001); oggi gli allievi stranieri rappresentano circa il 2% della popolazione scolastica (Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati 2001, p. 24). Nonostante la forte accelerazione del fenomeno, il campo di ricerca è ancora poco esplorato. L'attenzione di analisti e operatori si è concentrata attorno a cinque temi chiave.

### 1.2.1. *Il miglioramento delle rilevazioni statistiche e amministrative sulle presenze*

Questa è stata l'azione principale degli operatori istituzionali: cercare di costruire un sistema di rilevazione locale e nazionale delle presenze sulla base delle registrazioni effettuate dalle singole scuole e secondo modelli progressivamente standardizzati. Il conteggio delle presenze, dei generi, delle nazionalità, delle concentrazioni, degli ordini di scuola frequentati ha rappresentato un passo in avanti significativo nella conoscenza del fenomeno. Oggi sappiamo, sulla base delle rilevazioni del Ministero della Pubblica Istruzione (2000b), che la distribuzione del fenomeno è disomogenea sul territorio e si concentra nelle aree del centro-nord del paese, che crescono le presenze di studenti stranieri di paesi europei non comunitari (l'Albania è il primo gruppo nazionale presente nelle scuole italiane, seguito dal Marocco) e dei paesi latino-americani nell'ambito di una forte pluralità di provenienze (182 cittadinanze registrate), che la distribuzione di genere si ripartisce egualmente fra maschi e femmine, che solo l'11% del totale degli allievi stranieri frequenta la scuola superiore (rispetto al 29% della popolazione scolastica complessiva) e che il 75% di questi studenti opta per scuole tecniche o professionali, che oltre la metà delle scuole italiane di ogni ordine e grado include ormai alunni di origine straniera, che i fenomeni di concentrazione sono al momento limitati (la maggior parte delle scuole ha incidenze inferiori al 10% di alunni stranieri).

Sappiamo invece ancora molto poco per quanto concerne le scelte, la riuscita e il ritardo scolastico: molteplici rilevazioni locali

parlano di un ritardo rispetto all'età teorica di frequenza della classe che interesserebbe dal 70% al 30% della popolazione scolastica straniera a seconda degli ordini di scuola (Zincone 2000, p. 244). Secondo la più recente rilevazione del Ministero della Pubblica Istruzione (2000b, p. 46) sui risultati degli scrutini del 1998-1999, gli studenti stranieri promossi alle elementari sono il 95,6% (rispetto al 98,9% degli italiani); lo scarto si amplifica alle medie, segmento in cui la promozione interessa l'84% degli stranieri (94,9% degli italiani). I dati amministrativi sul successo scolastico sono dunque frammentari e articolati sulla base di una logica binaria italiano/straniero.

Anche il *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia* (Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati 2001), in assenza di ricerche, non introduce nuovi elementi a proposito, ma allude all'eterogeneità interna del fenomeno (bambini di seconda generazione, ragazzi ricongiunti, ragazzi entrati soli in Italia). Il Ministero della Pubblica Istruzione così sintetizza lo stato delle sue conoscenze sul fenomeno: «... viene confermata, dunque, la propensione alla frequenza delle scuole materne ed elementari da parte degli alunni con cittadinanza non italiana e la scarsa frequenza delle scuole medie e, soprattutto delle scuole superiori; tale dato è riconducibile, con tutta probabilità, in parte al fenomeno generalizzato della dispersione scolastica e, in parte, alle condizioni socio-economiche meno agiate degli stranieri rispetto a quelle della media nazionale, che li portano evidentemente ad un ingresso anticipato nel mondo del lavoro» (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b, p. 19).

### 1.2.2. *Pratiche e rappresentazioni degli insegnanti*

Numerose ricerche si sono rivolte al corpo docente, cercando di verificare le trasformazioni delle pratiche educative indotte dalla presenza di alunni di origine straniera in classe e di sondare la costruzione dei pregiudizi e delle categorie cognitive di percezione del fenomeno. L'esperienza diretta di una relazione educativa con l'allievo straniero si è confermata sin dall'inizio una delle variabili centrali (Zanfrini 1998, p. 274); ma al tempo stesso le forme del pregiudizio, registrabili presso i docenti, si sono estese e dilatate su

uno spettro più vasto, *infra-politico*, *ragionevole ed esterno allo spazio scolastico*. Una forma di pregiudizio più subdolo, sottolinea Besozzi (1996, p. 49), «difficile da combattere in quanto apparentemente non contrastante con gli ideali socialmente approvati di uguaglianza e solidarietà».

L'insegnante è così apparso nella sua duplice veste di professionista dedito a una deontologia dell'universalismo e di cittadino solcato dalle ansie e paure che attraversano lo spazio pubblico sotto l'impulso dei nuovi *imprenditori morali dell'insicurezza* (Palidda 1996). Questa tesi della doppia appartenenza degli insegnanti, emersa in una ricerca su un campione di insegnanti elementari (Giovannini 1996), rompe ogni rapporto sequenziale fra opinioni implicite, opinioni esplicite e azioni e riduce l'impatto virtuoso, in termini di contenimento dei pregiudizi, del contatto diretto in aula con gli allievi stranieri. Gli insegnanti intervistati ricadono così sotto il segno dell'ambivalenza: se per una grande maggioranza (88%) la presenza di bambini stranieri arricchisce culturalmente le classi, tuttavia quasi la metà (45%) degli intervistati preferirebbe per i propri figli un coniuge non straniero. La doppia appartenenza simbolica degli insegnanti viene colta nelle sue derive ma anche nelle sue potenzialità: la scuola resta uno spazio di relazioni entro cui appaiono mutabili i criteri di stigmatizzazione altrove operanti.

Accanto all'utilizzo di indagini quantitative tramite questionario (Giovannini 1996; Cicardi 1994), notevole è stato l'uso degli studi di caso, delle interviste qualitative, delle autobiografie (Giusti 1998) e più recentemente dei *focus group* (Ministero della Pubblica Istruzione 2000a; Fravega e Queirolo Palmas 2001). Da questi ultimi lavori emerge, sulla base delle rappresentazioni degli insegnanti colti in qualità di testimoni privilegiati, il carattere eterogeneo e diversificato della presenza scolastica dei migranti: per molti versi risorsa di trasformazione complessiva delle pratiche scolastiche e professionali sui cui fare perno, per altri fattore potenziale di rallentamento dell'attività didattica e di ampliamento delle difficoltà di comunicazione (Ministero della Pubblica Istruzione 2000a). Inoltre le testimonianze dei docenti fanno trasparire una categorizzazione fine e selettiva del fenomeno: oltre la dicotomia italiano/straniero, ecco comparire l'età, la provenienza geografica, il capitale culturale, la condizione di classe, il genere e l'appartenenza religiosa co-



me fonti di possibili inflessioni e di riassegnazione delle presenze nello spazio delle risorse potenziali o dei problemi reali.

La categorizzazione dei fenomeni legati alla scolarizzazione dei ragazzi stranieri si situa al crocevia di una molteplicità di spazi simbolici di riferimento (Fravega e Queirolo Palmas 2001): la percezione di sé in quanto docente, l'insofferenza rispetto all'aggravamento delle condizioni di esercizio della professione, le trasformazioni – subite più che agite – indotte dalle recenti politiche scolastiche (autonomia, cicli, parità...), l'ancoraggio personale a distinti modelli pedagogici e didattici, i percorsi di affermazione e soddisfazione extra-lavorativi, la lettura generale delle trasformazioni sociali legate alle migrazioni, la visione della cittadinanza. La percezione dei ragazzi stranieri ad opera dei docenti intervistati appare così informata da una logica di presenza e assenza, *opportunistica e oscillatoria*: da un lato solo alcuni ragazzi sono assunti come problema e rischio, mentre i molti che non esprimono specifici bisogni educativi fuoriescono dalle definizioni su base di nazionalità o di etnia; dall'altro, nei confronti delle amministrazioni scolastiche, l'intera popolazione straniera viene esposta, in quanto fattore di rischio, come carta da giocare per attirare flussi di risorse o per distinguersi simbolicamente nei mercati educativi emergenti. Possiamo concludere su questo punto con le parole della Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati (2001, p. 26) nel suo secondo rapporto nazionale: «i problemi posti dalla presenza degli allievi stranieri possono risultare agli occhi di chi opera nella scuola sia un ulteriore elemento di incertezza in una situazione già di per sé di complesso e faticoso cambiamento, sia uno stimolo ulteriore a riprogettare ed innovare».

### 1.2.3. *Differenze, intercultura e implicazioni educative*

Si tratta sicuramente di uno dei luoghi più frequentati dal dibattito e dalla ricerca, anche per il suo situarsi al crocevia di molteplici discipline: pedagogia, sociologia, antropologia, psicologia dello sviluppo, filosofia politica. Non intendiamo entrare nel vivo di un tema sconfinato e intriso di polisemie e ambivalenze, ma delineare le faglie di attrito di tale discorso con il campo scolastico; ci interessa sottolineare come la questione della differenza e dell'intercultura – qua-

le che sia il significato di tali termini – abbia impregnato progressivamente il discorso e le pratiche degli operatori (gli insegnanti in primo luogo) e delle autorità educative. La scuola, trasformata dai flussi migratori, è allora assunta come scena principale entro cui dispiegare le politiche della differenza. Nei fatti le più disparate attività ricadono sotto uno stesso ordine di discorso (Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati 2001, p. 28): sperimentazione di modalità espressive di altre culture (danza, canti, giochi, cucina) attraverso il coinvolgimento dei genitori; gemellaggi e adozioni a distanza; enfasi sulle comunanze e differenze degli universi simbolici a partire da fiabe e racconti; educazione allo sviluppo; studio dei popoli e delle culture; rivisitazione dei tratti etnocentrici nei programmi di storia e geografia; percorsi didattici su pregiudizio e razzismo. La ricerca su questo filone è condotta essenzialmente attraverso studi di caso, ricostruzione di esperienze e di progetti, e spesso prende la forma della ricerca-azione, con l'intenzione di arrivare a replicare modelli virtuosi e *best practices*. Nelle versioni più ingenuie l'attenzione alla differenza riproduce un'immagine chiusa, omogenea, compatta, nonché esotica e quindi ancora una volta etnocentrica perché eteroassegnata, delle biografie personali e delle culture di riferimento.

#### 1.2.4. *Le lingue come perno attorno a cui si strutturano l'inserimento scolastico e la relazione educativa*

Pur con diverse angolature, tutti gli osservatori riconoscono l'importanza dell'apprendimento dell'italiano come vettore della comunicazione e come base della valutazione. Il dibattito è aperto sulle forme concrete di gestione dell'apprendimento (dall'immersione piena nella didattica della classe alla creazione di moduli specifici e differenziati, per quanto reversibili e non ghehizzanti). Ma il dibattito resta aperto soprattutto sul bilinguismo come fattore di potenziale vantaggio dei ragazzi di origine straniera, e quindi come risorsa da preservare e non da mutilare, da mettere a disposizione di tutta la popolazione scolastica (Tosi 1995). L'insieme di tali questioni rappresenta forse il piano di azione, più utile ma anche più difficile, per politiche culturali che facciano perno sul mutuo riconoscimento del valore simbolico di altri universi culturali, inevitabilmente mediati e tradotti attraverso sistemi linguistici. Ancora rari

a tale proposito appaiono gli esperimenti di educazione bilingue per tutti gli allievi e di costruzione di sezioni e classi internazionali.

#### 1.2.5. *Politiche locali e nazionali, reti sociali e istituzionali nella gestione dell'integrazione scolastica*

È questo un filone meno battuto, ma sicuramente importante in termini di azione concreta degli attori politici e sociali. Una ricerca condotta su diverse città-campione – Genova, Milano, Torino, Bologna, Firenze, Bari, Palermo – ha evidenziato ad esempio come la logica di rete fra i diversi attori locali dell'integrazione (scuole, provveditorati, enti locali, università, agenzie sociali) sia fondamentale nell'organizzare gli interventi, nella circolazione dell'informazione, nello sviluppo del sistema di formazione e qualificazione del personale, nel collegamento fra politiche educative e politiche sociali, nell'impiego e nel reperimento delle risorse, nella valutazione dei passi compiuti e nella prefigurazione di nuovi obiettivi (DSU, Fondazione Giovanni Agnelli 1997). Persino uno dei capisaldi della legislazione nazionale sulla scolarizzazione degli stranieri – l'ininfluenza della condizione giuridica del minore per il suo inserimento scolastico – è il risultato di pratiche di fatto degli attori locali nei contesti maggiormente coinvolti dal fenomeno. Anche l'autonomia degli istituti, la possibilità di situare il 20% dei programmi nazionali a livello di scuola, di Comune e di Regione, l'introduzione della categoria amministrativa di *scuola a rischio*, rappresentano dispositivi di politica scolastica centrati sulla dimensione locale come luogo di riflessione e di risoluzione delle criticità. Più in generale, sul piano delle politiche nazionali, il doppio combinato della legge Turco-Napolitano sulla parità dei diritti fra italiani e stranieri da un lato, e dell'obbligo scolastico e formativo dall'altro, configura una nuova situazione in cui a regime tutti i minori stranieri saranno presenti, sino al diciottesimo anno di età, nella scuola, nella formazione professionale o nell'apprendistato<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> All'inizio del 2002, entrambi i dispositivi sono sottoposti a revisione da parte del governo di centrodestra. In particolare il disegno di legge di revisione della legge Turco-Napolitano, ispirandosi al modello tedesco del lavoratore-ospite, mira a limitare fortemente i processi di stabilizzazione e integrazione delle famiglie immigrate vincolando la legalità della residenza alla sola condizione di lavoro.

In effetti, se non si vuole correre il rischio segnalato da Zincone (2000, p. 253) di una «politica simbolica, precisa ed avanzata nei contenuti intenzionali, incerta, occasionale e scoordinata nelle realizzazioni», si tratterà di interpretare l'autonomia delle scuole non come un allontanamento dal centro di ciò che pone problema, di accompagnare sperimentazioni e progettualità con forti iniezioni di risorse materiali e immateriali, di diffondere e potenziare i centri servizi, già affermatasi in alcune città ed embrionali in altre, di mettere in rete le esperienze e le professionalità, di ampliare i monitoraggi in vista della trasferibilità delle esperienze.

### 1.3. *Oltre i confini nazionali*

Non abbiamo la pretesa di ripercorrere in poche pagine quello che in altri paesi rappresenta il precipitato di diversi decenni di ricerca e riflessione teorica. Si pensi, per il caso americano, all'immigrazione come mito costitutivo della nazione, ai lavori pionieristici della Scuola di Chicago sulle implicazioni urbane dei fenomeni migratori, agli ampi dibattiti d'inizio secolo sulla scuola e l'inserimento sociale dei migranti che ritroviamo negli atti di comitati e commissioni governative (Thomas 1997). Più recente (essenzialmente successiva al secondo dopoguerra) è l'attenzione dei grandi paesi europei agli *sconfinamenti* educativi delle migrazioni: in Francia, Gran Bretagna e Germania apposite agenzie statuali di reclutamento avevano chiamato *braccia* straniere per sostenere lo sviluppo economico, finendo come ovvio per ricevere *persone*. In tutti questi paesi gli alunni stranieri o di origine straniera – la distinzione diverrà fondamentale – costituiscono un fenomeno di grandi dimensioni: 750.000 in Gran Bretagna (Dfee, 1999), oltre un milione in Germania (Caritas 1998b) e in Francia (Terrail 1997), oltre ventotto milioni di figli di seconda generazione negli Stati Uniti (Portes e MacLeod 1999).

Tale consistenza quantitativa del fenomeno ci interessa solo in quanto massa critica, capace di produrre ricerca e teoria e di prefigurare così i sentieri che il dibattito scientifico potrà percorrere anche nel nostro paese. Questo è il contributo che qui vogliamo proporre: isolare i nodi, tanto quelli alla ribalta quanto quelli che si sviluppano nel retroscena, su cui si addensa il dibattito scientifico,

individuare le categorie di analisi ricorrenti che strutturano il rapporto fra istruzione e immigrazione nel panorama internazionale.

### 1.3.1. *I destini scolastici e sociali dalla prima alla seconda generazione*

L'accesso dei ragazzi stranieri al sistema scolastico è la cartina al tornasole di un prima e di un dopo: da un lato testimonia il radicamento ormai avvenuto nei paesi di arrivo, dall'altro prefigura il carattere aperto o segregante delle società in cui vivremo. In tale prospettiva la partecipazione scolastica dei ragazzi stranieri rende conto della trasformazione dei progetti migratori dei padri e attesta il passaggio da una presenza congiunturale legata alla ricerca di lavoro a una presenza strutturale legata all'insediamento definitivo nella società di arrivo. Sayad (1991; 1996) parla della fine del *mito del ritorno*, illusione originaria che accomuna stranieri e stato nel pensare le migrazioni come provvisorie (provvisoria l'assenza per il migrante, provvisoria la presenza per lo stato), motivate da ragioni lavorative e accolte per la loro funzione economica, politicamente neutrali e non degne di accedere e interferire con i modelli dati della cittadinanza. *Richiesti, ma non benvenuti*, chioserebbe Zolberg (1997). I figli a scuola alterano tale scenario e contribuiscono a riformulare le pratiche di consumo nonché le aspettative sociali delle famiglie, mettendo così in crisi la *doxa dell'ospitalità* (l'ospite è per definizione temporaneo) e i relativi dispositivi giuridici che vincolano all'inserimento lavorativo la possibilità di permanere legalmente<sup>2</sup>.

Anche i paesi che più radicalmente hanno praticato modelli di *Gastarbeitung* si sono dovuti arrendere alla presenza strutturale di lungo periodo dei migranti sostenuta dalla costruzione di reti sociali, dal ricongiungimento familiare, dalla scolarizzazione dei figli, dalla crescita dei matrimoni misti. Secondo Castles e Miller (1993), ogni flusso (*temporary labour migration of young workers*) si trasforma in gran misura in residenza permanente (*permanent settlement*). Le politiche pubbliche non hanno il potere di alterare questo

<sup>2</sup> A tale proposito Dal Lago (1999) evidenzia la contraddizione fra l'ideologia contemporanea della flessibilità, di una circolazione *senza lacci e laccioli* sul mercato del lavoro, e la necessità per gli stranieri di documentare contratti stabili e redditi certi come condizione indispensabile per il soggiorno legale.

dato di fondo quanto di costruire diversi modelli di inserimento dei migranti i cui due poli sono rappresentati dall'accesso alla cittadinanza da un lato e dalla segregazione sociale e giuridica dall'altro. L'accesso all'istruzione dei minori stranieri è uno dei più efficaci indici di tale evoluzione verso un *permanent settlement*; analogamente il funzionamento dei sistemi educativi, e il trattamento riservato in esso ai nuovi soggetti non-nazionali, divengono un segno altrettanto potente del destino della seconda generazione.

Come sostiene Nora Rathzel, il discorso ufficiale dell'anti-razzismo – stranieri e autoctoni si muovono su spazi sociali distinti e dunque non sono in competizione nell'attribuzione delle risorse – si fonda su un contesto in cui la scuola è ancora non interessata dalle pratiche di investimento culturale e simbolico dei migranti; quando un sistema educativo non segregante e riproduttivo innalza le *chances* formative dei minori stranieri, nuovi spazi di competizione si aprono e cadono quei confini che, delimitando i soggetti legittimi e la circolazione legittima sul mercato del lavoro, fondano la possibilità dell'integrazione/inferiorizzazione nel discorso anti-razzista ufficiale: «allora *loro* ci prenderebbero i nostri *lavori*, *loro* ci prenderebbero i nostri appartamenti, *loro* ci prenderebbero i nostri titoli. Ed effettivamente solo così facendo, divenendo cioè capaci di entrare in competizione in tutti i campi, *loro* potrebbero cessare di essere *loro*, cosa che sarebbe preclusa da ogni altro tipo di integrazione/assimilazione culturale, linguistica o comportamentale» (Rathzel 1997, p. 126).

L'istruzione appare dunque come la carta della riformulazione dei progetti migratori della prima generazione e della possibile costruzione di uno statuto sociale di maggiore eguaglianza e di pari opportunità per la seconda generazione. In Germania, ad esempio, alcuni osservatori si interrogano sulla difficoltà di accesso dei ragazzi di origine turca – la componente principale degli alunni stranieri – nel circuito dell'apprendistato, della loro relegazione nelle parti meno nobili del sistema di formazione professionale (Faist 1993; Arayci 1999) o addirittura nelle scuole speciali per l'handicap psichico e fisico (*Sonderschule*). Questa modalità di inserimento scolastico prefigura già un destino di partecipazione subalterna nel mercato del lavoro.

Negli Stati Uniti, Ogbu (1974, 1978), De Vos e Suarez-Orozco (1990) si sono interrogati sul rapporto fra gruppi etnici e costruzio-

ne di una nuova società di caste, distinguendo fra minoranze *volontarie* (i migranti) e minoranze *involontarie* (la comunità afro-americana); le prime nutrono grandi aspettative nei confronti del sistema educativo in quanto fattore di mobilità sociale, mentre le seconde, storicamente soggette a processi di segregazione, vedono nella scuola il mezzo usato dall'élite del potere per confermare lo *status quo* e preferiscono scommettere sulle contro-culture come luoghi entro cui incanalare e misurare il desiderio di riuscita sociale<sup>3</sup>. A tal proposito, secondo Fernández-Kelly e Shauffler (1997), gli immigrati di ogni nazionalità nel definire se stessi utilizzano come riferimento simbolico il grado di distanza o di vicinanza all'*underclass* urbana, composta in massima parte proprio dalle *minoranze involontarie*, dallo straniero interno alla nazione americana. Portes riprende il tema dei destini differenziati e introduce la categoria di *segmented assimilation* al fine di cogliere la pluralità dei percorsi di inserimento sociale delle nuove generazioni di migranti (mobilità orizzontale e verticale, ascendente e discendente). Il primo passo suggerito dall'autore è quello di liberarsi dalle categorie pan-etniche utilizzate dai censimenti americani – *Hispanic, Black, Asian, Non-Hispanic White* – che oscurano le eterogeneità interne e costruiscono raggruppamenti etnicizzanti non rispettosi delle rappresentazioni degli individui: ad esempio «la categoria etnica di ispanico combina ragazzi i cui antenati vivevano nel paese ai tempi della Guerra civile con ragazzi appena arrivati come clandestini» (Portes 1997, p. 632). La *nuova seconda generazione* diviene così un luogo strategico di ricerca per due ordini di motivi: da un lato perché gli effetti di lungo periodo delle migrazioni sulle società di arrivo, in termini di identità e sincretismi, formazione di *enclaves* culturali ed egemonie linguistiche, dipendono in gran parte dalle scelte e dalle pratiche dei nuovi nati, dall'altro perché le condizioni di inserimento lavorativo e sociale di cui godranno i ragazzi di origine straniera

<sup>3</sup> Un significativo esempio è dato dalle politiche linguistico-culturali messe in atto dall'emergente maggioranza *latina* negli Stati Uniti: ultimi arrivati nel rivendicare una specifica forma culturale e spesso al di fuori del circuito della cittadinanza, sembrano muoversi su spazi sincretici piuttosto che sui terreni differenzialisti che hanno storicamente caratterizzato molte delle avanguardie culturali afro-americane. Per una recentissima ricostruzione del panorama *latino* negli Usa, si veda Davis (2000).

sono profondamente distinte da quelle assicurate nel modello fordista alle precedenti generazioni di migranti.

Agli inizi degli anni novanta i sociologi americani avevano messo in evidenza uno scollamento profondo fra il carattere strategico dello studio delle seconde generazioni e il livello di conoscenza esistente; a partire da quel momento si sviluppano inchieste longitudinali e grandi survey che assumono la dimensione generazionale come uno dei criteri principali di distinzione. È interessante notare come i figli dei migranti, nati all'estero ma cresciuti nel sistema educativo del paese di arrivo, vengano assimilati empiricamente e teoricamente alla seconda generazione (Rumbaut 1994). Le indagini realizzate (Waldinger e Perlman 1997, 1998; Jensen e Chiotose 1997) restituiscono un'immagine di forte eterogeneità interna (culturale e di classe) ed evidenziano al tempo stesso la specificità dei ragazzi di origine messicana che, costituendo la parte più consistente della seconda generazione, contribuiscono fortemente a schiacciare verso il basso il profilo sociale. Tuttavia qui ci interessa sottolineare con Hirschman (1994) la centralità dello spazio educativo: dato che la seconda generazione è essenzialmente in età scolare, le variabili-chiave del suo destino sociale si giocano non nel mercato del lavoro ma nella riuscita e nei percorsi scolastici.

### *1.3.2. Una molteplicità di fattori per spiegare la riuscita e i percorsi scolastici*

Le più recenti ricerche in Europa e Stati Uniti sul rapporto fra riuscita scolastica e percorsi migratori indicano come la distinzione binaria fra nazionali e non-nazionali, fra stranieri e autoctoni, non sia in grado di rendere conto della complessità del fenomeno; nondimeno è da questa opposizione che tutte le tradizioni di ricerca hanno iniziato il proprio cammino. L'analisi condotta partendo da tale lettura binaria conduce a identificare la popolazione straniera con l'area dell'abbandono e del fallimento scolastico, traslando in modo meccanico la penalizzazione sociale degli stranieri dallo spazio delle pratiche sociali e lavorative allo spazio delle pratiche scolastiche. Come sostiene Hassini (1997, p. 15) in un studio sulla scolarizzazione delle ragazze di origine magrebina in Francia: «l'opposizione categoriale, in termini di nazionalità, crea una sorta di astra-



zione che impedisce di interrogarsi sulle determinanti socioculturali di un tale scarto nella riuscita e nelle *performances* fra minori stranieri e minori francesi. Le due categorie agiscono come un vero meccanismo di segregazione».

Tale costruzione dell'oggetto sociologico nei paesi a lunga tradizione di immigrazione (Germania, UK, Paesi Bassi, Francia) è rimessa radicalmente in discussione nel corso degli anni novanta da una serie di inchieste statistiche, istituzionali e accademiche, che suggeriscono come a parità di condizione sociale e culturale di provenienza i figli dei migranti presentino livelli di riuscita e di propensione all'investimento educativo simili, e molte volte superiori, a quelli dei loro omologhi autoctoni (Vallet 1997; Tribalat 1996; Van't Hof e Dronkers 1993). I risultati di queste ricerche si applicano sia a paesi in cui la gran parte della popolazione migrante è stata socializzata alla lingua del paese di arrivo da un passato coloniale (Francia, UK), sia a paesi in cui tale socializzazione linguistica di matrice coloniale non esiste ma è stata costruita nel processo stesso della migrazione (si pensi ad esempio al ruolo preponderante degli allievi di origine turca nel sistema educativo tedesco). Altre ricerche ancora introducono nell'analisi della scolarizzazione dei migranti la dimensione di genere (Baudelot e Establet 1992; Hassini 1997) e confermano *oltre misura* i risultati acquisiti dalla sociologia dell'educazione sulle migliori *performances* delle ragazze nel sistema educativo; anzi la maggiore costrizione entro la tradizione, cui soggiace in molti casi la migrazione declinata al femminile, sembrerebbe produrre forme di sovra-investimento materiale e simbolico nel campo educativo.

Ma altre categorie di analisi, oltre quella del capitale culturale e della condizione professionale delle famiglie, vengono attivate per rileggere il rapporto fra immigrazione e riuscita: l'età e il bilinguismo, il sostegno e il coinvolgimento familiare nelle attività scolastiche, il gruppo nazionale di origine, le aspettative di mobilità, il capitale sociale e le reti di cui dispone la famiglia immigrata, la qualità della scuola e la composizione della classe di inserimento, il rapporto con gli insegnanti e le politiche che definiscono i caratteri del sistema educativo. In breve, una dopo l'altra, tutte le categorie tradizionalmente frequentate dalla sociologia dell'educazione nel campo delle diseguglianze vengono introdotte per spiegare i percorsi scolastici degli allievi stranieri o di origine straniera. L'etero-

geneità interna a questo aggregato è dunque disvelata: successi e insuccessi vengono letti non solo a partire dai presunti *deficit* degli individui, ma anche attraverso le responsabilità istituzionali delle singole scuole e delle politiche scolastiche. Tomlinson (1991), infatti, suggerisce di rovesciare l'ordine del discorso e di interrogarsi non sul perché gli alunni delle minoranze vadano male a scuola, ma perché le scuole siano così poco efficaci nei confronti degli alunni di origine straniera.

Nel caso francese, Zirotti (1997) riflette sulle differenze ricorrenti fra i risultati delle grandi inchieste quantitative, che registrano prestazioni scolastiche simili fra nazionali e non a parità di status socio-economico, e gli studi etnografici in cui invece la presenza dei *jeunes issues de l'immigration* all'interno degli istituti scolastici incide profondamente sulle aspettative dei docenti, sulle rappresentazioni delle famiglie, sulle pratiche di valutazione. Negli Usa, Portes e MacLeod (1999), studiando la riuscita della seconda generazione grazie a un panel di circa 25.000 studenti (NELS - National Educational Longitudinal Studies), scoprono un forte impatto dello status socio-economico e delle caratteristiche legate al capitale culturale, tale però da non annullare la diversità dei profili dei quattro gruppi presi in considerazione (filippini, cinesi, coreani e messicani): fra questi, anche a parità di status, permangono significative differenze nella riuscita e nella propensione all'investimento scolastico. Secondo gli autori, tale fenomeno deve essere ricondotto alle caratteristiche complessive del *modo di incorporazione* – politiche statuali di accoglienza o di rigetto, categorizzazione sociale, esistenza di comunità concentrate o disperse, qualità di risorse circolanti nelle comunità – e non a presunti tratti culturali originari, *emigrati* insieme alle persone, e trasposti in forma pura nella società di arrivo. Portes e MacLeod sottolineano, ad esempio, come la maggior parte dei cinesi e dei coreani di nuova immigrazione in America non sia confuciana ma in maggior parte cristiana; come fra messicani e cubani, entrambi cattolici, si diano differenze abissali in termini di investimento scolastico; come le politiche di sostegno governativo agli esuli cubani sin dagli anni sessanta e la non-criminalizzazione pubblica della loro presenza abbiano avuto un effetto significativo nel favorirne il successo scolastico e professionale. Insomma, «da queste evidenze empiriche, appare chiaro che non solo

il capitale culturale e i legami sociali, ma l'intera esperienza sociale di un gruppo migrante esercita un ruolo chiave sull'educazione dei figli» (Portes e MacLeod 1999, p. 392).

### 1.3.3. *L'emergere di politiche educative neo-liberali e la segregazione/concentrazione scolastica*

Siamo qui di fronte a un doppio movimento su cui si concentra un notevole sforzo di ricerca: da un lato, grazie alle riflessioni sugli effetti di stigmatizzazione, assistiamo in Europa a un declino dei dispositivi speciali di inserimento educativo degli stranieri, dall'altro le politiche neo-liberali nel campo dell'educazione creano mercati scolastici in cui gli effetti di distinzione si traducono in nuove segregazioni a danno delle fasce più deboli della popolazione. Questo doppio movimento sembra sostituire una de-segregazione *de jure* con una ri-segregazione *de facto*.

Sotto il primo versante, sino alla metà degli anni ottanta il modello prevalente a livello europeo è l'educazione speciale. In Francia una politica specifica per gli stranieri si afferma nel corso degli anni settanta con l'istituzione delle CLIN (classi di accesso per il livello elementare) e delle CLAD (classi d'accoglienza per il livello medio-superiore). Questi due dispositivi hanno come obiettivo dichiarato la rapida integrazione dei minori alle classi normali e si rivolgono solo ai *primo-arrivants non francofoni*; inoltre, con la prima presidenza Mitterand, vengono istituite le ZEP (Zones éducatives prioritaires). Alle classi speciali temporanee si accompagna l'insegnamento della lingua delle culture di origine nel ciclo elementare (ELCO). Questo tipo di insegnamento, attivo anche in Germania, in Belgio e nei Paesi Bassi, viene impartito attraverso convenzioni con le rappresentanze diplomatiche dei paesi delle principali comunità straniere; alle sue origini, è lo specchio di un'immagine infondata dei processi migratori secondo cui la seconda generazione tornerà con i padri ai paesi di provenienza. Successivamente l'insegnamento delle lingue e delle culture di origine si inserirà nel grande dibattito sul multiculturalismo. Spesso, d'altra parte, come suggerisce Martiniello (2000, p. 84), tali pratiche servono a ricordare ai giovani di famiglie immigrate che «qualunque cosa facciano o pensino, sono legati per sempre ad un altro spazio culturale» e che pertanto la loro

residenza non è degna di trasformarsi in cittadinanza. Oggi in Francia le classi speciali scolarizzano per periodi non superiori all'anno un numero infinitesimale di studenti (circa 4.000) sul milione di stranieri presenti nel sistema educativo (Bocquet 1994).

Con distinte declinazioni, ritroviamo modelli analoghi in Germania – dove alcuni Länder privilegiano l'integrazione rapida, mentre altri (Baviera) la segregazione lunga – e il Regno Unito, dove in seguito al Rapporto Swann la didattica separata è essenzialmente linguistica (*section 11*). Già alla metà degli anni novanta, un rapporto istituzionale (Commission des Communautés Européennes 1994) testimoniava come i modelli centrati sulle classi speciali fossero in crisi e in via di riformulazione per diversi motivi: la riduzione degli alunni stranieri in senso stretto e la crescita di una seconda generazione, la maggiore dispersione geografica delle presenze e la volontà di evitare confinamenti culturali, la consapevolezza dei tempi lunghi necessari per l'apprendimento di una lingua, sia infine la progressiva somiglianza fra alunni provenienti da famiglie immigrate e alunni provenienti dalle classi popolari.

In modo parallelo a questo processo, in Usa e Gran Bretagna dalla metà degli anni ottanta, e nella maggior parte dei paesi europei dagli anni novanta, si affermano pratiche e discorsi sulle riforme educative che individuano nella costruzione di quasi-mercati scolastici, nella libertà di scelta, nella competizione e nell'autonomia degli istituti scolastici il motore di un miglioramento della qualità (Riboldi 1997); le ricadute materiali di queste innovazioni, in termini di nuova segregazione della popolazione scolastica di origine straniera, affiorano progressivamente nella letteratura dedicata. Pollini e Scidà (1998, p. 234), in una rassegna delle politiche educative dei principali paesi europei, sottolineano il rischio dei ghetti educativi. Gewirtz, Ball e Bowe (1995) sostengono, sulla base dei risultati di una ricerca condotta in quattordici scuole inglesi, che la presenza di alunni stranieri diviene un fattore di competizione/distinzione fra le organizzazioni educative e che individui e famiglie declinano il principio della libertà di scelta attraverso forti connotazioni di classe. Nella tipologia delle scelte scolastiche che gli autori propongono, le famiglie di origine straniera non appartengono certo alla categoria dei *privileged choosers*; inoltre i criteri della scelta non solo sono informati dal capitale culturale dei soggetti, ma assumono co-

me valore/disvalore la composizione sociale ed etnica della scuola (Gewirtz, Ball e Bowe 1995, p. 184): una gran parte degli allievi stranieri e delle classi popolari divengono così succubi di un mercato imposto, in cui la libertà di scelta rappresenta un artificio di legittimazione della propria esclusione.

Pierre Bourdieu, nel celebre *La misère du monde* (1993), suggerisce che l'unificazione formale del sistema educativo va di pari passo con la sua differenziazione sostanziale e che tale processo conduce alla creazione di poli di eccellenza e di poli di contenimento del disagio scolastico e sociale, con un forte addensamento in essi delle famiglie straniere; come scrivono nella stessa opera Broccoli-chi e Oeuvrard (1993, p. 645): «nonostante l'autonomia fosse stata introdotta per favorire l'adeguamento degli istituti scolastici al proprio pubblico, i vincoli della concorrenza incitano invece le scuole a negoziare con la domanda cercando in primo luogo di evitare la fuga degli allievi migliori, fuga che accompagna generalmente la crescita degli allievi difficili. È dato che le famiglie degli allievi meglio dotati, socialmente e culturalmente, sono in grado di scegliere appropriatamente e di ottenere la soddisfazione dei propri desideri educativi, la necessità di riempire gli stabilimenti svuotati dalle fughe produce, in forma ancora più aggravata che nel passato, dei luoghi di relegazione dove si concentrano i problemi». Payet (1999), criticando un modello di opposizione ingenua fra logiche urbane di segregazione e logiche scolastiche di integrazione, osserva che il *consumerismo* scolastico concerne essenzialmente settori privilegiati di classi medie, che l'immagine della scuola dipende dal suo reclutamento sociale, che l'ideale repubblicano della *mixité sociale* rappresenta ormai una forma vuota contraddetta dai potenti fattori di demarcazione *etnica* e sociale che strutturano le classi scolastiche; in un gioco perverso di concentrazione degli effetti, la segregazione parte a livello residenziale, si riflette sulle scuole attraverso i meccanismi di fuga indotti dalla *dé-sectorisation*<sup>4</sup>, si amplifica infine a livello micro (di classi e di sezioni), dati i tentativi delle singole scuole di creare al proprio interno zone protette e omogenee.

<sup>4</sup> L'abolizione dei vincoli che legano le iscrizioni alla residenza e al distretto scolastico di appartenenza.

Tuttavia, a questo quadro ormai familiare Payet aggiunge un nuovo elemento sulla base dei risultati di ricerca nelle scuole urbane: segmenti significativi di classi popolari e di famiglie immigrate giocano la competizione scolastica non nel nome della distinzione ma in quello della giustizia sociale. «La possibilità di scegliere l'istituto dei propri figli appare allora come un diritto, il solo atto di libero arbitrio in un universo di dominio generalizzato. Se non è possibile – e lo è di meno in meno – cambiare di casa o di zona, il sottrarsi alla scuola di quartiere può rappresentare, per chi soffre la relegazione, almeno una compensazione e a volte una riconquista dell'autonomia. Con la diffusione della logica liberale, le famiglie immigrate, sicuramente le più attive all'interno delle classi popolari, possono legittimamente reclamare, in nome della giustizia, l'esercizio di un diritto comune» (Payet 1999, p. 39). Per circoscrivere gli effetti perversi della libertà di scelta secondo Payet, al contrario di Gewirtz, Ball e Bowe, occorre rafforzare i meccanismi di discriminazione positiva a sostegno delle scuole penalizzate dalla competizione. Per tutti gli osservatori, comunque, la segregazione diviene centrale nello spazio pubblico delle conversazioni e della reputazione sociale e simbolica delle scuole. L'etnicità appare allora come *eticizzazione*, e prende la forma di una costruzione/assegnazione sociale: l'identità etnica è sia assegnata amministrativamente dagli operatori educativi sia assunta naturalmente dagli allievi e dalle famiglie, in qualità di una dimensione dell'identità che gli attori possono mobilitare secondo le situazioni, *oggetto di un dialogo costante di visibilità e invisibilità, di censura e di enfaticizzazione* (Payet 1997, p. 208).

Gli Stati Uniti, in cui l'*apartheid* scolastico ha interessato in primo luogo la comunità afro-americana in quanto minoranza di nazionali, rappresentano con ogni probabilità un osservatorio privilegiato di tali processi. Nel 1954 viene abolito il doppio circuito scolastico grazie alla spinta dei movimenti sociali per i diritti civili, eppure a partire da quel momento la ricerca sociologica inizia a discutere la tesi provocatoria esposta da Coleman (Coleman, Kelly e Moore 1975) in uno studio su 22 distretti di grandi città: la deconcentrazione scolastica contribuirebbe in realtà alla fuga dei bianchi e delle classi medio-alte da quei medesimi distretti con un effetto perverso di nuova segregazione abitativa e di trasformazione del

*compromesso urbano* fra le classi sociali. Tale processo di fuga abitativa riproduce nuovamente la segregazione delle minoranze nella scuola: nella sua affascinante indagine sulle minoranze ispaniche negli Usa, Mike Davis (2000) riporta i dati del *Civil Rights Project* dell'Università di Harvard secondo cui il 70% degli studenti neri e il 75% dei *latinos* frequentavano nel 1997 scuole esclusivamente nere, latine, o per nativi americani. Lo spazio scolastico americano risulta così profondamente innervato da linee di segmentazione etnica: da un lato scuole *majority minority* delle *inner cities* (i centri urbani abbandonati dalle classi medio-alte), sottofinanziate e con personale scolastico precario e scarsamente qualificato, dall'altro scuole *wasp*, private e pubbliche, delle ricche periferie (*suburbs*), sovrafinanziate e con personale docente attratto da alti salari, motivato e con contratti permanenti<sup>5</sup>.

Ma nel dibattito americano, i processi di ri-segregazione sono sia *subiti*, perché collegati all'effetto dei nuovi mercati scolastici, sia *agiti*, in quanto rivendicazioni di identità e di diritto alla differenza da far valere in primo luogo dentro lo spazio educativo; nel caso americano la forma mutevole della città nella sua composizione sociale, la continua mobilità urbana legata a mercati del lavoro e dell'abitazione estremamente flessibili risultano così strettamente vincolate alle modalità di gestione dell'offerta educativa e dei flussi scolastici (Payet e Van Zanten 1996). La crescita dell'attenzione per i processi di nuova segregazione ha un riflesso nell'importanza che le survey americane, inglesi e francesi, assegnano all'*effetto scuola* e

<sup>5</sup> Nel caso americano, inoltre, il sistema di finanziamento alle scuole è in buona parte locale; questo fenomeno ha generato situazioni paradossali nei distretti a maggiore presenza di stranieri e minoranze, dato che gli elettori bianchi e *anglo* – maggioranza nel corpo elettorale, minoranza nella popolazione di questi distretti – hanno votato in massa per tagliare i finanziamenti alle scuole *majority minority*, sostenendo invece le ricche scuole dei *suburbs*. Questo esempio fa riflettere sulla centralità della cittadinanza e del diritto di voto per gli stranieri residenti come condizione necessaria, anche se non sufficiente, nel favorire il processo di integrazione. Sempre Davis (2000) ricostruisce bene come l'emergere di una consistente partecipazione politica dei *latinos* abbia costretto i repubblicani a concorrere su questo campo aperto del mercato elettorale, riducendo il peso interno delle componenti nativiste e ultraconservatrici che fondano la loro ragione d'essere sulla criminalizzazione dei flussi migratori.

all'*effetto classroom* nell'analisi della riuscita degli allievi di origine straniera e allude chiaramente ai destini sociali della seconda generazione, nel loro possibile scivolamento verso i territori dell'esclusione e dell'*underclass*. Le ricerche sulla segregazione si muovono attraverso l'analisi dei casi, gli studi monografici e le etnografie, cercando di ricostruire le logiche di scelta delle famiglie e le ambivalenze del rapporto di senso che queste intrattengono con l'istruzione.

#### 1.3.4. *IncurSIONI eterodosse nel dibattito su differenze e multiculturalismo*

«Il termine origine non sta a significare il processo con cui l'esistente è venuto in essere, ma piuttosto quel che emerge dal processo del divenire e dello scomparire. L'origine è un vortice nella corrente del divenire» (Benjamin 1971, p. 45). Con queste parole scritte in un'altra epoca rispetto a quella in cui inizia a fiorire la letteratura sul multiculturalismo, Benjamin ci ricorda come la differenza e le identità siano riconducibili a processi di costruzione sociale. La stessa avvertenza può essere applicata per quanto concerne l'*etnicizzazione* e la *culturalizzazione* delle migrazioni, fenomeno che contribuisce in molti casi a occultare le diseguaglianze sociali ed economiche (Martiniello 2000, p. 87). Di sicuro *etnicizzazione* e *culturalizzazione* contribuiscono a mascherare le differenze interne ai gruppi, trasformando le eterogeneità in omogeneità (Galissot e Rivera 1997); nello stesso tempo, così procedendo, si perde l'elemento fondamentale che connota i processi migratori, ovvero la capacità di mettere in discussione la naturalità delle appartenenze culturali – *la cultura come dato* – e di inventare tradizioni (Hobsbawm et al. 1983) costruendo comunità immaginate (Anderson 1996)<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Nei giorni in cui scrivo, settembre 2001, il termine *scontro fra civiltà*, o *clash of civilization*, è tristemente tornato alle luci della ribalta come forma di lettura degli eventi e dei rapporti fra *mondo occidentale* e *mondo musulmano*. Nella prospettiva qui adottata, ricondurre a omogeneità un mondo attraversato da distinzioni e contraddizioni, da ibridazioni e riaffermazioni di identità originarie, comporta non solo un abbaglio teorico ma soprattutto un pericolo concreto e immediato. Si veda ad esempio, sullo spazio delle differenze interne al mondo islamico, il recente libro di Gilles Kepel (2001), in cui si ricostruisce il *carattere perversamente moderno e occidentale* del fondamentalismo islamico.



Occorre allora evitare un doppio errore: da un lato non sono i sistemi culturali che migrano, ma individui provenienti da precisi segmenti sociali (Perotti 1996), dall'altro i migranti non sono i rappresentanti della propria cultura di partenza nella società di arrivo (Dal Lago 1999). L'enfasi spinta sulla diversità culturale, sul *marker* etnico, sottovaluta un altro dato fondamentale per l'analisi delle migrazioni contemporanee: la disponibilità a migrare richiede la costruzione di un *habitus* che non è egualmente distribuito fra le classi sociali e che in qualche modo interiorizza, attraverso forme di socializzazione anticipata, la dimensione globale della cultura dominante. Come sostengono Castles e Miller (1993), non sono gli ultimi a emigrare, ma i segmenti intermedi nella stratificazione sociale della società di origine; come racconta la Sassen nella sua ricerca sulle città globali (1997) e sulle migrazioni nella fortezza Europa (1999), il grande salto è dato dall'urbanizzazione, dal passaggio dalle campagne del Sud del mondo alle città del Sud del mondo; nella frattura imposta dall'urbanizzazione globale, in quella distanza sociale e simbolica, si producono un *habitus* e una socializzazione alla migrazione: il passaggio da città a città, la circolazione dentro e fra le città globali, sono di per sé meno traumatiche simbolicamente – meno descrivibili attraverso la categoria spuria di distanza culturale – dell'allontanamento spesso forzoso dalle campagne del Sud del mondo e dei processi di urbanizzazione massiva oggi in atto.

Se l'idea della distanza culturale come categoria univoca di lettura non convince per gli adulti, ancora di meno convince per i minori: proprio loro, mediando fra la socializzazione tipica dell'ordine domestico e le pratiche culturali della sfera pubblica (la scuola, il *loisir*) entro cui si muovono, divengono i costruttori di nuove appartenenze e di nuove distinzioni simboliche che si riversano sia sulla prima generazione di migranti sia sul gruppo dei pari nella società di arrivo.

Il paradosso del multiculturalismo consiste appunto nell'ipostatizzare le culture e nel cristallizzare le differenze, nel non considerare il versante processuale, contingente e spesso *opportunistico*, entro cui si costruiscono/decostruiscono le identità individuali. Hobsbawm (1996, p. 41) distingue ad esempio un'*identità-vestito*, *intercambiabile come una maglietta*, da un'*identità-pelle*, che rias-

sume e condensa le caratteristiche uniche e oggettive delle persone; una grande parte dei discorsi multiculturalisti si fonda sull'apriori normativo della fissazione delle *identità-vestito*, o in altre parole sulla trasformazione delle *identità-vestito* in *identità-pelle*.

Le politiche multiculturali praticate in ambito educativo negli Stati Uniti (Halsey et al. 1997) e in Canada hanno come obiettivo, pur muovendosi sempre in una logica di invenzione della tradizione, non la riassegnazione dei soggetti a uno stato identitario primordiale quanto la riscrittura della storia delle minoranze *dal punto di vista* delle minoranze (abbiamo così un fiorire di dipartimenti universitari rivolti allo studio delle donne, dei neri e degli ispanici, dei movimenti omosessuali) e *ad opera* delle minoranze stesse (cosa che presuppone che una frazione di queste ricopra posizioni di élite dentro i circuiti culturali e accademici). La riscrittura della storia ufficiale nei *milieu* accademici è pensata come istanza centrale al fine di revisionare i curricula di insegnamento nel sistema educativo più generale; le posizioni più radicali spingono per una separazione e una segmentazione di tipo strutturale dell'offerta educativa in funzione dell'utenza; anche se il conflitto più recente e dirompente – come osserva Davis (2000) – concerne lo statuto della lingua scolastica: con i conservatori che sostengono l'opzione *English Only* e le comunità latine che rivendicano l'estensione e il finanziamento dei progetti di bilinguismo nelle scuole.

Traslando sulla situazione italiana, una politica multiculturale non dovrebbe occuparsi di riassegnare a identità, tanto chiuse quanto irrealistiche, percorsi che costitutivamente sono dettati dal *meticcio* culturale; si tratterebbe invece di riscrivere in tempo reale, e importare dentro le pratiche educative e i luoghi scolastici, la storia / le storie dei migranti nella società di arrivo, di aprire le porte della scuola non solo agli stranieri in quanto alunni ma anche agli stranieri in quanto docenti, di sperimentare in alcuni contesti favorevoli (scuole e classi a elevata concentrazione di specifici gruppi linguistici) forme di bilinguismo aperte a tutti. Il superamento del sostanzialismo/essenzialismo etno-culturale – per cui a una nazione corrisponderebbe una lingua, un'etnia, una cultura, un comportamento tipico, infine un'identità da preservare attraverso un'educazione differenziale – appare così a molti osservatori il primo passo necessario per eliminare le derive di razzismo differen-

zialista potenzialmente iscritte in molti discorsi multiculturalisti<sup>7</sup>; lo stesso Martiniello invita a uscire dal ghetto mentale rappresentato dalla rigida opposizione fra universalismo e multiculturalismo.

Queste inflessioni eterodosse, alle quali qui si è brevemente accennato, disarticolano tanto l'approccio universalista/assimilazionista tanto quello multiculturale e trovano un loro filone di addensamento negli studi *post-coloniali*<sup>8</sup> da un lato, nella sociologia critica dei processi culturali (Bauman 1999, 2000) e nei più recenti approdi della riflessione etnografica in ambito anglosassone dall'altro (Clifford 1993, 1999; Appadurai 1996). Bauman invita a liberare le appartenenze da mondi culturali chiusi, contigui, puri – *i frutti puri impazziscono*, direbbe Clifford – e suggerisce la singolarità di una situazione in cui a un *noi* postmoderno, debole, fluttuante, liquido, incerto e insicuro corrisponderebbe invece un *loro* etnico, ancestrale, comunitario: «Multiculturalismo implica tacitamente che essere inseriti in una totalità culturale è il modo naturale, e dunque presumibilmente sano, di essere-nel-mondo, mentre tutte le altre condizioni – lo stare all'incrocio delle culture, l'attingere contemporaneamente a diverse culture, o anche soltanto l'ignorare l'ambivalenza culturale della propria posizione – sono condizioni anomale, ibride, e potenzialmente orrende, insane e squallide. Tutte queste entità, nonché quello che evocano e implicano, sono prodotti di una struttura cognitiva, ed è questa struttura, l'eredità del pensiero sistemico un tempo dominante nella teoria sociologica, a essere singolarmente incapace di cogliere l'espe-

<sup>7</sup> Per una ricostruzione del dibattito su universalismo e multiculturalismo, con le relative derive verso assimilazionismo e differenzialismo, si veda ad esempio Fischer (1999).

<sup>8</sup> Ci riferiamo qui ad autori quali Edward Said, Homi Bhabha, Stuart Hall, Guyatri Spivak, Paul Gilroy, Roy Chow; come osserva Rahola (2000, p. 168), «dove il multiculturalismo invita a pensare la relazione cultura/differenza come a priori cui corrisponde un'idea naturale dei confini – margini posti ai limiti che contengono e mantengono l'integrità interna –, il postcolonialismo invita invece a cogliere la continua produzione di differenze determinata dall'imposizione violenta di confini arbitrari; differenze che possono oscillare fra un'adesione essenzialistica e una dimensione sincretica, tutte riferite a un contesto comune, segnato e sovradeterminato da esperienze di dominazione e da logiche più o meno acute di esclusione». Per una prima antologia in italiano si veda Chambres e Curti (1997).

rienza specificatamente postmoderna, indipendentemente dai meriti che può aver avuto in passato» (Bauman 2000, p. 200).

#### 1.4. *Il nostro percorso di indagine*

Tre mi sembrano i tratti fondamentali che possiamo estrapolare dall'insieme dei contributi citati: la molteplicità dei metodi di indagine, la disarticolazione del concetto omogeneo di straniero, la pluralità dei soggetti interpellati. Sotto il primo aspetto, l'etnografia e le indagini qualitative sono sempre più affiancate da survey e da grandi rilevazioni quantitative; sotto il secondo aspetto la logica binaria nazionale/non nazionale cessa di strutturare il campo di ricerca per dar spazio alle differenze interne ai percorsi migratori e alle biografie migranti, liberando così i soggetti dall'etichetta *miserabilista* spesso loro assegnata. Infine si assiste a un'estensione progressiva dei soggetti degni di parola: adulti e adolescenti, famiglie, operatori scolastici e studenti, attori istituzionali e leaders di comunità.

La nostra indagine intende recuperare alcuni di questi suggerimenti assumendo la scuola come spazio pubblico per eccellenza entro cui si giocano i destini degli individui e attraverso cui leggere in filigrana i caratteri della società di domani<sup>9</sup>. Per queste ragioni l'analisi della riuscita scolastica, dei successi e degli insuccessi, degli investimenti e dei disinvestimenti ci appare cruciale: la scuola italiana garantisce accesso giuridico ai ragazzi stranieri ma dispone di pochissima conoscenza sui loro esiti scolastici. La questione emergente ci sembra dunque consistere nel passaggio da una politica dell'accesso a una politica del successo scolastico.

Nella survey da noi condotta, e di cui questo libro presenta i principali risultati, abbiamo dato la parola agli studenti, italiani e non, cercando di esplorare l'insieme della loro relazione con lo spazio scolastico e ponendoci dunque come obiettivo di rispondere

<sup>9</sup> Certo non occorre dimenticare, come testimonia una lunga tradizione di ricerca, che la scuola è profondamente segnata da disuguaglianze – negli accessi e nei successi, nelle scelte e nelle traiettorie – legate al capitale culturale dei genitori e allo status socio-economico; per una visione sintetica di tale problematica si veda Dei (2000).

a un vuoto qualitativo che contraddistingue le indagini istituzionali in materia: non ci interessava la contabilità delle presenze ma il rapporto di significato che queste intrattengono con e dentro lo spazio educativo. Al tempo stesso il ricorso a una rilevazione con questionario rappresenta un'innovazione in sé rispetto allo stato della ricerca italiana sul tema migrazioni/scuola; il questionario qui utilizzato nasce da approfondimenti paralleli sulle pratiche e le rappresentazioni dei minori migranti condotti attraverso interviste qualitative.

Siamo così entrati nella primavera del 1999 nelle scuole di nove città italiane, intervistando tutti i ragazzi stranieri presenti nelle terze medie (in tal senso la rilevazione sui minori stranieri copre l'intero universo di riferimento) ed estraendo da queste stesse classi un campione di controllo di allievi italiani; sono stati raccolti circa 1000 questionari divisi equamente fra italiani e stranieri, fra maschi e femmine. Gli studenti che abbiamo incontrato provengono da cinquantotto diversi paesi, sono nati in grande maggioranza dopo il 1984, e vivono in famiglie in cui nel 90% dei casi il padre o la madre lavorano. La scelta di effettuare la rilevazione nelle terze medie ha permesso di cogliere i percorsi e le scelte scolastiche in uno dei loro snodi fondamentali, ponendo sotto esame la tesi tradizionale del minor investimento educativo dei ragazzi stranieri (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b).

La rilevazione dei dati fa uso della distinzione nazionale/non nazionale, italiano/straniero: questo ci consentirà peraltro di mettere alla prova la bontà teorica di tale criterio. Il libro si articola lungo quattro temi interrelati fra loro: la ricostruzione dei percorsi migratori, la riuscita e i percorsi scolastici, la scuola come spazio relazionale, il rapporto con i docenti. A questi quattro temi si aggiungono tre approfondimenti relativi al rapporto fra lavoro minorile e istruzione, fra competenze linguistiche e successo scolastico, fra appartenenze religiose ed *etniche* e preferenze scolastiche.

La *ricostruzione dei percorsi migratori* dei ragazzi stranieri o di origine straniera intervistati costituisce un primo elemento di lettura dei dati raccolti. Abbiamo cercato di esplorare il campo seguendo diverse piste e ponendoci differenti interrogativi: quali le aspettative rispetto al futuro migratorio? Quali elementi di convergenza fra i progetti migratori dei genitori e quelli dei figli/e? Quali modalità di

arrivo nel nostro paese? Esistono patterns specifici nella nazionalità di provenienza o prevale una dimensione composita? Quale grado di stabilizzazione delle presenze? Quali tipologie di famiglia alle spalle? Quali percorsi di mobilità o stanzialità vengono innescati una volta in Italia? Quale rapporto fra mobilità urbana e rendimento scolastico? Quali inflessioni della nazionalità di provenienza sull'insieme di questi fenomeni? È importante sottolineare come tali domande, in apparenza banali, contribuiscano tuttavia a colmare un *vuoto qualitativo* che contraddistingue le fonti istituzionali di dati sui fenomeni migratori.

L'insieme di questi interrogativi è stato affrontato sulla base di alcune indicazioni generali su cui gli studi migratori hanno raggiunto perlomeno un accordo teorico: i percorsi sono pertanto tematizzati tenendo in considerazione la pluralità delle motivazioni alle origini del migrare, l'oscillazione fra necessità e avventura, la centralità delle reti sociali e familiari nell'organizzare gli itinerari simbolici e spaziali, lo specifico della dimensione scolastica in quanto spazio di integrazione già per la prima generazione, il carattere provvisorio, carico di incertezza e di reversibilità, che connota le aspettative future rispetto alla mobilità o alla stanzialità. Grazie alla combinazione di interrogativi teorici e riferimenti empirici, il contributo di Andrea Maccarini permette di aprire ulteriori domande sul valore simbolico delle migrazioni e sulla costruzione sociale dell'essere generazione a partire dalla condizione di straniero.

Nel contributo di Elena Besozzi l'attenzione è posta sull'*esperienza scolastica complessiva* (mobilità, riuscita e significati dell'istruzione) dei ragazzi/e; si cerca di cogliere i percorsi scolastici, andando oltre i tradizionali modelli deterministici. Come abbiamo visto, questa presa in considerazione dei molti elementi che spiegano il rapporto fra stranieri e istruzione rappresenta in modo genuino uno degli sviluppi più importanti realizzati in ambito internazionale dalla ricerca. Cercheremo allora di includere nel modello di analisi della riuscita scolastica (intesa come auto-percezione del proprio rendimento) sia le tradizionali variabili strutturali (genere, età, status, ecc.), sia le variabili di tipo relazionale (rapporto con gli insegnanti, con i coetanei, sostegno scolastico ricevuto), sia infine variabili di atteggiamento (aspettative future, significati dell'istruzione, cose ritenute importanti nella vita, ecc.).

Leggere il rapporto degli allievi, migranti e non, con la scuola significa anche interrogarsi sul carattere di *spazio relazionale* che questa assume nella vita quotidiana dei soggetti e su come tale spazio, nelle sue diverse configurazioni in termini di benessere o di disagio, possa contribuire alla definizione di aspettative future sia in termini scolastici sia in termini professionali. Questi fenomeni vengono colti sulla base della soddisfazione/insoddisfazione relativa a diverse sfere dell'esperienza scolastica: i rapporti con i compagni, con i coetanei, con gli insegnanti, con la valutazione della propria riuscita. Appare allora cruciale indagare sulle aspettative rispetto al futuro, a partire dall'esperienza che i ragazzi hanno del qui-e-ora; capire ovvero come, al di là dei condizionamenti strutturali definiti dalla posizione dei genitori nelle gerarchie del prestigio sociale, il clima scolastico possa contribuire alla costruzione del sé, all'emersione di una progettualità rispetto al proprio futuro. È su questo terreno, colto nelle sue molteplici sfumature, che si cimenta il contributo di Tiziana Mancini e Gianfranco Secchiaroli. L'essere straniero ma anche la qualità dell'essere straniero o dell'essere italiano (l'importanza dello status socio-economico e della mobilità geografica, l'appartenenza di genere e la dimensione anagrafica, il benessere e il disagio, la congruenza e la divergenza rispetto alle pressioni scolastiche della scuola e dei genitori, il significato di investimento o consumo attribuito alla scuola, i valori ritenuti centrali per la vita), vengono allora giocati come sponde entro cui incorniciare i percorsi di ridefinizione del sé fra esperienze attuali e aspettative verso il futuro; si individuano così, attraverso un vasto uso di tipologie, i criteri di distinzione che meglio rappresentano i ragazzi intervistati.

È impossibile definire il clima scolastico senza dedicare una particolare attenzione al *ruolo docente*, in quanto figura di snodo, di transizione e di cerniera fra pre-adolescenza e adolescenza. Su questo aspetto scava il contributo di Mariangela Giusti, tentando di cogliere la soddisfazione degli alunni rispetto agli insegnanti e soprattutto di indagare sulle motivazioni retrostanti. Cosa viene apprezzato in un insegnante? La capacità di relazione (il dialogo, la pazienza, il sostegno, la cura, l'affetto, la comprensione) o la professionalità/competenza tecnica in senso stretto? Esistono delle differenze significative fra ragazzi italiani e stranieri nei livelli di ap-

prezzamento e nelle motivazioni esplicitate? L'investimento delle famiglie nel mantenere i rapporti con gli operatori scolastici presenta caratteristiche diverse fra studenti alloctoni e studenti autocotoni? L'insoddisfazione verso la scuola e gli insegnanti può essere spiegata attraverso le stesse categorie che rendono conto della soddisfazione? L'insieme di questi interrogativi aiuta a ripensare il ruolo e la professionalità docente in contesti di forte eterogeneità della popolazione scolastica.

Infine un approfondimento è dedicato a tre temi di attualità. Rita Bertozzi si interroga sul senso del *lavoro minorile* cercandone, alla luce della più recente letteratura, una ridefinizione capace di cogliere l'intero spettro delle possibilità: dall'aiuto generico, alla gestione domestica, al lavoro per conto dei familiari, al lavoro per conto terzi, agli hobbies. L'idea è di interrogarsi sulle relazioni fra queste attività e gli indicatori classici della frequenza, della continuità scolastica, della riuscita. Lavoro minorile in senso esteso e partecipazione scolastica rappresentano sempre due fenomeni divergenti? A questa domanda si cercherà di rispondere mobilitando i dati della ricerca e le dichiarazioni dei nostri intervistati.

Nel secondo approfondimento, cerchiamo di sviluppare il rapporto complesso che *le lingue, la lingua* intrattengono sia con lo spazio della valutazione e dell'apprendimento scolastico sia con lo spazio delle relazioni familiari e delle relazioni fra pari. La questione che qui abbiamo voluto toccare allude a un possibile riconoscimento del patrimonio linguistico pregresso dei ragazzi stranieri, anche in funzione di un potenziamento della loro riuscita scolastica e della qualità didattica complessiva (per gli alunni di tutte le nazionalità, italiani e non) nelle classi in cui sono inseriti.

Il terzo tema approfondito da Angela Mongelli concerne *lo spazio della religione e delle appartenenze culturali* nella scelte scolastiche e nella visione della vita. Aspetti che vengono colti attraverso indicatori semplici ma efficaci quali l'opzione per l'ora di religione, la preferenza per scuole confessionali e/o monoculturali. La questione qui posta non solo allude ai processi di secolarizzazione, di pluralizzazione del sacro, di transizione dalla sfera pubblica alla sfera privata dei riferimenti religiosi, ma si interseca anche con il dibattito aperto sul pluralismo educativo e sul rapporto della scuola con le diversità culturali e le scelte familiari; i ragazzi



Luca Queirolo Palmas

intervistati ci restituiscono le loro preferenze fra un pluralismo fatto di scuole omogenee, in cui le diverse culture e religioni costituiscono un modello educativo a sé stante, e un pluralismo di scuole internamente eterogenee, luoghi possibili di interazione, scambio e ibridazione fra i vari riferimenti culturali e simbolici iscritti nelle biografie individuali e familiari.

I contributi di Maddalena Colombo e Tiziana Mancini, nella parte finale del testo, danno conto del percorso metodologico della ricerca, delle tecniche di raccolta e di elaborazione dei dati e ricostruiscono lo scenario dell'immigrazione nei diversi contesti territoriali nel periodo in cui l'indagine è stata condotta.

Capitolo secondo  
I percorsi migratori  
*Andrea Maccarini*

*2.1. Il problema e alcune coordinate generali*

*2.1.1. La sfida dei percorsi migratori*

Studiare i percorsi dei migranti che scelgono l'Italia come destinazione, temporanea o definitiva, del loro viaggio rappresenta oggi per la scienza sociale una sfida che resta in buona parte da raccogliere. Certo, è noto che l'Italia ha oggi l'incremento migratorio di gran lunga maggiore tra i paesi dell'Unione europea, in cifre assolute. Tutt'altra, però, è la difficoltà che s'incontra quando si tenti di ricostruire in modo analitico ingressi, passaggi, ulteriori destinazioni, rimpatri, ritorni e fenomeni correlati. Vi sono anzitutto difficoltà nell'organizzare le informazioni sugli immigrati – provenienti da fonti diverse e raccolte con diverse finalità – come «sistema integrato». Ad esempio, nella situazione attuale, non è per niente facile arrivare a un dato certo sugli ingressi e le presenze degli immigrati minorenni, in quanto non compaiono nelle statistiche quelli (e sono parte assai notevole) che non hanno un permesso di soggiorno proprio, ma che compaiono sul permesso di soggiorno di almeno un genitore. Ciò porta a una probabile, rilevante sottostima dei minori immigrati. Più in generale, con riferimento ai dati degli uffici dell'anagrafe, non è facile sapere chi sia tornato nel proprio paese d'origine senza cancellarsi dai registri della popolazione<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Su queste difficoltà richiama l'attenzione A. Golini, nel contributo da lui firmato in Zincone (2000, pp. 139-140 e 155). Non è un caso che lo stesso Rapporto della Commissione governativa qui citato non affronti questa questione. Certo, l'interes-

Tutto questo è noto. Ma la «sfida» di cui dicevo all'inizio ha poi un senso più profondo e meno immediato: studiare *sociologicamente* i percorsi migratori in Italia significa qualcosa di più e di diverso dal «tracciare» gli itinerari di viaggio, i punti di accesso, la mobilità geografica entro la Penisola. Questi aspetti sociografici rimangono naturalmente fondamentali e imprescindibili. Studiare i percorsi migratori non per ragioni – ad esempio – di pubblica sicurezza, ma di comprensione/spiegazione sociologica, comporta però altre dimensioni e richiede un approccio articolato e complesso. Comporta il tentativo di comprendere tale percorso come risultante di spinte molteplici: le tendenze socio-strutturali e la «pressione migratoria», nei suoi tratti di «necessità», come anche le contingenze dell'avventura di viaggio e le strategie dei vari attori che vi prendono parte, costituiscono da questo punto di vista solo lo sfondo e il contesto – per quanto importanti – di un processo la cui «forma» come fenomeno specificamente sociale è data da «progetti» che: a) si articolano entro e attraverso reti sociali, primarie (anzitutto la famiglia) e secondarie, complesse e trans-nazionali; b) implicano un livello anche elevato di elaborazione simbolica<sup>2</sup>. Le teorie delle migrazioni pensate per lo più quando le società europee, e non solo l'Italia, erano paesi di emigrazione non aiutano molto, per quanto tematizzino alcuni aspetti, fasi e problemi specifici, come ad esempio i «ritorni». Sotto questo profilo, insomma, i «percorsi» migratori, con la loro multidimensionalità e la loro struttura relazionale sono – almeno per l'Italia – quasi *terra incognita*. E così anche le forme integrative, particolari e potenzialmente innovative, che a partire da tali percorsi si generano.

Il presente contributo non può certo avere l'ambizione di colmare questi deficit o di reimpostare e riorientare completamente la ricerca. Ciò richiederebbe sviluppare una riflessione teorica sistematica, e

se del Rapporto porta anzitutto – e comprensibilmente – sull'analisi della presenza stabile degli immigrati in Italia e sulle strategie d'integrazione. Ma ritengo che il problema dei percorsi non sia affatto estrinseco neppure per un approccio di questo orientamento e la sua latitanza, credo, non può essere attribuita a semplice disinteresse. Si veda ora però, almeno limitatamente al tema (importante) dei ricongiungimenti familiari, il cap. X del Secondo Rapporto (Zincone 2001).

<sup>2</sup> Un esempio di analisi che mette in conto – sia pure secondo modalità problematiche – tutte queste dimensioni si trova in Sayad (1991). Non posso diffondermi qui sulla valutazione di tale contributo, che ritengo comunque assai rilevante.

svolgere ricerche empiriche *ad hoc*. Intendo qui, più modestamente, aggiungere una dimensione all'analisi del problema che sta al centro dell'interesse di questo volume, e a partire di lì porre alcune domande e formulare alcune ipotesi di partenza utili a un proseguimento delle ricerche, sia su struttura e cultura dei percorsi migratori sia, per altro verso, sulla scolarizzazione dei minori immigrati in Italia.

### 2.1.2. *Sommario*

In questo capitolo esamino dunque i percorsi migratori dei giovani preadolescenti stranieri intervistati nella ricerca in questione. L'obiettivo è duplice: si tratta anzitutto di fornire un'analisi descrittiva di tali percorsi, con riferimento alla provenienza degli immigrati (par. 2.2) e ad alcune caratteristiche dell'esperienza migratoria, come ad esempio l'impatto di essa sulle famiglie (par. 2.3). Per far ciò, le variabili del questionario che ho preso in considerazione sono le seguenti:

- 1) luogo di nascita (in Italia o all'estero);
- 2) da quanto tempo si è in Italia;
- 3) con chi si è giunti in Italia;
- 4) se si è cambiata città, una volta in Italia;
- 5) se nella città di residenza vivono altri parenti;
- 6) se si è cambiata casa da quando si vive nella città di residenza.

Alcune di queste variabili<sup>3</sup>, insieme al dato circa il cambiamento di scuola, sono state utilizzate per costruire un indice sintetico della mobilità geografica.

Considereremo inoltre il percorso migratorio, in quanto sintetizzato nel suddetto indice di mobilità geografica, come fattore significativo che si correla con il rendimento scolastico dei ragazzi immigrati e concorre a determinarlo (par. 2.4).

Una premessa necessaria riguarda un altro fondamentale limite delle considerazioni che seguono. Tale limite è strutturale, e consegue dalla natura stessa della ricerca empirica su cui esse si fondano. Essa *non* è focalizzata sui percorsi migratori *in quanto tali*, e/o sui

<sup>3</sup> Si tratta delle variabili: luogo di nascita, da quanto tempo si è in Italia, se si è cambiata città una volta in Italia, se si è cambiata casa da quando si vive nella città di residenza.

molteplici problemi che li caratterizzano; essa riguarda piuttosto i *processi formativi* dei giovani immigrati, in relazione, naturalmente, a vari altri aspetti della loro condizione di migranti. Quelli di cui analizziamo i percorsi migratori sono quindi, per definizione, ragazzi regolarmente inseriti nelle istituzioni scolastiche italiane. Spesso, come vedremo, il loro pieno inserimento si è compiuto in un tempo relativamente molto breve dall'arrivo in Italia (laddove non siano già nati nel nostro paese). Data questa situazione, è altamente probabile che essi non rappresentino appieno la dimensione di disagio e problematicità che spesso si accompagna, sotto molti profili, ai processi migratori<sup>4</sup>.

Questa elementare considerazione ha un significato specifico anche per lo studio dei percorsi migratori. Verosimilmente, non saranno i percorsi – individuali e familiari – più problematici, accidentati e tortuosi quelli che qui osserveremo. Tutto ciò costituisce un *bias* da considerare nelle analisi che seguiranno. Vedremo se e in che misura questo presupposto abbia trovato conferma nei dati messi a disposizione dalla rilevazione empirica condotta. Va comunque tenuta presente, onde non generalizzare indebitamente i risultati delle nostre analisi, soprattutto nel senso «ottimistico», il che ci porterebbe a concludere tracciando un affresco dell'integrazione degli immigrati nel quadro istituzionale (non soltanto educativo) italiano assai meno drammatico di quello che spesso risulta da altre letture e interpretazioni. Se in questa operazione può esservi comunque un aspetto di legittima e salutare relativizzazione delle retoriche mediatiche o politiche «pessimistiche» o delle più ingiustificate paure dell'opinione pubblica, occorre però precisare anche i limiti di validità entro cui necessariamente ci muoveremo.

### 2.1.3. *Considerazioni preliminari*

Partiremo da alcune considerazioni preliminari, utili a tracciare le coordinate di fondo da cui partire per le successive analisi.

<sup>4</sup> Questa considerazione cautelativa può valere, mi pare, almeno parzialmente, nonostante che la normativa vigente non condizioni formalmente l'accesso scolastico del minore immigrato alla regolarità del soggiorno, suo o dei genitori, ma consideri la frequenza alla scuola dell'obbligo un diritto/dovere delle famiglie immigrate.

Un primo problema riguarda il luogo di nascita dei minori considerati (tab. 2.1). Constatiamo anzitutto che i giovani in questione sono in massima parte nati all'estero (87,1%); soltanto l'11,1% risulta nato in Italia. Questo dato, nella sua immediatezza, dice comunque che i giovani di cui stiamo parlando fanno parte di una «prima generazione» d'immigrazione; il fatto che la schiacciante maggioranza sia ancora nata all'estero suggerisce, inoltre, che non è impossibile integrarsi nel complesso istituzionale italiano senza attendere la «fatidica» (secondo alcuni studiosi) seconda generazione. Naturalmente, questa affermazione vale per il sistema educativo, che dunque assume un profilo «avanzato» e «anticipatore». L'idea è che la scuola sia in qualche modo *la prima* istituzione italiana con cui le famiglie immigrate acquisiscono un rapporto stabile, e ciò proprio in virtù della normativa vigente che, come abbiamo già ricordato (cfr. nota 4), sancisce il diritto/dovere di frequentare la scuola dell'obbligo per tutti i ragazzi immigrati in età scolare, indipendentemente dal loro status in quanto immigrati, regolari o meno. Questo, tuttavia, com'è naturale non significa «immediatamente» che la funzione integrativa attesa dalla scuola venga effettivamente ed efficacemente svolta. Indica soltanto – a questo primo ed elementare livello di analisi – un dato che da un lato autorizza a un certo ottimismo sulle possibilità, almeno potenziali, di integrazione sociale dei giovani migranti anche «di prima generazione», e dall'altro chiarisce anche la specifica difficoltà che il sistema scolastico si trova a gestire. Il fatto, cioè, di trovarsi spesso davanti a ragazzi le cui difficoltà linguistiche o di adattamento culturale non possono essere sottovalutate, proprio e tanto più perché la loro permanenza in Italia non può essere stata troppo lunga.

Tabella 2.1. *Luogo di nascita*

	v.a	%
All'estero	417	87,1
In Italia	53	11,1
<i>Totale</i>	<i>470</i>	<i>98,1</i>
Non risponde	9	1,9
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>

Quanto appunto alla durata della permanenza in Italia, nei casi in cui *non* siano nati in Italia, quasi la metà dei giovani del nostro campione si trovano nel nostro paese da oltre tre anni e più dell'80% da almeno un anno, mentre pochissimi da meno di tre mesi. Comunque, è anche rilevante (13,8%) la percentuale di coloro che sono in Italia da poco più di un anno, e nel complesso il 31% sono in Italia da due anni o meno (tab. 2.2).

Tabella 2.2. *Se non sei nato in Italia, da quanto tempo sei in Italia?*

	v.a	%	% valida
Da meno di 3 mesi	6	1,3	1,4
Da 3 mesi a 1 anno	60	12,5	14,1
Da 1 a 2 anni	66	13,8	15,5
Da 2 a 3 anni	58	12,1	13,6
Da oltre 3 anni	236	49,3	55,3
Non so, non ricordo	1	0,2	0,2
<i>Totale</i>	<i>427</i>	<i>89,1</i>	<i>100,0</i>
Non risponde	52	10,8	
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>	

Tutto sommato, per quasi la metà dei giovani considerati l'arrivo in Italia appare ancora molto recente.

Possiamo ora tentare di cogliere alcuni tratti fondamentali dell'esperienza migratoria dei giovani.

## 2.2. *La provenienza dei giovani immigrati e i tratti dell'esperienza migratoria*

### 2.2.1. *La provenienza degli immigrati*

La presente analisi dei percorsi migratori sarà sviluppata in riferimento a due direttrici fondamentali: 1) la ricostruzione della provenienza dei migranti e della sua (eventuale) «struttura», che svolgerò in questo paragrafo, e 2) la dimensione familiare della condizione e del progetto migratorio stesso (cfr. par. 2.3). Chiarirò subito che cosa tutto questo significhi.

La provenienza dei giovani immigrati è anzitutto molto varia (cfr. tab. 2.3). Vi sono rappresentati tutti i continenti dai quali si sviluppi un serio fenomeno migratorio. La distanza relativa dall'Italia non pare giocare un ruolo rilevante, il che suggerisce l'ipotesi che le reti sociali entro cui si sviluppano i progetti migratori e la pressione migratoria stessa che caratterizza i vari paesi *tendano* a «globalizzare» il fenomeno, ossia a rendere il fenomeno indifferente alle distanze e a togliere valore discriminante a quelli che possono essere considerati, in un'ottica «geopolitica», i «bacini naturali» da cui l'immigrazione verso l'Italia si alimenta. Gli immigrati dall'America latina e centrale, per esempio, sono più numerosi di quelli provenienti dall'Africa mediterranea e dal Medio Oriente (21,9% vs. 18,2% dei rispondenti). Anche gli asiatici si avvicinano a queste percentuali (16,7%). Se una leggera prevalenza si può osservare, è quella degli immigrati dall'Est europeo (24,2%). L'ipotesi suddetta, se confermata, sarebbe interessante per molti versi; ricordiamo anzitutto che è nei termini delle relazioni con il Sud del Mediterraneo che ancor oggi molti demografi ragionano, inducendo così anche una determinata rappresentazione dell'interesse nazionale italiano e delle linee direttrici della politica immigratoria (di gestione del fenomeno migratorio a tutti i livelli) del nostro paese. A un primo sguardo, invece, l'immagine dell'Italia che appare è quella di un paese privo di caratterizzazioni forti e univoche sotto il profilo della provenienza dei suoi immigrati, quali invece è dato riscontrare in paesi di forte tradizione coloniale – e anche per questo di più antica

Tabella 2.3. *Nazione di provenienza (ricodificata per area)*

	v.a	%
Europa (Ue), Usa, Svizzera	64	13,4
Est europeo	116	24,2
America latina e centrale	105	21,9
Africa mediterranea e Medio Oriente	87	18,2
Africa sub-sahariana	23	4,8
Asia	80	16,7
<i>Totale</i>	<i>475</i>	<i>99,2</i>
Non risponde	4	0,8
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>



tradizione d'immigrazione. L'Italia appare piuttosto meta di un'immigrazione priva di *pattern* di provenienza particolari. Si potrebbe ipotizzare che ciò vada ricondotto, almeno in parte, al carattere di «transito» che assume – almeno nelle intenzioni originarie dei migranti – l'immigrazione nel nostro paese.

### 2.2.2. *Provenienza e progetto migratorio*

Se è impossibile su queste basi rispondere in modo determinato alla domanda ora evocata, può essere interessante, tuttavia, confrontare la nazione di provenienza con la dichiarazione d'intenti circa il futuro del proprio progetto migratorio. Alcune domande chiedevano al giovane che cosa pensassero di fare i suoi genitori e che cosa desiderasse invece lui/lei stesso/a: rimanere in Italia, tornare al paese d'origine (dei genitori), o proseguire il percorso migratorio verso un altro paese. Leggendo la tabella 2.4a, possiamo soffermarci su alcuni dati che emergono con maggiore evidenza: anzitutto, a uno sguardo sintetico appare chiara una certa «indecisione». I totali dicono che il gruppo più numeroso è quello dei ragazzi che non conoscono le intenzioni dei genitori («non lo so»). Rimane naturalmente tutto da verificare se questo «non sapere» corrisponda a un'effettiva indecisione anche da parte dei genitori oppure sia da imputare ad altri fattori, come la scarsa comunicazione sul tema all'interno delle famiglie. Inoltre, i due gruppi più numerosi dopo il primo sono composti dai ragazzi che ritengono che i genitori desiderino rimanere in Italia, e quasi con la stessa numerosità da quelli secondo cui i genitori intendono invece fare ritorno al paese d'origine. Infine, pochissimi attribuiscono ai genitori l'intenzione di proseguire il cammino verso un altro paese. Tale dato, con il suo equilibrio, conferma in parte, indirettamente, l'idea di «indecisione» e di sospensione dei progetti migratori di queste famiglie, ancora per molti versi in bilico tra ulteriore investimento sull'integrazione nella società italiana e speranza del ritorno nel paese di provenienza. L'unica interpretazione che si possa escludere è quella del «transito» verso paesi che siano meta definitiva della migrazione. In un certo senso, dunque, si può dire che la scolarizzazione implica una decisione in qualche modo già presa dalle famiglie immigrate, e che porta almeno a un'alternativa chiara: o si torna nel paese di emigra-

zione, oppure il futuro è in Italia – o almeno lì si tenterà di costruirlo. L'idea di restare in Italia, comunque, prevale a *livello aggregato*. Un'ulteriore osservazione qualifica però quest'ultima affermazione. È interessante notare che la lieve prevalenza dell'intenzione di restare in Italia è da attribuirsi interamente agli immigrati dall'Est europeo e da altre zone dell'Europa, dalla Svizzera e dagli Stati Uniti d'America. In *tutte le altre* nazionalità (eccetto l'Asia, in cui i due *item* di risposta in questione ricevono lo stesso numero di scelte) prevale numericamente – magari anche di poco – l'intenzione di tornare al paese d'origine. Si potrebbe ipotizzare che sia la minore distanza culturale rispetto all'Italia a giocare in favore dell'intenzione di rimanere negli altri europei (dell'Est) e in chi proviene da paesi a pressione migratoria non forte. D'altro canto, i genitori ritenuti più propensi a tornare nel paese di emigrazione sono quelli provenienti dall'America latina e centrale e dall'Africa mediterranea e Medio Oriente. Asiatici e africani sub-sahariani manifestano un equilibrio (incertezza) pressoché totale: circa il 50% dei figli attribuisce loro l'intenzione di ritorno e, rispettivamente, anche quella di rimanere in Italia. E tutto questo complica senz'altro il quadro interpretativo, non profilando alcuna regolarità precisa e costringendo se non altro a *restringere* la validità della precedente ipotesi: la di-

Tabella 2.4a. *Intenzioni future dei genitori sul percorso migratorio per nazionalità di provenienza (valori assoluti)*

	Nazionalità dei genitori (per area)						Totale
	Europa, Svizzera, Usa	Est europeo	America latina e centrale	Africa mediterranea e Medio Oriente	Africa sub-sahariana	Asia	
Restare in Italia	29	46	23	20	9	26	153
Cambiare paese	3	3	4	4	3	1	18
Tornare al paese d'origine	8	22	38	34	10	26	138
Non so	13	42	41	27	5	28	156
<i>Totale</i>	<i>53</i>	<i>113</i>	<i>106</i>	<i>85</i>	<i>27</i>	<i>81</i>	<i>465</i>

chi-quadrato = 38,027; p = 0,001

stanza culturale non influirebbe sulle intenzioni di ritorno o permanenza in generale e per tutti allo stesso modo, ma sarebbe valida per europei e altri occidentali, spiegandone la distinzione rispetto al gruppo dei provenienti dal «resto del mondo» (extra-europeo ed extra-occidentale). La stessa ipotesi *non* sarebbe però in grado poi di spiegare le differenze *all'interno* di questo secondo gruppo, sul quale agirebbero altre discriminanti.

Certo, nel valutare questi dati occorre tenere presente che si tratta pur sempre di dichiarazioni dei figli circa la (presunta) opinione dei loro genitori.

I figli possono dunque avere «frinteso» le intenzioni dei loro genitori. Ma ciò non toglie al dato la sua rilevanza: sembra ragionevole supporre che da esso emerga comunque piuttosto bene quale messaggio – sebbene forse implicito – arrivi ai figli da parte dei loro genitori circa il senso dell'esperienza migratoria.

La tabella 2.4b illustra invece quale sia il desiderio dei ragazzi stessi circa il proprio futuro. Si palesano subito alcune rilevanti differenze rispetto ai dati precedenti. Anzitutto, la prevalenza dell'intenzione di restare in Italia rispetto a tornare nel paese d'origine si fa decisamente più netta sul piano aggregato (174 vs. 72 in cifre assolute). Ma più interessante ancora è che tale preferenza per il rimanere nel nostro paese *non* si concentra sui ragazzi provenienti dall'Est europeo, bensì *accomuna i ragazzi di tutte le nazionalità*, esattamente al contrario dell'atteggiamento che – come abbiamo appena visto – i ragazzi stessi attribuiscono ai genitori. In terzo luogo, gli indecisi rimangono più o meno lo stesso numero, piuttosto elevato. Il calo numerico delle preferenze per il ritorno al paese d'origine dei genitori si distribuisce dunque in parte sull'*item* «restare in Italia», e in parte sul cambio di paese. Quest'ultimo desiderio appare anch'esso molto più diffuso che tra i genitori. Per i ragazzi statunitensi, svizzeri, europei (ma non dell'Est) – dunque per gli immigrati «occidentali»<sup>5</sup> – ma anche per i latino-americani, l'idea di cambiare paese, proseguendo il percorso migratorio, appare addirittura *più desiderabile del ritorno* al paese d'origine. In conclusione,

<sup>5</sup> È evidente il senso non propriamente geografico, ma socio-economico e socio-culturale in cui uso qui il termine «occidentali».

possiamo affermare: a) che i giovani si sentono più attratti dall'Italia di quanto percepiscono nei loro genitori, e b) che questo effetto assimila i giovani delle diverse nazionalità, erodendo le differenze di atteggiamento che caratterizzano maggiormente (secondo i figli) i genitori. Entrambe queste conclusioni – pur modeste e interlocutorie – sono assai interessanti in vista delle ipotesi e delle piste di ricerca che dischiudono per ulteriori analisi. Nel complesso, infatti, il dato rende l'impressione di una generazione di figli assai più sbilanciata sull'«avventura» migratoria come desiderio d'integrazione nel «nuovo mondo» appena scoperto – restando in Italia oppure cambiando paese; generazione che già si omologa al suo interno (prendendo corpo come atteggiamento «generazionale») e si differenzia da quella dei genitori, assai più proiettati sull'idea di poter tornare nel paese da dove sono un giorno partiti. La rilevanza di questa osservazione non sta nella scontata presa d'atto del fatto che i giovani appaiono ovviamente meno legati al passato e più aperti e disponibili a costruirsi un'identità nel paese in cui sono giunti (o nel continente, o addirittura nel «mondo occidentale» in quanto tale, e sarebbe interessante poter precisare questo aspetto). Il punto è un altro: seguendo questa pista di ricerca, sarebbe interessante estendere l'indagine ad altre dimensioni esistenziali, per verificare se e in che misura l'esperienza migratoria stia *costruendo una generazione* (affermandosi come «evento critico» che configura un «destino» comune) secondo modalità e forme simboliche che:

- si mostrano più forti delle differenze culturali «portate con sé» e configurate dall'etnia dei genitori;

- si mostrano assai diverse dal modo di «essere generazione» oggi tipico dei giovani italiani autoctoni (Donati e Colozzi 1997).

Se tutto questo fosse vero – e sto, naturalmente, solo formulando un'ipotesi suggerita da uno spunto analitico necessariamente limitato – vorrebbe dire allora che *in una sola società co-esistono simultaneamente molteplici modalità (processi) di costruzione sociale delle generazioni*. Per dirla icasticamente, seppure in forma un po' schematica, mentre i giovani nativi italiani entrano in forme postmoderne di costruzione sociale delle generazioni, i giovani immigrati tendono invece a riprodurre – ma solo per se stessi, appunto, e non per la generalità della popolazione – i processi tipici del *generation building* moderno (Mannheim 1974). Una delle molte

plici *conseguenze generali* del fenomeno migratorio sulle società di accoglienza<sup>6</sup> sarebbe dunque quella di trasformare la struttura e i processi generazionali di queste ultime, costituendo in esse «nicchie generazionali» differenziate. In altre parole, l'ingresso di giovani immigrati in Italia non trasformerebbe soltanto la struttura demografica del paese, «ringiovanendolo»<sup>7</sup>, ma anche e soprattutto la sua *struttura generazionale*, nel senso propriamente sociologico del termine<sup>8</sup>. Questa ipotesi, tanto affascinante quanto, per ora, senz'altro frutto di «immaginazione sociologica» e non di assodati risultati di ricerca, mi appare una delle piste più promettenti onde sviluppare la ricerca sulle migrazioni, intrecciandone i fili con quelli della ricerca sui giovani.

Tutto questo non toglie, peraltro, che tra gli atteggiamenti dei figli e quelli che essi attribuiscono ai genitori vi sia comunque un buon grado di sovrapposizione, come mostra la tabella 2.5. I maggiori punti di divergenza riguardano il ritornare al paese e il cambiare paese d'accoglienza. Un'ipotesi suggestiva direbbe allora così: che i processi migratori tendono a costruire una generazione – nel senso di configurare per un insieme di persone più o meno della stessa fascia di età atteggiamenti, opinioni e valori simili – lungo percorsi in parte «individuali» (che risultano dall'integrazione dei giovani con i coetanei ed entro il complesso istituzionale italiano, naturalmente soprattutto quello educativo) e in parte legati ad at-

<sup>6</sup> Uso qui la formula «società di accoglienza»; sono ben consapevole delle critiche a essa rivolte da chi la ritiene eccessivamente carica di un giudizio di valore e specificamente di «ottimismo» rispetto all'effettiva «cordialità» di tale «accoglienza» (si veda per tutti Dal Lago 1999). Personalmente, con tale formula non intendo affatto assumere tale approccio «ottimistico», ma semplicemente designare le società che *di fatto* hanno accolto i giovani immigrati. Nel nostro caso (quello del sistema educativo) e in riferimento al nostro campione di giovani, mi pare che la formula non sia così inadeguata, nonostante tutti i limiti della scuola; limiti che peraltro esistono anche nei confronti degli alunni italiani, come fa notare M. G. Dutto, nel capitolo dedicato all'educazione, in Zincone (2000).

<sup>7</sup> Effetto, tra l'altro, valido solo sul breve-medio periodo, a cui in realtà subentrerebbe poi nel medio-lungo periodo una corrispondente ondata di ulteriore invecchiamento. Per una concisa e chiara spiegazione di questo punto si veda Golini (in Zincone 2000, pp. 140 sgg.).

<sup>8</sup> E non in quello biologico, demografico o altro. Per una rigorosa precisazione concettuale in merito si veda Donati (1995).

teggimenti tipici delle loro proprie famiglie, «saltando» il livello della cultura propria di un'etnia o di una nazionalità *in quanto tale*. Ma naturalmente questa deve qui rimanere una semplice indicazione per ricerche future.

Tabella 2.4b. *Intenzioni future dei figli sul percorso migratorio per nazionalità di provenienza (valori assoluti)*

	Nazionalità dei genitori (per area)						Totale
	Europa, Svizzera, Usa	Est europeo	America latina e centrale	Africa mediterranea e Medio Oriente	Africa sub-sahariana	Asia	
Restare in Italia	24	57	28	27	7	31	174
Cambiare paese	9	11	19	14	4	5	62
Tornare al paese d'origine	5	19	14	17	4	13	72
Non so	15	30	46	28	11	31	161
<i>Totale</i>	<i>53</i>	<i>117</i>	<i>107</i>	<i>86</i>	<i>26</i>	<i>80</i>	<i>469</i>

chi-quadrato = 25,174; p = 0,048

Tabella 2.5. *Atteggiamenti dei figli e dei genitori rispetto al futuro percorso migratorio (valori assoluti)*

Che cosa pensano di fare in futuro i tuoi genitori?	E tu che cosa vorresti fare in futuro?				Totale
	Restare in Italia	Cambiare paese	Tornare al paese d'origine	Non so	
Restare in Italia	89	16	12	36	153
Cambiare paese	3	10	1	3	17
Tornare al paese d'origine	43	15	43	34	135
Non so	38	20	12	88	158
<i>Totale</i>	<i>173</i>	<i>61</i>	<i>68</i>	<i>161</i>	<i>463</i>

chi-quadrato = 125,027; p = 0,000

### 2.3. Esperienza migratoria e famiglia immigrata

#### 2.3.1. Il percorso migratorio come progetto familiare

Un diverso modo di studiare il percorso migratorio – e un modo di chiarificare in un certo senso anche le precedenti osservazioni – rimanda alle strategie e ai *pattern* della migrazione in quanto «progetto familiare». È interessante seguire alcune piste di ricerca, che sono qui suggerite, circa i *pattern* delle migrazioni in quanto strategie *familiari*. L'idea che tra progetto migratorio e reti familiari sussista un nesso forte, tanto che è possibile «leggere» le migrazioni esclusivamente uscendo da paradigmi individualistici (in breve, che spiegano i flussi come decisioni individuali) e olistici (che sottolineano il peso di fattori strutturali, siano essi di tipo sociale, economico o demografico), appare ormai assodata in letteratura, anche nel dibattito italiano (Dumon 1993; Cesareo 1993; Tognetti 1995)<sup>9</sup>. Ciononostante, tali *pattern* rimangono per la sociologia delle migrazioni un oggetto estremamente interessante, ma – almeno per l'Italia – ancora in buona parte da scoprire. Sotto questo profilo, disponiamo qui dei dati relativi ad alcune domande piuttosto specifiche. Il primo dato importante (tab. 2.6) dice che ben il 70% dei giovani del nostro campione dichiarano di vivere con entrambi i genitori. La stragrande maggioranza mostra dunque un quadro di vita familiare stabile e assolutamente «normale». Invero, in molti paesi occidentali la percentuale di bambini *autoctoni* del paese che vivono con *entrambi* i genitori non sarebbe maggiore. Ancora rilevante è la percentuale (17,3%) di coloro che vivono con la sola madre. Pochissimi (com'era prevedibile) quelli che vivono solo con il padre. Nel complesso, comunque, queste tre modalità riguardano il 91% dei giovani intervistati. In particolare, solo il 3,5% dichiara di vivere con altri parenti che non siano i genitori. L'immigrazione si conferma dunque «strategia familiare» in senso stretto. Il dato è, tra l'altro, perfettamente in linea con la nota evoluzione delle motivazioni delle richieste di permessi di soggiorno negli ultimi anni, caratterizzate sempre più dai ricongiungimenti familiari e (relativamente) meno invece da motivazioni lavorative.

<sup>9</sup> Come ricorda anche Mara Tognetti nel cap. X di Zincone (2001, p. 453).

Tabella 2.6. *Con chi vivi attualmente?*

	v.a	%
Con i miei genitori	336	70,1
Solo con mio padre	8	1,7
Solo con mia madre	83	17,3
In una comunità, in un collegio, in un istituto	17	3,5
Con altri parenti	17	3,5
Con altri connazionali non parenti	1	0,2
Altro	7	1,5
<i>Totale</i>	<i>469</i>	<i>97,9</i>
Non risponde	10	2,1
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>

Possiamo domandarci se le varie nazionalità si differenzino in modo significativo al riguardo: come si vede dalla tabella 2.7, la risposta è in genere negativa, con la rilevante eccezione dei latino-americani. Per questi ultimi decresce, relativamente agli altri gruppi, la probabilità di vivere in una famiglia «completa» e cresce quella di vivere con la sola madre. In linea generale, è noto che il rapporto maschi/femmine tra le presenze di immigrati *adulti* è, per i suddetti paesi, regolarmente squilibrato in favore delle donne (in controtendenza rispetto al dato aggregato, che conferma la prevalenza di presenze maschili, pure in calo)<sup>10</sup>. Ciò va molto probabilmente ricondotto all'offerta lavorativa nel nostro paese, che ad esempio nei confronti delle nazionalità filippina e peruviana è sbilanciata appunto sulla richiesta di lavoro femminile. Il dato che noi osserviamo sui giovani rispecchia questo fenomeno, originato nella sfera del mercato del lavoro.

Quanto alla presenza di fratelli e/o sorelle (tab. 2.8), dentro o fuori dal nucleo familiare, il 67,2% dei rispondenti vive insieme all'intera famiglia, che comprende appunto anche fratelli/sorelle. Nell'11,3% dei casi validi i fratelli o le sorelle vivono solo in parte insieme agli intervistati. Solo il 6,7% però è del tutto separato da

<sup>10</sup> Per questi dati rimando a Zincone (2000, cap. I).



Tabella 2.7. *Con chi vivono i giovani immigrati, secondo la nazionalità (valori assoluti)*

	Nazione (per area)						Totale
	Europa, Svizzera, Usa	Est europeo	America latina e centrale	Africa mediterranea e Medio Oriente	Africa sub-sahariana	Asia	
Con i miei genitori	43	83	56	72	13	66	333
Solo con mio padre	2	1	-	2	1	2	8
Solo con mia madre	13	13	42	7	3	4	82
In comunità, in collegio, in istituto		9	4	1	2	1	17
Con altri parenti	3	3	2	1	2	6	17
Con connazionali non parenti	-	-	1	-	-	-	1
Altro	2	1	-	2	2	-	7
<i>Totale</i>	<i>63</i>	<i>110</i>	<i>105</i>	<i>85</i>	<i>23</i>	<i>79</i>	<i>465</i>

chi-quadrato = 94,210; p = 0,000

fratelli o sorelle, benché poi il questionario non ci permetta di sapere altro (se siano rimasti nel paese d'origine dei genitori, se vivano in Italia ma in altre città, se siano emigrati altrove, ecc.).

Tabella 2.8. *Presenza di fratelli/sorelle*

	v.a	%
Si, e vivono con me	322	67,2
Si, e non vivono con me	32	6,7
Si, e vivono in parte con me	54	11,3
No	64	13,4
<i>Totale</i>	<i>472</i>	<i>98,5</i>
Mancante di sistema	7	1,5
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>

Comunque sia, la maggior parte degli intervistati ha sorelle/fratelli che vivono, tutti o almeno alcuni, insieme a lui/lei. Il 74,3% ne ha fino a 2 in Italia. Ben pochi (10,9%) hanno lasciato fratelli o sorelle all'estero. Chi vive insieme ai fratelli e/o alle sorelle è anche, in buona misura, chi vive anche con entrambi i genitori. L'immagine che risulta è quella di nuclei familiari nel complesso abbastanza «regolari», che offrono un'immagine di «normalità» non particolarmente discriminata dalla situazione immigratoria<sup>11</sup>.

### 2.3.2. *Il percorso dei giovani immigrati*

Abbiamo dunque meglio compreso da dove vengono i ragazzi che stiamo studiando. Sappiamo inoltre che essi esprimono nella maggioranza l'intenzione di rimanere in Italia, e che normalmente vivono in famiglie unite e «regolari». Assai più incerto è tuttavia il quadro della situazione circa il vero e proprio *percorso* seguito per arrivare in Italia. Solo il 20,5% del totale dichiara di avere raggiunto una persona della famiglia che si trovava già qui (vs. 68,1% di «no»; cfr. tab. 2.9). Ciò farebbe pensare che la maggior parte dei ragazzi sia venuta nel nostro paese insieme a tutta la sua famiglia, dato in fondo non sorprendente. Colpisce però l'elevato tasso di non risposte a questa domanda (l'11,5%, decisamente superiore alla media riscontrata in questo questionario).

Il dato acquista un profilo più chiaro se passiamo a considerare con chi il/la giovane ha fatto il viaggio verso l'Italia (tab. 2.10). Vediamo allora che i giovani sono venuti o con tutta la famiglia, o con uno dei genitori, o con altri parenti (raramente da soli, com'è ovvio, o con altri non parenti). Ma solo il 37,8% ha effettivamente viaggiato insieme all'intera famiglia. Il 16,9% ha viaggiato con la sola madre, il 6,9 con altri parenti – percentuale questa superiore a quella di chi ha viaggiato con il solo padre (4%).

<sup>11</sup> Naturalmente l'affermazione vale *dal punto di vista dei ragazzi*; significa cioè che *quando i ragazzi sono presenti* nelle famiglie immigrate, la situazione può essere rappresentata come ho detto. Occorre non generalizzare assolutamente il discorso alle *famiglie immigrate* nel loro complesso, le quali hanno invece spesso problemi notevoli nel ricongiungimento dei figli.

Tabella 2.9. *Hai raggiunto una persona della famiglia che era già qui?*

	v.a	%	% valida
Sì	98	20,5	23,1
No	326	68,1	76,9
<i>Totale</i>	<i>424</i>	<i>88,5</i>	<i>100,0</i>
Non risponde	55	11,5	
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>	

Tabella 2.10. *Con chi hai fatto il viaggio per l'Italia?*

	v.a	%	% valida
Da solo	12	2,5	3,4
Con tutta la famiglia	181	37,8	51,1
Solo con mio padre	19	4,0	5,4
Solo con mia madre	81	16,9	22,9
Con altri parenti	33	6,9	9,3
Con connazionali non parenti	5	1,0	1,4
Altro	23	4,8	6,5
<i>Totale</i>	<i>354</i>	<i>73,9</i>	<i>100,0</i>
Mancante di sistema	125	26,1	
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>	

I giovani di diverse nazionalità non mostrano particolari differenze sotto questo profilo, se non – ancora una volta, come già rispetto all'aggregato domestico entro cui si vive – nel caso dei giovani latino-americani, i quali sono arrivati in Italia senza l'intera famiglia in percentuale molto superiore rispetto agli altri. La modalità «con la sola madre» è per essi equivalente a quella «con tutta la famiglia» (tab. 2.11). Questi due dati mi spingono a porre nuovamente la questione – che non possiamo qui approfondire – della relativa «diversità» dei percorsi migratori dei giovani provenienti dall'America latina e centrale, soprattutto in riferimento al loro diverso impatto sull'unità familiare. Intendo dire che – data la nota offerta di lavoro femminile prevalente per le nazionalità latino-americane più numericamente rilevanti dal punto di vista migratorio – si pone allora la questione di come ciò influisca sulle famiglie e di come

l'intero progetto migratorio si struttura *sin dall'inizio* in modo peculiare, in relazione alle strategie e agli adattamenti che le famiglie mettono in atto attorno a esso.

Tabella 2.11. *Con chi hai fatto il viaggio per arrivare in Italia? (per nazionalità). Valori assoluti*

	Nazione (per area)						Totale
	Europa, Svizzera, Usa	Est europeo	America latina e centrale	Africa mediterranea e Medio Oriente	Africa subsahariana	Asia	
Da solo	-	4	1	4	1	2	12
Con tutta la famiglia	20	55	27	39	11	26	178
Solo con mio padre	-	4	4	6		5	19
Solo con mia madre	4	20	27	12	1	17	81
Con altri parenti	-	4	7	5	5	12	33
Con connazionali non parenti	-	1	2	2	-	-	5
Altro	1	5	5	7	1	4	23
<b>Totale</b>	<b>25</b>	<b>93</b>	<b>73</b>	<b>75</b>	<b>19</b>	<b>66</b>	<b>351</b>

chi-quadrato = 38,027; p = 0,001

Tabella 2.12. *Con chi hai fatto il viaggio? Distribuzione in base al sesso dell'intervistato*

	Maschi		Femmine		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Da solo	7	4,0	5	2,8	12	3,4
Con tutta la famiglia	85	48,9	96	53,3	181	51,1
Solo con mio padre	12	6,9	7	3,9	19	5,4
Solo con mia madre	42	24,1	39	21,7	81	22,9
Con altri parenti	14	8,1	19	10,6	33	9,3
Con connazionali non parenti	3	1,7	2	1,1	5	1,4
Altro	11	6,3	12	6,7	23	6,5
<b>Totale</b>	<b>174</b>	<b>100,0</b>	<b>180</b>	<b>100,0</b>	<b>354</b>	<b>100,0</b>

chi-quadrato = 3,329; p = 0,767

Anche l'analisi in base al sesso dell'intervistato (cfr. tab. 2.12) non mostra particolari differenziazioni. Femmine e maschi affrontano l'avventura migratoria, anche nel suo momento più esposto e rischioso – il viaggio appunto – più o meno secondo le stesse modalità. L'unica osservazione degna di rilievo è forse una lieve prevalenza delle femmine tra coloro che viaggiano con tutta la famiglia. Ma questa relativa maggiore «protezione» e «sicurezza» – del resto tutta da verificare in base alle diverse particolari situazioni – riguarda un numero tutto sommato limitato di ragazze.

Riprendendo ora un'osservazione formulata poco sopra, ciò che soprattutto va notato è che ben il 26,1% degli intervistati non risponde a questa domanda. Se sommiamo questa percentuale a quella di chi dichiara di avere viaggiato né con i familiari (tutti o uno solo), né con altri connazionali non parenti, ne risulta che per quasi un terzo (32,6%) dei ragazzi *non sappiamo* di fatto come siano arrivati in Italia. Questo dato ha un certo rilievo, se ricordiamo che stiamo parlando degli immigrati meglio integrati e probabilmente dei percorsi meno problematici relativamente alla media della situazione italiana in genere. Questo «silenzio» potrebbe segnalare non la problematicità del percorso stesso (almeno, non necessariamente), ma semplicemente che si tratta di un dato non ricordato o non conosciuto dai ragazzi (data anche la giovane età degli intervistati, molti dei quali sono verosimilmente arrivati in Italia da piccoli); in tal caso, ciò sta comunque a significare che l'esperienza migratoria, proprio in un momento marcante come il «viaggio», è un evento su cui nelle famiglie si comunica poco, dunque è un momento «non raccontato» – e quasi «rimosso» – della biografia e della memoria familiare. Si tratterebbe, allora, di capire perché ciò avvenga, e che cosa si celi dietro questo «semplice» dato. Certo, il viaggio è il momento della rottura, e in questo senso è comprensibile che non sia stato ancora elaborato a sufficienza – naturalmente soprattutto dai genitori – per poter diventare oggetto di narrazione all'interno della famiglia. Non disponiamo tuttavia di ulteriori dati onde approfondire l'analisi e trarre delle conclusioni più precise e dettagliate in merito.

La memoria «interrotta» sembra riprendere solidità quando si passa alle domande riguardanti la biografia familiare *una volta giunti in Italia*. Qui le non risposte scendono su percentuali vistosamente inferiori, e le risposte ripropongono l'ormai consueta immagine di

normalità e «stabilità» che abbiamo già avuto modo di riscontrare in precedenza. Secondo le dichiarazioni dei figli, quasi nell'81,2% dei casi le famiglie immigrate non hanno cambiato mai città da quando sono in Italia. Se si aggiungono a questi coloro che hanno cambiato città una sola volta si arriva al 94,5% dei casi (cfr. tab. 2.13). La stragrande maggioranza degli immigrati intervistati è dunque assai stanziata, e si è sistemata nella prima città raggiunta con l'immigrazione, spesso già abitata anche da altri parenti (62,2%). Il percorso migratorio quindi non sembra avere frammentato *queste* famiglie o avere impedito loro di ritrovare una dimensione di stabilità; il che induce ad approfondire le ricerche in una direzione specifica: quella della ricostruzione delle reti sociali che configurano i percorsi in tale forma.

Tabella 2.13. *Da quando sei in Italia, hai cambiato città?*

	v.a	%
No, ho sempre abitato qui	389	81,2
Sì, una volta abitavo altrove	54	11,3
Sì, più di una volta	26	5,4
<i>Totale</i>	<i>469</i>	<i>97,9</i>
Non risponde	10	2,1
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>

### 2.3.3. *In sintesi*

In conclusione, è possibile offrire un'immagine sintetica della situazione attraverso un indice di mobilità geografica. Non è questa la sede per entrare in dettagli metodologici<sup>12</sup>. Mi limito qui a ricordare sinteticamente che tale indice è stato costruito combinando linearmente, dopo una ricodifica in forma dicotomica, le seguenti variabili:

- nato in Italia (sì/no);
- da quanto tempo sei in Italia (+3, -3);
- cambio città;
- cambio casa;
- cambio scuola.

<sup>12</sup> Si veda l'Appendice metodologico-statistica.

L'indice di mobilità geografica varia tra 0,00 e 1,00. Come mostra la tabella 2.14, la maggioranza (73,5%) dei giovani mostra un indice di mobilità geografica 0,40, che possiamo considerare «medio-basso».

Incrociando tale indice con la nazionalità si perviene, tuttavia, a un'immagine più analitica, che non smentisce ma qualifica le precedenti affermazioni. Anzitutto, appare chiara la netta distinzione tra il gruppo degli immigrati da Europa (non Est), Svizzera e Usa e tutte le altre nazionalità. Tra i membri del primo gruppo, soltanto l'11% ha

Tabella 2.14. *Indice di mobilità geografica*

	v.a	%
0,00	14	2,9
0,20	98	20,5
0,40	240	50,1
0,60	110	23,0
0,80	14	2,9
1,00	3	0,6
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>

Tabella 2.15. *Nazionalità in base all'indice di mobilità geografica (IMG)*

	Nazione (per area)													
	Europa, Svizzera, Usa		Est europeo		America latina e centrale		Africa mediterranea e Medio Oriente		Africa sub-sahariana		Asia		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%
0,00	11	17,2					2	2,3			1	1,3	14	2,9
0,20	26	40,6	19	16,4	12	11,4	19	21,8	5	21,7	14	17,5	95	20,0
0,40	20	31,3	63	54,3	62	59,0	40	46,0	13	56,5	41	51,3	239	50,3
0,60	6	9,4	31	26,7	29	27,6	21	24,1	3	13,0	20	25,0	110	23,2
0,80	1	1,6	3	2,6	2	1,9	2	2,3	2	8,7	4	5,0	14	2,9
1,00	-	-	-	-	-	-	3	3,4	-	-	-	-	3	0,6
<i>Totale</i>	<i>64</i>	<i>100,0</i>	<i>116</i>	<i>100,0</i>	<i>105</i>	<i>100,0</i>	<i>87</i>	<i>100,0</i>	<i>23</i>	<i>100,0</i>	<i>80</i>	<i>100,0</i>	<i>475</i>	<i>100,0</i>

chi-quadrato = 103,930; p = 0,000

un indice di mobilità geografica «alto». Per tutte le altre nazionalità, le percentuali variano tra un valore minimo di 21,7% (per l'Africa sub-sahariana) e un massimo del 30% (Asia), attestandosi però tutte intorno al 29-30% (tab. 2.15).

Ciò significa che la stabilità «geografica» (sulle variabili prescelte per calcolare l'indice) è *di molto* superiore tra gli immigrati «occidentali», mentre tutte le altre nazionalità (eccetto l'Africa sub-sahariana) hanno un indice di mobilità «alto» in percentuale superiore alla media: il dato aggregato dice che gli immigrati con indice di mobilità alto sono infatti il 26,5%. Naturalmente rimane da chiarire quale possa essere una corretta interpretazione di questo dato. Certo, la secca distinzione tra immigrati occidentali e non induce a considerarlo un indicatore di precarietà di vita, di disagio o comunque di minor benessere (cosa che di per sé non è affatto scontata a priori). Proprio per cominciare a rispondere a questa domanda, vediamo ora di analizzare brevemente la correlazione di tale indice con un particolare aspetto dell'esperienza scolare dei ragazzi immigrati.

#### *2.4. Il percorso migratorio come fattore significativo nel rendimento scolastico dei giovani immigrati*

Nel presente volume il rendimento scolastico è stato preso in considerazione da molteplici punti di vista. Ad esempio, se ne è verificata la correlazione con le intenzioni di proseguire gli studi e le scelte scolastiche. È interessante a questo punto esplorarne il rapporto con la mobilità geografica dei giovani intervistati. Anzitutto, per come è stato calcolato l'indice di mobilità geografica, esso può essere considerata un indicatore di instabilità anche dell'esperienza specificamente scolastica. Ricordo, infatti, che l'indice in questione comprende anche il dato riferito al cambio di scuola, oltre a quello di città e di casa. Esso indica, in tal modo, anche una sorta di precarietà dell'esperienza scolastica in quanto tale, oltre che della vita quotidiana nel suo aspetto di «sistemazione» spaziale.

Illusterò ora il tentativo di verificare la correlazione esistente tra l'indice di mobilità geografica e quello di rendimento scolastico<sup>13</sup>. Il

<sup>13</sup> L'indice di rendimento scolastico è stato costruito a partire dai punteggi medi relativi alle domande sulla riuscita scolastica in tutte le materie, e varia da 1 a 5. Per tutti i



rendimento viene correlato alla mobilità geografica mantenendo controllato l'effetto concomitante dell'eventuale lavoro del giovane, del lavoro dei genitori e della scolarizzazione dei genitori stessi. In tal modo emerge una significativa correlazione inversa tra i due indici (tab. 2.16). Ciò avvalorava sensibilmente, se non in modo definitivo, l'interpretazione «negativa» della mobilità. E permette tra l'altro di sottolineare un'ulteriore dimensione che andrà a influenzare, attraverso il suo effetto sul rendimento, anche la scelta circa il proseguimento o meno degli studi. Rendimento e decisione che si configurano, dunque, come concetti da comprendere in modo multidimensionale e non riduzionistico.

In termini di *policy*, ciò significa che l'integrazione non va sottovalutata anche proprio nel suo aspetto di inserimento in uno *spazio* urbano adeguato e non discriminante. Il che a sua volta porta a riflettere sulla forma che i percorsi dell'esclusione sociale tendono oggi ad assumere nello «spazio sociale europeo» (Madanipour, Cars e Allen 1998) generato dall'accelerazione dei processi di unificazione continentale. In particolare, la correlazione che abbiamo evidenziato illumina un segmento di una lunga «catena di esclusione» e conferma parzialmente il livello di relazione elevato che talora si ipotizza (Luhmann 1999) tra le varie sfere e cerchie dell'*esclusione* sociale. Anche da queste passano i «percorsi» dei migranti, le loro speranze, il loro modo di pensare e di vivere la propria avventura.

Tabella 2.16. *Correlazione tra indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC) e indice di mobilità geografica (IMG)*

	Rendimento scolastico	Mobilità geografica
Rendimento scolastico	1,0000 p = 0,000	- 0,1469 p = 0,153
Mobilità geografica	- 0,1469 P = 0,153	1,0000 P = 0,000

chiarimenti necessari in merito agli indicatori sintetici si veda comunque l'Appendice metodologico-statistica, par. A.6 del presente volume, a firma di Tiziana Mancini.

## Capitolo terzo

L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

*Elena Besozzi*

### 3.1. Introduzione

Entrando nel vivo dei percorsi scolastici dei ragazzi stranieri, occorre mettere sullo sfondo una considerazione importante: l'istruzione scolastica – dalle materne alle superiori – è investita direttamente della questione migratoria non solo sotto il profilo quantitativo, bensì anche dal punto di vista degli esiti che tale impatto ha avuto e continua ad avere, soprattutto perché innesca processi di riflessione e ripensamento dei contenuti, dei modi, delle pratiche didattiche. Ciò consente di affermare non solo che la scuola è «al crocevia come luogo di interazione non conflittuale di comunità culturalmente diverse» (Zincone 2000), ma anche che la scuola è ormai un vero e proprio «laboratorio», attraversato da pressioni e provocazioni, che pongono esplicitamente in primo piano la necessità di mettersi e di mettere in discussione una cultura specifica, fondata su valori di riferimento, norme, aspettative e routine.

A ben vedere, in primo piano sono proprio le finalità tradizionali dell'educazione e dell'istruzione scolastica, a partire dal fatto che, in modo più o meno consapevole ed esplicitato, la scuola italiana sta affrontando «un nuovo terreno della diversità... *che una volta non c'era*, e che può contribuire a cambiare radicalmente una delle finalità con cui nasce, in tutto il mondo occidentale – la moderna scuola obbligatoria pubblica [...] la necessità di costruire la nazione italiana [...] l'orizzonte diventa quello internazionale, con una precisa scelta per il dialogo, per un'azione educativa che prevenga e contrasti la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture» (Giovannini 1996, p. 14). Rispetto

alla ridefinizione delle finalità – cosa che peraltro esula da queste considerazioni – è importante coglierne le implicazioni. Infatti, in concomitanza con la presenza sempre più consistente e visibile di alunni provenienti da altre culture, torna a riemergere la questione della funzione di selezione scolastica, che mantiene la sua conaturata struttura dilemmatica<sup>1</sup>, ma dove i termini della questione si presentano in una forma che risente del dibattito di questi decenni: la funzione di selezione si presenta oggi costruita su due polarizzazioni, da un lato l'enfasi sull'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione e dall'altro il riconoscimento delle differenze e il loro apprezzamento. Ma il dilemma, e quindi la sfida, non sta tanto nella contraddizione di queste due istanze, bensì proprio nella loro coniugazione. In altre parole, uguaglianza delle opportunità e valorizzazione delle differenze mettono in discussione le tendenze omogeneizzanti e de-differenzianti della scuola e premono per una reimpostazione del progetto educativo e delle pratiche didattiche.

È all'interno di questo scenario abbastanza problematico – soprattutto perché consente di evidenziare la distanza esistente tra affermazioni, intenzioni e azioni concrete – che collochiamo l'analisi dell'esperienza scolastica di ragazzi e ragazze stranieri, messa a confronto con i loro compagni italiani. Il riferimento è all'esperienza scolastica e non semplicemente alla riuscita e ciò sta a indicare un ampliamento del terreno di analisi rispetto ai semplici risultati conseguiti e alla percezione che se ne ha. L'esperienza scolastica riassume tutta una serie di aspetti relativi sì ai risultati, ma anche ai significati attribuiti, alle motivazioni e al sistema di interazioni che sorregge o inibisce lo specifico risultato scolastico nelle singole materie e il risultato complessivo. In altre parole, parlando di esperienza scolastica si intende fare riferimento a tutto ciò che in qual-

<sup>1</sup> Com'è noto, si parla di dilemmi che le politiche scolastiche hanno dovuto affrontare, a partire da quello iniziale – socializzazione o selezione? – che si è modificato, tra gli anni sessanta e settanta nella coppia: «uguaglianza delle opportunità o selezione?», per giungere a una maturazione del dibattito attorno appunto alla situazione dilemmatica qui presentata: «uguaglianza delle opportunità o diversità?». Per un approfondimento, si vedano Besozzi (1993) e Giovannini (1996).

che misura contribuisce in positivo o in negativo a definire un esito: quindi sia aspetti individuali (motivazione, significati, impegno) sia aspetti relazionali (sostegno e aiuto da parte della famiglia, relazioni con gli insegnanti, con i compagni, ecc.). La riuscita scolastica viene pertanto considerata come l'esito di una serie di fattori che vi incidono in modo più o meno significativo, e che quindi rimandano al terreno dell'esperienza più che a un dato oggettivo e isolato; mettono al centro il soggetto con le sue capacità di rielaborazione di esperienza e di significati, più che la scuola con le sue attese. È evidente come questo modo di intendere la riuscita scolastica faccia riferimento a un cambiamento del punto di vista teorico nell'interpretazione della collocazione e partecipazione dei soggetti ai processi sociali. Si tratta di un cambiamento che si registra ampiamente sia nella riflessione pedagogica sia in quella sociologica e il terreno della riuscita scolastica (e quindi anche dell'insuccesso) risulta emblematico per rilevare lo sviluppo di teorie interpretative diverse, che mettono al centro il soggetto, le sue capacità di adattamento, ma anche le sue strategie di «resistenza» o di contrasto (Gobbo 2000, p. 186).

La centralità del soggetto – che intendiamo assumere nel corso di questa analisi – sta anche a significare un'esplicita intenzione di superare un'ottica deterministica, per cui certe condizioni producono quasi sicuramente certi esiti, che in larga misura possono pertanto essere ritenuti prevedibili. Il riferimento qui non è solo e soltanto alle classiche condizioni della riuscita scolastica (*in primis* quella riferita all'origine sociale), bensì a tutto l'insieme delle esperienze sociali e culturali che definiscono la storia personale e sociale del soggetto e che possono (ma non in forma necessitante) favorire od ostacolare processi di adattamento e di integrazione.

La riuscita scolastica viene pertanto considerata quale «indicatore» di adattamento alla cultura specifica della scuola e alle sue richieste in termini di prestazioni, che funzionano come polo d'attrazione; questo origina un adattamento che può sottendere diverse intenzioni e forme di realizzazione e quindi necessita di essere in qualche misura decostruito alla luce del quadro interpretativo delineato. Per esempio, una «buona» o una «cattiva» riuscita scolastica non possono essere interpretate in modo estensivo come successo o insuccesso a livello di integrazione nella cultura di ac-

coglienza da parte del soggetto immigrato e del suo contesto di appartenenza; l'esito scolastico non può neppure essere assunto quale indicazione esaustiva di come i diversi gruppi etnici esplicino bisogni di acculturazione e di appartenenza alla cultura degli autoctoni. La riuscita scolastica (o la mancata riuscita) mantengono quindi, nella loro spiegazione adattiva, molte zone d'ombra che con tutta probabilità potremo ipotizzare senza peraltro penetrarle con i dati e le informazioni disponibili. La ricerca alla quale facciamo riferimento ci fornisce infatti tutta una serie di informazioni, ma ce ne offre poche sul piano del contesto di provenienza dei ragazzi e delle ragazze intervistati. Pertanto, i dati di cui disponiamo consentono di cogliere alcuni aspetti importanti dell'integrazione scolastica, ma vanno tuttavia considerati esplorativi e quindi indicativi di esperienze e di pratiche individuali e di gruppo molto più ampie e articolate. Più precisamente, la riuscita scolastica può essere assunta come segnale di un *confronto in atto* tra culture diverse e quindi tra significati, stili educativi, comportamenti e atteggiamenti eterogenei che, nel nostro caso, rimangono tuttavia sullo sfondo dell'analisi quale cornice di riferimento suscettibile di essere ulteriormente esplorata.

Quest'ultima considerazione ci consente di introdurre un'ulteriore precisazione riferita alla fruizione di opportunità educative da parte dei figli di immigrati. I ragazzi e le ragazze stranieri che frequentano le nostre scuole appartengono a una pluralità di etnie e di nazioni di provenienza, ma sono sicuramente solo una parte dei minori stranieri in età scolare presenti nel nostro paese. Nell'anno scolastico 1999-2000, il Ministero della Pubblica Istruzione ha censito 119.679 alunni nelle scuole statali e non statali (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b) dalle materne alle superiori, mentre, secondo i dati Istat, al 1° gennaio 2000 risultavano iscritti in anagrafe circa 230.000 minori stranieri (fascia d'età 0-17). Lo scarto evidente tra minori stranieri in complesso e minori stranieri frequentanti qualche scuola statale – dalle materne alle superiori – consente di ipotizzare che una parte abbastanza consistente di ragazzi e ragazze stranieri presenti sul nostro territorio non frequentano alcuna scuola in questo momento e questo pur essendo in età d'obbligo scolastico. Il diritto inalienabile all'istruzione e alla formazione per i minori, sancito dalla Convenzione internazionale dei Diritti del fanciullo

del 1989 e anche dalla normativa italiana<sup>2</sup>, non è quindi esteso in modo generalizzato<sup>3</sup>. Ragazzi e ragazze stranieri coinvolti nella nostra indagine possono essere considerati quindi espressione di un'intenzione esplicita da parte delle loro famiglie e dei loro gruppi di appartenenza di considerare l'istruzione come una risorsa a disposizione, e la scuola italiana una possibilità alla quale attribuire peso e significato all'interno del loro progetto migratorio e del loro inserimento nella società d'arrivo.

Due sono quindi gli assi interpretativi che vengono messi in campo: da un lato, il versante della realtà scolastica e dell'istruzione, definito come *chance*, opportunità, ma anche «luogo di messa alla prova»; dall'altro, l'interfaccia interno/esterno dell'incontro tra culture diverse e quindi luogo della messa a confronto e dello scambio di aspettative, motivazioni, significati.

La nostra analisi distingue l'esperienza scolastica a vari livelli tra di loro collegati. Dapprima prendiamo in esame i percorsi scolastici di ragazzi e ragazze intervistati sia italiani sia stranieri e quindi soprattutto due aspetti: la *mobilità scolastica*, definita come lo spostamento, all'interno della scuola italiana, da una scuola all'altra; la *regolarità (o irregolarità) dei percorsi* e quindi il ritardo scolastico rapportato all'età anagrafica. In seguito entriamo nel merito della riuscita scolastica, per esaminare i suoi legami con alcuni aspetti significativi (origine sociale e culturale, sistema delle relazioni interne ed esterne alla scuola, significati, motivazioni, aspettative), per descrivere quindi le condizioni all'interno delle quali essa si costruisce.

<sup>2</sup> In particolare la C.M. n. 5/1994 amplia e ridefinisce il diritto allo studio come diritto fondamentale di qualsiasi bambino indipendentemente dalla sua situazione sociale o giuridica; questa circolare estende quindi (anche se con riserva, sottolineando che ciò non costituisce sanatoria della posizione di irregolarità della famiglia) il diritto di iscrizione nella scuola italiana anche ai minori appartenenti a famiglie con presenza irregolare sul nostro territorio. Occorre precisare che l'«iscrizione con riserva» – formula peraltro ambigua – è ormai oggi superata.

<sup>3</sup> Per alcuni gruppi etnici la scelta è probabilmente per una scolarizzazione alternativa, per altri si può parlare di vera e propria evasione dell'obbligo.

### 3.2. Il percorso scolastico

Fra i 476 ragazzi e ragazze stranieri intervistati, 287 (60,3%) sono entrati nella scuola italiana dopo la seconda elementare, quindi durante il percorso curricolare, mentre circa il 40% ha fatto tutte le scuole in Italia; 188 ragazzi e ragazze stranieri (il 39,5%) sono arrivati nella scuola italiana durante il periodo delle medie: 70 sono entrati in prima, 46 si sono inseriti in seconda e 72 in terza media.

Il percorso scolastico di ragazzi e ragazze stranieri si presenta molto più discontinuo di quello dei loro compagni italiani. La discontinuità è data sia dal cambiamento più frequente di scuola (mobilità scolastica) sia dai ritardi rispetto all'età anagrafica, legati molto spesso all'inserimento in Italia o al cambio frequente di scuola.

Per quanto riguarda la *mobilità scolastica*, il confronto tra italiani e stranieri mostra in tutta evidenza, come era del resto prevedibile, la forte mobilità scolastica degli stranieri (tab. 3.1).

Tabella 3.1. *Dove hai frequentato la scuola materna, elementare, media? Confronto tra ragazzi stranieri e italiani (valori percentuali)*

	Materna		Elementare		Media	
	Stranieri	Italiani	Stranieri	Italiani	Stranieri	Italiani
Città attuale	29,8	94,6	38,6	95,2	70,3	98,0
Più città in Italia	2,0	4,9	2,3	4,6	1,8	1,8
Parte in Italia parte all'estero	1,7	0,2	17,5	0,2	12,0	0,2
Tutta all'estero	66,6	0,0	41,6	0,0	15,9	0,0

La mobilità ha toccato questi ragazzi stranieri soprattutto nella prima parte della loro scolarizzazione; durante la scuola media il 70,3% dei ragazzi stranieri (pari a 310) ha frequentato nella stessa città dove risiede al momento dell'intervista.

Tuttavia, si osserva per i ragazzi e le ragazze stranieri anche una mobilità interna alla città stessa dell'attuale residenza (tab. 3.2).

Fra i motivi del cambiamento di scuola figura al primo posto, sia per gli stranieri sia per gli italiani, il fatto di aver cambiato casa o la distanza dalla scuola; per 9 ragazzi stranieri il cambiamento è stato

L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

Tabella 3.2. *Da quando sei nella tua città, hai cambiato scuola media? (Valori percentuali)*

	Stranieri	Italiani
No	89,2	96,4
Sì, una volta	9,7	3,6
Sì, più di una volta	1,1	0,0

deciso dai genitori; 5 ragazzi stranieri e 5 ragazzi italiani riferiscono di aver cambiato scuola perché non si trovavano bene.

L'inserimento dei ragazzi stranieri nella scuola italiana è di solito una decisione importante, non solo perché a volte è difficoltoso stabilire il livello di apprendimento, ma soprattutto perché si presenta il problema della lingua. Solo negli ultimi tempi, anche alla luce di precise indicazioni ministeriali, si propende per l'inserimento nella classe corrispondente all'età. I nostri intervistati testimoniano direttamente l'orientamento frequente a inserire in una classe inferiore rispetto all'età (tab. 3.3): circa il 44% (209 ragazzi e ragazze) sono infatti stati inseriti in una classe inferiore rispetto alla loro età. Questo significa presentare nel proprio curriculum un *ritardo scolastico* non legato tanto a carenze di apprendimento quanto piuttosto al percorso migratorio.

Tabella 3.3. *Come è avvenuto il primo inserimento nella scuola italiana?*

	v.a.	%
Sono stato inserito subito nella classe corrispondente all'età	185	38,9
Sono stato inserito in una classe inferiore alla mia età	209	43,9
Mancanti	82	17,2
<i>Totale</i>	<i>476</i>	<i>100,0</i>

Complessivamente, mettendo in relazione la classe frequentata e l'età, fra i 476 ragazzi stranieri intervistati si presenta questa situazione: 14 (2,9%) hanno 13 anni; 177 (37,3%) hanno 14 anni; 174 (36,6%) hanno 15 anni; 78 (16,4%) hanno 16 anni; 24 (5,1%) hanno



17 anni; 8 (1,7%) hanno 18 o più anni. Da questa verifica emerge quindi che 284 ragazzi e ragazze (59,8%) risultano in ritardo rispetto al curriculum normale (in terza media di solito i ragazzi hanno tra i 13 e i 14 anni). Si tratta di una consistenza del ritardo ben più elevata di quella riferita direttamente dai ragazzi intervistati. Il confronto con i ragazzi italiani mostra che il 92,2% dei ragazzi intervistati ha tra i 13 e i 14 anni, quindi fra i 473 ragazzi italiani risultano essere in ritardo 37 ragazzi (7,8%).

La *questione del ritardo scolastico* appare un aspetto costante dell'inserimento dei ragazzi stranieri nella scuola italiana. Ciò viene confermato anche nelle recenti indagini svolte dalla Fondazione Cariplo-ISMU<sup>4</sup>, sulla presenza di alunni provenienti da altre culture. Nella rilevazione del 1995-1996, complessivamente il 33% degli alunni stranieri in Lombardia risulta in ritardo di uno o più anni. La distinzione secondo l'ordine di scuola mostra una differenza importante: il 29% nelle elementari, il 56% nelle medie, il 50% nelle superiori. Il ritardo risulta più consistente nei gradi superiori della scolarità. Confrontando il dato della rilevazione ISMU con quello disponibile nella nostra indagine si può osservare come i dati siano vicini (59% e 56%). Nella rilevazione dell'ISMU del 1999-2000, il ritardo degli alunni stranieri appare in calo. Complessivamente il ritardo di uno o più anni è del 25,9%, con una diversa consistenza a seconda dell'ordine di scuola: del 20,2% nelle elementari, del 44% nelle medie e del 41,7% nelle superiori. Nel *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia* (Zincone 2000) della Commissione per le Politiche di Integrazione<sup>5</sup>, si sottolinea questa vistosa incidenza del ritardo sulla carriera scolastica degli alunni immigrati: «non sono disponibili informazioni di carattere generale, ma i dati parziali di cui si dispone mettono in

<sup>4</sup> Le rilevazioni più sistematiche sono state svolte dall'ISMU nell'anno scolastico 1995-1996 e nell'anno scolastico 1999-2000. I risultati di questo censimento della popolazione scolastica proveniente da altre culture (stranieri, figli di coppia mista, nomadi) sono presentati nei Quaderni Ismu, n. 7, 1997 e n. 2, 2000.

<sup>5</sup> La Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati è stata istituita con decreto del presidente del Consiglio dei ministri il 7 luglio 1998. La Commissione è stata insediata presso il Dipartimento degli affari sociali della Presidenza del Consiglio dei ministri.

evidenza una situazione che non può che suscitare grandi preoccupazioni» (Zincone 2000, p. 243). Rispetto a questa affermazione, colpisce tuttavia la scarsa o nulla attenzione a questo problema nei recenti lavori di indagine sull'istruzione da parte del Ministero della Pubblica Istruzione. Infatti, sia nelle rilevazioni sulla presenza degli alunni con cittadinanza non italiana<sup>6</sup>, sia nella recente indagine sulla dispersione scolastica (Ministero della Pubblica Istruzione 2000a) non si trova alcun riferimento diretto o indiretto al problema del ritardo scolastico di questa parte della popolazione scolastica. In particolare, nell'indagine sulla dispersione scolastica, la presenza di alunni di cittadinanza non italiana non costituisce oggetto di attenzione specifica. Questo appare indubbiamente grave a partire dalla stessa interpretazione dei dati: non si pesa il fatto che la dispersione è tendenzialmente in aumento e con tutta probabilità crescerà nei prossimi anni soprattutto in relazione all'aumento della componente straniera nella scuola italiana se non verranno introdotte misure adeguate di prevenzione e contenimento sia del ritardo sia dell'insuccesso formativo degli alunni stranieri. Nel testo sulla dispersione scolastica, quando si fa riferimento al ritardo e alle ripetenze si indicano motivi di vario genere, tra i quali la presenza di alunni portatori di handicap, ma le cause appaiono del tutto generiche così come vengono enunciate (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b, pp. 55-62). Il divario sul territorio nazionale nella distribuzione delle percentuali di alunni con ritardo scolastico, così come i dati sulle ripetenze, dovrebbero invece già orientarsi verso una comprensione del fenomeno che includa anche il fattore «immigrazione» nell'analisi delle cause<sup>7</sup>. In-

<sup>6</sup> Il Ministero della Pubblica Istruzione, in collaborazione con l'Agenzia per la Scuola e con EDS-Luiss ha rilevato in modo organico negli ultimi tre anni la presenza nella scuola italiana (statale e non statale) di alunni con cittadinanza non italiana. I materiali sono disponibili nel sito Internet del Ministero della Pubblica Istruzione ([www.istruzione.it](http://www.istruzione.it)).

<sup>7</sup> In prospettiva, ci si può interrogare sulla necessità, dato il numero elevato di bambini e ragazzi stranieri presenti nelle diverse realtà scolastiche, di inserire nell'analisi del fenomeno della dispersione scolastica a livello nazionale e disaggregato per regioni anche l'etnia o la nazionalità come variabile strutturale. Questo potrebbe senz'altro arricchire futuri lavori nel campo dell'uguaglianza delle opportunità e del diritto allo studio.

fatti, i valori riferiti a regioni come Piemonte, Lombardia o Lazio (che registrano un'elevata presenza di alunni stranieri nelle scuole) sono vicini e a volte superiori a quelli di regioni tradizionalmente toccate dal fenomeno della dispersione scolastica (ritardi, ripetenze), come Campania e Sicilia.

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 legato innanzitutto al percorso migratorio e alla discontinuità scolastica che, come abbiamo visto<sup>8</sup>, tale percorso facilmente produce. Occorre considerare quindi il ritardo prima di tutto in relazione al percorso di vita di ragazzi e ragazze stranieri.

### 3.3. *La riuscita scolastica*

I fattori e le condizioni che costituiscono la riuscita o la mancata riuscita scolastica, nel tempo, si sono decisamente spostati dall'individuo – al quale venivano attribuiti carenze, limiti, inadeguatezza – al suo ambiente di vita e, in specifico, all'origine familiare. Solo un'analisi più organica del fenomeno della selezione scolastica prima, e della dispersione in seguito, hanno portato ad assumere *un'ottica multidimensionale* di tale fenomeno, all'interno del quale il soggetto in apprendimento con il suo bagaglio personale (doti, attitudini, motivazioni, impegno) viene collocato al centro di un sistema di relazioni e di condizionamenti (famiglia d'origine, contesto di riferimento extra-scolastico, ambiente scolastico).

L'indagine sulla riuscita scolastica (fig. 3.1) assume pertanto, con questa visione multidimensionale di fattori, cause, condizioni, una prospettiva sistemica, di interdipendenza degli elementi in gioco, superando in tal modo una concezione semplicistica e largamente deterministica, che invece faceva giocare alcuni elementi, come l'origine sociale, in termini di causalità diretta.

<sup>8</sup> Un approfondimento del rapporto tra ritardo scolastico e progetto migratorio è svolto nel capitolo secondo.

Nella prospettiva sistemica, la buona riuscita scolastica può essere assunta quale indicatore di adeguamento reciproco tra aspettative individuali e aspettative del contesto scolastico, ma anche familiare. Sul versante del soggetto, questo significa capacità e motivazione per reggere il sistema di aspettative e orientare quindi positivamente le proprie risorse e il proprio impegno. Sul versante della scuola, questo rappresenta anche un indicatore oggettivo di buon funzionamento e quindi di raggiungimento di obiettivi di efficacia ed efficienza.

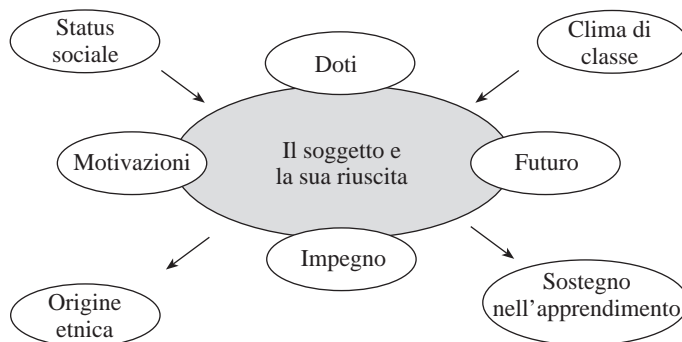
Nella nostra analisi, la riuscita è considerata dal punto di vista del soggetto, a partire dalla sua autopercezione. Questo significa che non si dispone di un dato oggettivo, bensì della valutazione che il soggetto fa di se stesso all'interno di una determinata situazione – la classe frequentata – che costituisce il suo quadro di riferimento. Questa impostazione, che valorizza il vissuto e l'autovalutazione del soggetto, presenta l'opportunità di approfondire la realtà più prossima al soggetto, quella della sua esperienza e della sua collocazione in un contesto. Data questa impostazione, risulta pertanto difficile poter disporre di dati oggettivi, offerti dai reali risultati ottenuti, esplicitati in sede scolastica attraverso giudizi e voti. Questo costituisce un indubbio limite della nostra analisi, ampiamente compensato, a nostro avviso, dalla ricchezza di atteggiamenti e opinioni che invece si ha modo di raccogliere partendo dal soggetto e dalla sua esperienza<sup>9</sup>.

Tuttavia, come si vedrà più avanti, accanto alla semplice autopercezione della propria riuscita scolastica sono poi stati considerati anche altri elementi importanti, di natura più oggettiva, come la ripetenza e la riuscita nelle diverse materie. Ciò ha consentito di costruire un *indice di rendimento scolastico complessivo*<sup>10</sup>, che considereremo in seguito.

<sup>9</sup> È evidente che questa centratura sul soggetto e sulla sua esperienza sarebbe diversamente valorizzata attraverso l'impiego di interviste in profondità non direttive. Tuttavia, a sua volta tale strumento, privilegiando il dato qualitativo in senso stretto, non consente poi un campione ampio di soggetti, che invece è stato possibile raggiungere attraverso la somministrazione di un questionario strutturato su risposte multiple, ma chiuse.

<sup>10</sup> Per la costruzione dell'indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC) si veda l'Appendice metodologico-statistica, par. A.6.8.

Figura 3.1. *Approccio multidimensionale all'analisi della riuscita scolastica*



### 3.3.1. *L'autopercezione della propria riuscita*

Tutte le considerazioni attorno alla riuscita scolastica partono quindi dall'autopercezione espressa dai ragazzi stessi. L'analisi è svolta dal punto di vista del soggetto e non può essere considerata e verificata nella sua congruenza con riferimento a dati obiettivi (valutazioni, esiti degli scrutini, ecc.); questo vale anche per informazioni riguardanti ripetenze, riuscita nelle diverse materie, che sono sempre riferite dai soggetti intervistati e non verificate nella corrispondenza sul piano oggettivo.

Alla domanda «come riesci a scuola?» (tab. 3.4), in generale, ragazzi e ragazze intervistati, sia italiani sia stranieri, esprimono la percezione di una buona riuscita scolastica: il 23,7% ritiene di riuscire bene o molto bene, il 62,7% abbastanza bene. Quindi, 817 su 946 intervistati (l'86,4%) si colloca tra abbastanza bene e bene. Tuttavia, ragazzi e ragazze italiani tendono ad avere un'autopercezione più positiva (ritiene di riuscire bene o abbastanza bene l'89,4% rispetto all'83,4% degli stranieri). Va anche rilevato come il 10,7% dei ragazzi italiani e il 16,6% dei ragazzi stranieri ritenga di andare abbastanza male o male a scuola.

Le femmine esprimono in genere un'autovalutazione maggiormente positiva rispetto ai maschi (tab. 3.5) sia fra gli italiani sia fra gli stranieri: l'89,8% delle ragazze italiane e l'86,4% delle ragazze

L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

Tabella 3.4. *Percezione della propria riuscita scolastica, secondo la cittadinanza*

	Stranieri		Italiani		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Come riesci a scuola?						
Bene o molto bene	93	19,5	131	27,9	224	23,7
Abbastanza bene	304	63,9	289	61,5	593	62,7
Abbastanza male	64	13,4	45	9,6	109	11,5
Male	15	3,2	5	1,1	20	2,1

straniere esprime un'autopercezione positiva della propria riuscita scolastica. Possiamo quindi sottolineare come l'appartenenza di genere e l'origine (espressa in questo caso nella distinzione italiano/straniero) risultano essere variabili discriminanti nella percezione della riuscita scolastica personale. Tale vissuto risulta anche strettamente correlato con l'età degli intervistati: al crescere dell'età aumenta la percezione di cattiva riuscita. Questo appare abbastanza scontato, visto che l'età più elevata è comunque segno di ritardo o di insuccessi precedenti.

Tabella 3.5. *Percezione della propria riuscita scolastica, secondo il sesso (valori percentuali)*

	Stranieri		Italiani		Totale	
	M	F	M	F	M	F
Come riesci a scuola?						
Bene o molto bene o abbastanza bene	80,5	86,4	89,0	89,8	83,4	89,4
Abbastanza male o male	19,6	13,6	11,0	10,1	16,6	10,7

Per entrare un po' più nel merito della riuscita scolastica possiamo esaminare alcuni aspetti in qualche misura più oggettivi rispetto al vissuto (anche se sempre riferiti dall'intervistato e non verificati in relazione a voti e giudizi espressi dagli insegnanti): le ripetenze e l'andamento della riuscita nelle diverse materie.

### 3.3.2. RipetENZE e difficoltà nelle diverse materie

Il 92,4% dei ragazzi italiani risulta con un curriculum regolare, rispetto al 77,1% dei ragazzi stranieri. La ripetenza è quindi più diffusa tra i ragazzi stranieri e si può notare come sia presente in modo abbastanza consistente già alle elementari e poi alla medie, dove si registra una percentuale pari a tre volte quella dei ragazzi italiani (tab. 3.6).

Tabella 3.6. RipetENZE (valori percentuali)

	Stranieri	Italiani	Totale
Nessuna	77,1	92,4	84,7
Elementari	8,6	1,7	5,2
Medie, una volta	12,6	4,5	8,5
Medie, più volte	1,7	1,5	1,6

Esiste un legame tra percezione della propria riuscita e ripetENZE subite (tab. 3.7): in genere, fra gli intervistati, l'autopercezione positiva o negativa ha corrispondenze in fatti reali come la ripetenza. Ragazzi e ragazze, sia italiani sia stranieri, in sostanza fanno «leggere» in modo abbastanza realistico la loro situazione senza troppi scostamenti del vissuto rispetto ai fatti accaduti nel loro curriculum.

Tuttavia, soprattutto nei ragazzi stranieri, fra coloro che esprimono una percezione positiva della propria riuscita (vado bene o abbastanza bene) ci sono anche soggetti che riferiscono di ripetENZE sia alle elementari sia alle medie. C'è ragione di ritenere che la bocciatura e la ripetenza siano vissute in modo diverso (forse meno drammatico) da ragazzi e ragazze stranieri, che la considerano in qualche misura elemento che fa parte degli ostacoli e delle difficoltà di passaggio e di inserimento. La ripetenza in molti casi diventa quasi un dato scontato, necessità di recupero di conoscenze e soprattutto consolidamento delle competenze linguistiche (apprendimento dell'italiano) necessarie per conseguire un buon risultato scolastico nella nuova realtà.

Anche la riuscita nelle diverse materie presenta andamenti differenti tra italiani e stranieri. I ragazzi stranieri tendono a dare un giudizio più basso della loro riuscita un po' per tutte le materie, con

L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

Tabella 3.7. *Autopercezione della propria riuscita e ripetenze (valori percentuali)*

Ripetenze	Come riesci a scuola?							
	Stranieri				Italiani			
	Bene o molto bene	Abbastanza bene	Abbastanza male	Male	Bene o molto bene	Abbastanza bene	Abbastanza male	Male
Nessuna	88,0	78,5	57,8	60,0	97,7	92,7	79,5	60,0
Elementari	3,3	8,6	17,2	6,7	1,5	1,0	6,8	0,0
Medie, una volta	8,7	10,9	23,4	26,7	0,0	4,5	13,6	9,5
Medie, più volte	0,0	2,0	1,6	6,7	0,8	1,7	0,0	0,0

Stranieri: chi-quadrato = 27,730; p. <0,001; italiani: chi-quadrato = 38,621; p. <0,001

particolare enfasi su alcune, come italiano, geografia e storia, scienze e anche in materie sulle quali si poteva ipotizzare una riuscita perlomeno simile, come in educazione fisica, musicale, tecnica. Questa difficoltà generalizzata un po' in tutte le materie andrebbe presa in seria considerazione: si prefigura infatti più come difficoltà di adattamento a una cultura scolastica nel suo insieme (stili di insegnamento-apprendimento, regole, abitudini, comportamenti, ecc.) che non come difficoltà inerente i contenuti specifici delle diverse materie. È evidente l'importanza della conoscenza della lingua italiana per poter partecipare adeguatamente ai processi di apprendimento e i ragazzi e le ragazze stranieri presentano livelli diversificati di difficoltà; fra di essi, il 41,4% dichiara di non avere problemi, il 33,6% parla e scrive abbastanza bene in italiano. Le difficoltà linguistiche significative riguardano quindi soprattutto circa il 25% dei ragazzi stranieri<sup>11</sup>. Tuttavia nel riferire del proprio rendimento in italiano, il 72,7% degli stranieri (rispetto al 48,1% dei ragazzi italiani) dichiara di essere insufficiente o sufficiente.

La difficoltà così generalizzata in tutte le materie, che abbiamo rilevato e che viene confermata considerando le diverse materie (tab. 3.8), non può comunque essere spiegata solo alla luce delle difficoltà nell'uso della lingua italiana: è proprio la sua estensione a

<sup>11</sup> Su questi temi si rimanda all'Approfondimento 2, p. 123.



tutte le forme ed esperienze di apprendimento a richiedere, come qui sottolineato, un ulteriore approfondimento e quindi un'attenzione particolare ai processi di adattamento a una cultura scolastica complessiva da parte dei ragazzi e delle ragazze stranieri.

Considerando solo la percezione di rendimento insufficiente (tab. 3.8), si coglie in modo più evidente la distanza tra ragazzi italiani e stranieri un po' in tutte le materie: come si può notare, la difficoltà per i ragazzi stranieri appare più globale; come già si sottolineava, essa sembra il riverbero di una difficoltà di base dovuta con tutta probabilità all'impatto con una scuola diversa nei modi e nei ritmi di apprendimento, ma anche in una lingua spesso estranea o ancora posseduta in modo insufficiente e con programmi decisamente «etnocentrici» e tuttora svolti da un'unica prospettiva, quella della cultura italiana e occidentale.

Tabella 3.8. *Percezione di rendimento insufficiente nelle diverse materie (valori percentuali)*

	Stranieri	Italiani	Totale
Italiano	21,4	10,6	16,0
Lingua straniera	25,1	18,8	21,9
Seconda lingua straniera	23,5	15,5	19,6
Storia/geografia	18,7	12,2	15,4
Matematica	28,3	21,0	24,6
Scienze	21,7	12,5	17,1
Educazione artistica	8,7	6,3	7,5
Educazione tecnica	12,7	10,0	11,4
Educazione musicale	14,1	9,8	11,9
Educazione fisica	4,6	1,3	2,9

### 3.3.3. *Le condizioni della riuscita scolastica*

Nelle nostre riflessioni abbiamo già avuto modo di cogliere come la riuscita scolastica degli alunni sia italiani sia stranieri sia legata ad alcuni elementi significativi, come l'età, l'essere maschio o femmina, l'avere un curriculum discontinuo (ritardo e ripetenze). La discriminante che si è confermata finora come molto importante è

costituita dalla cittadinanza: l'essere straniero rappresenta in larga misura un elemento di difficoltà rispetto al successo formativo nella scuola italiana. Si tratta di un elemento strutturale di base, condizionante il processo di apprendimento e quindi la riuscita scolastica.

La nostra analisi ha tuttavia la possibilità di arricchirsi attraverso la considerazione di ulteriori elementi: da un lato opinioni e atteggiamenti del soggetto, dall'altro aspetti legati al contesto scolastico (relazioni con insegnanti e compagni, aiuto e sostegno nell'apprendimento) ed extra-scolastico (condizione socio-economica, orientamenti della famiglia, aiuto e sostegno).

Per procedere nell'analisi, è stato costruito un *indice di rendimento scolastico complessivo* (IRSC)<sup>12</sup>, che risulta composto sia dall'autopercezione della propria riuscita sia dalle ripetenze e dalla riuscita nelle diverse materie. L'indice di rendimento scolastico complessivo (tab. 3.9) si articola su quattro livelli (range 1-4) e presenta di nuovo differenze di rilievo tra stranieri e italiani. Infatti, più del 50% dei ragazzi e delle ragazze stranieri si colloca su livelli bassi e medio-bassi, mentre fra i ragazzi italiani in questi livelli si colloca circa il 40%. Le differenze fra i due gruppi sono quindi evidenti, considerando anche i livelli di riuscita medio-alto e soprattutto alto: 12,7% degli stranieri e 24,2% degli italiani.

Tabella 3.9. *Indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC) (valori percentuali)*

	Stranieri	Italiani	Totale
Basso	17,7	11,2	14,8
Medio-basso	39,5	29,3	34,4
Medio-alto	30,1	34,7	32,4
Alto	12,7	24,2	18,4

chi-quadrato = 31,566; p <0,001

Passando a considerare i diversi legami che si individuano con la riuscita scolastica complessiva, vediamo innanzitutto un classico

<sup>12</sup> Per la costruzione degli indici si veda l'Appendice metodologico-statistica.

rapporto che la letteratura sociologica ha indagato costantemente: quello tra origine socio-economica e culturale (status) e successo scolastico.

Per la ricostruzione delle condizioni socio-economiche e culturali complessive si è proceduto alla messa a punto di un *indice di status socio-economico* (ISSE), considerando l'attività professionale e il titolo di studio di entrambi i genitori. Si può notare come i ragazzi stranieri risultino collocati a livelli di status più bassi in misura maggiore che non i ragazzi italiani (tab. 3.10): infatti, il 26,5% è a livello di status basso (rispetto al 17,8% degli italiani), il 34% di status medio-basso (italiani 27,2). Complessivamente, il 60,5% dei ragazzi/e stranieri risulta di status basso o medio-basso rispetto al 45% dei ragazzi italiani; per contro, il 55% dei ragazzi/e italiani si colloca a livelli di status alto o medio-alto rispetto al 39,5% degli stranieri.

Tabella 3.10. *Indice di status socio-economico (ISSE) (confronto stranieri/italiani) (valori percentuali)*

	Stranieri	Italiani	Totale
Basso	26,5	17,8	14,9
Medio-basso	34,0	27,2	34,3
Medio-alto	30,3	30,6	32,4
Alto	9,2	24,4	18,4

La correlazione tra indice di status socio-economico (ISSE) e indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC) (tab. 3.11) appare molto forte ( $p < 0,001$ ). Tuttavia, fra gli stranieri, il legame fra status e rendimento, se appare fortemente correlato per lo status basso, non risulta così lineare fra i soggetti di status alto: infatti, malgrado la collocazione di status alto, la loro riuscita scolastica non risulta così elevata come fra i ragazzi italiani (35,7% contro 41,7% degli italiani). Ma, soprattutto, fra i ragazzi stranieri di status alto appare rilevante il numero di coloro con bassa riuscita scolastica (14,3% contro solo l'1,7% degli italiani).

Il rendimento scolastico complessivo in generale risulta comunque in relazione significativa con la condizione sociale e culturale

Tabella 3.11. *Rapporto tra status socio-economico (ISSE) e rendimento scolastico complessivo (IRSC) (valori percentuali)*

Indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC)	Indice di status socio-economico (ISSE)									
	Basso		Medio-basso		Medio-alto		Alto		Totale	
	Str.	It.	Str.	It.	Str.	It.	Str.	It.	Str.	It.
Basso	28,9	17,9	13,5	18,0	14,5	10,4	14,3	1,7	18,0	11,7
Medio-basso	38,8	44,0	47,1	34,4	36,2	26,4	19,0	15,7	39,0	29,1
Medio-alto	28,1	25,0	27,7	32,0	32,6	38,9	31,0	40,9	29,6	35,0
Alto	4,1	13,1	11,6	15,6	16,7	24,3	35,7	41,7	13,4	24,2

Stranieri: chi-quadrato = 43,758; p. <0,001

Italiani: chi-quadrato = 59,457; p. <0,001

di origine del soggetto, condizione che quindi influenza in modo diretto le sue possibilità di successo scolastico. Tuttavia, malgrado questa forte associazione tra status ascritto e riuscita scolastica, sarebbe improprio assumere questo legame come se fosse una causalità lineare e univoca, ciò che farebbe rappresentare la riuscita scolastica come determinata in modo ineluttabile dall'origine sociale. In realtà, l'aver colto questa stretta relazione consente di sottolineare l'importanza di fattori ascritti, sia per i ragazzi stranieri sia per gli italiani, ma sollecita a ulteriori approfondimenti, che sono resi possibili attraverso l'esame di altre concause e, soprattutto, tramite un'analisi multivariata che dà conto della multidimensionalità dei fattori che incidono sul medesimo fenomeno, in questo caso la riuscita scolastica.

A livello di analisi bivariata, oltre allo status socio-economico mostra la sua capacità discriminante anche l'area di provenienza (e quindi l'origine etnico-nazionale) dei soggetti. Considerando solo il gruppo degli stranieri (tab. 3.12), si osserva infatti una diversa distribuzione del rendimento scolastico nei diversi gruppi.

I gruppi con evidente vantaggio sul piano della riuscita scolastica sono quelli con provenienza europea o statunitense: 17 soggetti su 30 (56,6%) si collocano a livello medio e medio-alto di rendimento; ma anche gli stranieri provenienti dall'Est europeo

Tabella 3.12. *Rendimento scolastico secondo la nazionalità dei genitori (gruppo stranieri) (valori percentuali)*

Nazionalità della famiglia per aree geografiche	Indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC)									
	Basso		Medio-basso		Medio-alto		Alto		Totale	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
Europa, Usa, Svizzera	5	5,9	8	4,3	9	6,3	8	13,1	30	6,3
Est europeo	12	14,1	45	24,1	35	24,5	17	27,9	109	22,6
America latina e centrale	20	23,5	40	21,4	28	19,6	6	9,8	94	19,7
Africa mediterranea e Medio Oriente	19	22,4	40	21,4	20	14,0	7	11,5	86	18,1
Africa sub-sahariana	4	4,7	12	6,4	7	4,9	2	3,3	25	5,3
Asia	18	21,2	27	14,4	28	19,6	6	9,8	79	16,6
Coppia mista (un genitore italiano)	7	8,2	12	6,4	15	10,5	14	22,9	48	10,1
Coppia mista (entrambi i genitori stranieri)	–	–	3	1,6	1	0,06	1	1,6	5	1,1

chi-quadrato = 43,352; p. <0,05

mostrano di avere indici di elevato rendimento scolastico: 52 soggetti su 109 (47,7%) hanno infatti un rendimento medio o medio-alto, anche se un buon gruppo (57 pari al 52,3%) appare invece con indici bassi o medio-bassi. I figli di coppia mista, con almeno un genitore italiano, evidenziano a loro volta una buona riuscita: 29 su 48 (oltre il 60%) si collocano a livelli medio e medio-alti. In sostanza, la riuscita scolastica risulta maggiormente conseguibile da quei gruppi che, in qualche misura, sono più vicini alla cultura occidentale, mentre più esplicita appare invece la difficoltà fra gli altri gruppi di stranieri, in particolare per i soggetti che provengono dall’Africa e dall’Asia: ciò mette in luce, anche se in modo indiretto, il peso della distanza culturale (e linguistica) nell’inserimento e nell’adattamento alla cultura italiana e a quella scolastica in particolare.

Al di là di questi fattori ascritti, la riuscita scolastica può essere indagata anche alla luce di altri aspetti. Fra le variabili strutturali che già abbiamo considerato, merita un accenno la mobilità scolastica: essa infatti presenta – insieme alla mobilità geografica riferita più direttamente al percorso migratorio – un legame con la riuscita scolastica complessiva soprattutto per i ragazzi stranieri (fra i ragazzi italiani abbiamo visto che la mobilità scolastica è molto meno intensa). Infatti, fra i 254 ragazzi stranieri che hanno basso o medio-basso rendimento scolastico, 169 (pari al 66,5%) hanno cambiato scuola almeno una volta; tuttavia, anche fra i 171 ragazzi stranieri che hanno una buona riuscita scolastica (livello medio-alto o alto), 96 (pari al 57%) hanno cambiato scuola almeno una volta. Questo significa che la buona riuscita dipende, ma solo in parte, dalla mobilità scolastica.

Alla luce di una concezione sistemica e multidimensionale della riuscita scolastica così come è stata delineata in precedenza (si veda fig. 3.1), possiamo considerare la relazione anche con una serie di altri fattori importanti. Esaminiamo quindi, da un lato, le condizioni in cui si svolge l'apprendimento, dall'altro atteggiamenti e aspettative del soggetto.

#### 3.3.3.1. Le condizioni dell'apprendimento

È un fatto acquisito ed evidente che sull'apprendimento e, quindi, sui suoi esiti, incidono anche fattori reali e contingenti, come il grado di impegno/sforzo del soggetto, le sue relazioni con insegnanti e compagni, il grado di aiuto/sostegno che ha ricevuto e che riceve sia a scuola che a casa riguardo allo studio e alle scelte future.

##### 1) Impegno personale e riuscita scolastica

Fra i ragazzi intervistati sia italiani sia stranieri si rileva un impegno scolastico elevato (abbastanza e molto 78,1% fra gli stranieri e 79,6% fra gli italiani). La dichiarazione del proprio impegno messo nello studio mostra di avere una relazione significativa ( $p: 0,000$ ) con la percezione della propria riuscita scolastica. Questo legame è ancora più evidente e avvertito con maggiore intensità dai ragazzi stranieri: infatti, fra coloro che ritengono di riuscire bene o molto bene, il 45,7% dichiara di impegnarsi molto, contro il 38,2% dei ragazzi italiani; per contro, fra i 113 ragazzi e ragazze stranieri che di-

chiarano di impegnarsi poco o per niente a scuola, 44 (38,9%) hanno anche una percezione di cattiva riuscita scolastica; fra i 94 ragazzi italiani che esprimono uno scarso impegno scolastico, 35 di loro (37,2%) ritengono di avere una cattiva riuscita scolastica.

L'impegno scolastico complessivo può comprendere sia il lavoro in classe, sia i compiti a casa, il seguire un doposcuola<sup>13</sup>, ecc. È stato pertanto costruito un apposito indice di fatica/sforzo scolastico (IFSS). Tale indice (distribuito tra un valore minimo di 0 e un valore massimo di 13) presenta valori medi vicini considerando il gruppo dei ragazzi stranieri e quello dei ragazzi italiani, ma con una conferma di un impegno/sforzo consistente e ben evidente nei ragazzi e nelle ragazze stranieri: valore medio per il gruppo degli stranieri 6,031, per il gruppo degli italiani 5,587.

Considerando più direttamente, solo per il gruppo dei ragazzi/e stranieri, il legame tra rendimento scolastico e impegno nello studio e nei compiti, si osserva come a basso rendimento corrisponda più di frequente anche un basso impegno; l'alto rendimento invece registra in genere un impegno medio piuttosto che elevato (tab. 3.13).

Tabella 3.13. *Riuscita scolastica in relazione alla fatica/sforzo scolastico (IFSS) (solo gruppo stranieri, valori percentuali)*

Indice di fatica/sforzo scolastico (IFSS)	Rendimento scolastico				Totale
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	
Basso	37,6	15,0	10,6	6,4	16,9
Medio	43,6	65,0	75,3	93,6	67,1
Alto	18,8	20,0	14,1	0,0	16,0

p. <0,001

<sup>13</sup> Frequentano un doposcuola il 23,9% dei ragazzi stranieri rispetto al 12,6% dei ragazzi italiani. Il 19% dei ragazzi stranieri che lo frequenta, lo fa giornalmente, il 49,1% due o tre volte la settimana, il 25% una volta la settimana, mentre il 6,9% quando capita.

## 2) L'aiuto/sostegno nell'apprendimento

Un elemento importante in ordine alla riuscita scolastica è costituito dall'aiuto che il soggetto riceve a casa e a scuola, sia per l'impegno scolastico diretto sia come supporto nella motivazione allo studio e nelle scelte scolastiche e lavorative future. Fra le domande ai ragazzi ce n'erano alcune riferite al grado di aiuto ricevuto a scuola (insegnante di sostegno per i ragazzi italiani, insegnante facilitatore o mediatore linguistico per i ragazzi stranieri). Fra i ragazzi italiani, 23 (4,9%) dichiarano di aver avuto un insegnante di sostegno in passato e 13 (2,8%) di averlo avuto in passato e anche adesso: complessivamente, quindi, 36 ragazzi/e hanno ricevuto un sostegno, che mostra di avere una relazione significativa con la percezione della riuscita: infatti, 26 di questi ragazzi ritengono di avere una riuscita scolastica abbastanza buona. Quasi la metà (218, pari al 45,8%) dei ragazzi e della ragazze stranieri hanno avuto l'aiuto di un facilitatore o mediatore linguistico (per 119, pari al 25%, solo in passato, per 99, pari al 20,8% anche adesso). Questo sostegno diretto ai fini dell'inserimento scolastico e dell'apprendimento mostra di essere abbastanza correlato alla percezione che questi ragazzi hanno della loro riuscita scolastica. Infatti, 176 (81,5%) di questi ragazzi che hanno avuto o hanno tuttora un insegnante facilitatore o mediatore linguistico ritengono di riuscire abbastanza bene o molto bene a scuola.

Un altro aspetto relativo all'aiuto/sostegno riguarda le scelte dopo la scuola media: si tratta, soprattutto in ambito scolastico, di un aiuto e sostegno nelle scelte scolastiche e lavorative.

Fra i ragazzi e le ragazze intervistati, sia italiani sia stranieri, si osserva una percezione d'aiuto abbastanza consistente da parte degli insegnanti (molto o abbastanza per il 62,6% dei ragazzi/e intervistati), anche se appare di una certa importanza la percentuale di ragazzi/e che ritengono di aver avuto poco o nessun aiuto (36,7% fra gli stranieri, 38% fra gli italiani). Nel corso dell'elaborazione dei dati è stato costruito un *indice di aiuto/sostegno* (IASI) da parte degli insegnanti<sup>14</sup>, che, distribuito su un range da 1 a 8, mostra un

<sup>14</sup> L'indice di aiuto-sostegno da parte degli insegnanti (IASI) contiene la dom. 54 (valutazione dell'insegnante preferito) e la dom. 70 (grado di aiuto ricevuto nella scelta della scuola secondaria superiore).



valore medio di 4,55, con una lieve ma comunque significativa differenza tra ragazzi italiani (4,56) e ragazzi stranieri (4,53): questi ultimi esprimono complessivamente una percezione di minore aiuto da parte degli insegnanti nell'orientarsi nella scelta della scuola secondaria superiore e nello stabilire un rapporto intenso con gli insegnanti. Questo indice IASI presenta una relazione significativa con il rendimento scolastico ( $p. <0,001$ ) sia fra i ragazzi/e italiani sia fra gli stranieri; tuttavia, fra i ragazzi stranieri questa relazione non appare del tutto coerente con il rendimento scolastico: infatti, 51 ragazzi e ragazze, fra i 274 che mostrano un basso o medio-basso rendimento scolastico, esprimono la percezione di un alto grado di aiuto/sostegno da parte degli insegnanti; questo significa che, anche in presenza di elevate difficoltà, fra ragazzi e ragazze stranieri è diffusa la percezione di un aiuto da parte dei loro insegnanti.

Anche l'aiuto dei genitori come sostegno nell'apprendimento e nelle scelte è stato indagato attraverso il questionario. Prima di tutto, va sottolineato come, in generale, i ragazzi e le ragazze intervistati indichino a grande maggioranza che di solito fanno i compiti da soli (83,4%), con una percentuale più elevata fra gli italiani (86,5%) rispetto agli stranieri (80,3%). L'aiuto in casa non è molto elevato: ragazzi italiani e stranieri fanno comunque più affidamento sulla madre (italiani 3,4%, stranieri 2,6%) che sul padre (italiani 0,6%, stranieri 1,5%); i ragazzi stranieri ricorrono anche a qualche altro familiare (3,6%) o all'insegnante privato (6,6% rispetto al 2,1% degli italiani che invece fanno ricorso ai compagni nella misura del 5,1% rispetto agli stranieri, che lo fanno in misura più contenuta, 2,1%). Se l'aiuto in casa non appare molto consistente per entrambi i gruppi (forse anche per mostrare la propria autonomia), il rapporto tra famiglia e scuola appare più debole fra i ragazzi stranieri: il 13,4% afferma che i genitori non sono mai andati a parlare con gli insegnanti (contro il 3,2% degli italiani). Per contro, il 72,8% dei ragazzi italiani rispetto al 62,6% dei ragazzi stranieri afferma che i genitori sono stati più volte nel corso dell'anno a parlare con gli insegnanti.

Anche in riferimento alla famiglia è stato costruito un indice di *aiuto/sostegno genitori* (IASG) con riferimento a due domande del questionario, quella relativa al colloquio insegnanti-genitori e quella riferita al grado e al tipo di aiuto da parte dei genitori nella scelta della scuola secondaria superiore. Il valore medio (5,08) risulta più

elevato fra i ragazzi italiani (5,22) che non fra gli stranieri (4,93) a indicare la percezione di un aiuto/sostegno meno intenso fra i ragazzi/e stranieri. Il legame tra questo indice IASG e la riuscita scolastica esiste, ma con una significatività inferiore a quella rilevata per gli insegnanti ( $p < 0,01$ ); soprattutto, considerando separatamente il gruppo dei ragazzi stranieri e quello degli italiani, si osserva fra i ragazzi e le ragazze stranieri un legame molto meno significativo ( $p = 0,112$ ) rispetto agli italiani ( $p = 0,017$ ). In sostanza, fra gli stranieri, anche quando l'aiuto dei genitori è presente, questo incide meno sul rendimento scolastico rispetto a quanto conta per gli italiani. In generale, possiamo quindi affermare che l'aiuto dei genitori ha un peso maggiore sul rendimento scolastico per i ragazzi/e italiani che non per gli stranieri, fra i quali la riuscita scolastica risulta meno vincolata all'aiuto ricevuto in famiglia.

### 3) Le relazioni con insegnanti e compagni di classe

Anche il sistema delle relazioni all'interno della classe può essere considerato un fattore importante della riuscita scolastica, in quanto definisce il grado di benessere che il soggetto prova nell'ambiente di apprendimento. Questo aspetto è affrontato in modo specifico in altra parte del volume<sup>15</sup>. Qui viene preso in considerazione in relazione alla riuscita scolastica.

Per quanto riguarda il rapporto con gli insegnanti<sup>16</sup>, fra i ragazzi e le ragazze stranieri si coglie un apprezzamento più positivo di questo rapporto: si trova infatti molto bene il 35,4% rispetto al 17,9% dei ragazzi italiani; mentre si trova abbastanza bene il 45,7% dei ragazzi stranieri rispetto al 64,3% dei ragazzi italiani; tuttavia, fra alcuni dei ragazzi stranieri (10,9%) più che fra gli italiani (6,6%) si notano delle difficoltà nel rapporto con gli insegnanti; 11 ragazzi/e stranieri (2,3%) e 9 ragazzi italiani (1,9%) manifestano un forte disagio, affermando di non trovarsi per niente bene con i loro insegnanti.

Il rapporto con gli insegnanti risulta importante rispetto alla riuscita scolastica: infatti, il legame tra grado di benessere percepito con gli insegnanti e rendimento scolastico complessivo si rivela

<sup>15</sup> Si veda il capitolo quarto di questo volume.

<sup>16</sup> Per una trattazione approfondita riguardo al rapporto con gli insegnanti si veda il capitolo quarto.

molto forte, tanto per gli italiani, quanto per gli stranieri (p: 0,000 in entrambi i casi). In particolare, il 60,7% dei ragazzi/e stranieri che ha un alto rendimento scolastico sostiene anche di trovarsi molto bene con i suoi insegnanti; questo si verifica solo per il 25,4% dei compagni italiani che hanno un alto rendimento scolastico; fra i ragazzi e le ragazze italiani la buona riuscita è piuttosto legata a un sentimento di relazione «abbastanza buona» con gli insegnanti (il 70,2% di coloro che hanno un alto livello di riuscita, contro il 36,1% degli stranieri). I ragazzi/e stranieri mostrano di avere un rapporto buono con gli insegnanti anche in situazione di cattiva riuscita scolastica (il 23,8% che ha un basso livello di rendimento scolastico mostra però di avere un buon rapporto con gli insegnanti, contro l'11,1% dei compagni italiani). Questo dato mette in luce, anche se in modo indiretto, il forte bisogno di relazione con gli insegnanti da parte dei ragazzi e delle ragazze stranieri, ma forse anche una maggiore importanza assegnata agli insegnanti, in quanto figura di riferimento autorevole.

Per quanto riguarda il rapporto con i compagni di scuola (cfr. capitolo quinto, tab. 5.2) circa la metà dei ragazzi sia stranieri sia italiani dichiara di trovarsi bene con i propri compagni di classe. Una certa difficoltà iniziale risulta più evidente fra i ragazzi e le ragazze stranieri (11,6% rispetto al 4,5% dei compagni italiani), un piccolo numero (28 pari al 5,9%) afferma di avere qualche difficoltà (fra gli italiani sono 11, pari al 2,4%), mentre 8 ragazzi e ragazze stranieri (pari all'1,7%) affermano di non trovarsi per niente bene (fra gli italiani sono 3, pari allo 0,6%). In sostanza, la relazione tra compagni risulta migliore fra i ragazzi italiani: complessivamente, il 92,5% dichiara di trovarsi bene o molto bene rispetto all'80,8% dei ragazzi/e stranieri.

Questa relazione positiva presenta un legame significativo con la riuscita scolastica, sia per gli stranieri sia per gli italiani (p: 0,002 sul totale). Tuttavia, i buoni rapporti con i propri compagni appaiono più diffusi fra i ragazzi italiani, i quali, anche quando affermano di avere una scarsa o cattiva riuscita scolastica, sostengono tuttavia spesso di avere comunque un buon rapporto con i loro compagni. Per esempio, fra i ragazzi e ragazze italiani con basso livello di rendimento scolastico, il 44,4% dichiara di trovarsi bene con i propri compagni (stranieri 36,9%); afferma di avere qualche difficoltà il

5,6% (stranieri 9,5%) e di non trovarsi per niente bene solo l'1,9% (stranieri 2,4%). In sostanza, per i ragazzi stranieri si può sottolineare come, anche in caso di buon rendimento scolastico, si verificano, più spesso che non fra i ragazzi italiani, relazioni meno positive o qualche difficoltà nel rapporto con i compagni.

Questi aspetti riguardanti il sistema relazionale e il clima di classe, qui appena accennati, vengono adeguatamente considerati in altra parte del volume al quale rimandiamo<sup>17</sup>. Qui era soprattutto importante dare spazio al contesto scolastico come fattore che incide, e non in modo marginale, sulla riuscita scolastica. Possiamo in ogni caso sottolineare come, rispetto alla riuscita scolastica complessiva, il legame (R di Pearson) tra indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC) e l'indice di benessere/disagio scolastico (IBDS) mostri una correlazione abbastanza alta (0,461). Come vedremo più avanti, questo fattore del benessere/disagio si rivela essere molto importante ai fini della spiegazione degli elementi (o predittori) della riuscita scolastica.

#### 3.3.3.2. Atteggiamenti e aspettative del soggetto

Gli elementi di analisi messi in campo per approfondire il tema della riuscita scolastica nei ragazzi stranieri confrontati con il gruppo di controllo italiano hanno messo in evidenza il peso di variabili strutturali (come il sesso e lo status socio-economico), ma anche di altri aspetti maggiormente legati alla situazione relazionale, con particolare incidenza, come abbiamo visto, del rapporto con gli insegnanti, soprattutto per i ragazzi stranieri. Fra i ragazzi stranieri si è potuto rilevare un'autopercezione meno enfatica (meno ottimistica o più realistica?) della propria riuscita scolastica, ma anche un desiderio più intenso di valorizzare l'esperienza scolastica stessa e un maggior peso assegnato al rapporto con gli insegnanti.

Questa valorizzazione più intensa e convinta dell'esperienza scolastica può significare un coinvolgimento evidente verso l'istruzione e le possibilità che offre. Consideriamo quindi quegli aspetti più personali, legati a motivazioni, aspettative, bisogni, ecc. del soggetto ponendoli in relazione con la riuscita scolastica.

<sup>17</sup> Si veda il capitolo quinto, tab. 5.4.

1) Il significato dell'obbligo scolastico

Ragazzi e ragazze intervistati sono in generale convinti che sia giusto obbligare ad andare a scuola (85% italiani, 86,3% stranieri). Per quanto riguarda l'età in cui far finire l'obbligo scolastico, si può sottolineare come sia diffusa fra i ragazzi/e intervistati l'idea che l'obbligo debba finire tra i 14 (20,8%), i 15 (16,6%) e i 16 anni (22,5%). Pochi intervistati (6,5%) vedrebbero con favore un'età inferiore, mentre colpisce l'enfasi da parte di un buon gruppo (23,9%) che l'obbligo debba essere protratto fino ai 18 anni d'età (sono un po' più convinti di questo gli stranieri, 24,1%, rispetto agli italiani, 23,6%).

Questa convinzione dell'opportunità dell'obbligo non risulta avere un legame significativo con lo status socio-economico; questo si evidenzia anche fra i ragazzi/e stranieri che ritengono giusto obbligare anche quando risultano di status basso. La convinzione dell'opportunità dell'obbligo è invece legata in modo significativo al rendimento scolastico (tab. 3.14): infatti, a bassa riuscita corrisponde più frequentemente un rifiuto dell'obbligatorietà (23,4%), mentre coloro che mostrano un alto livello di riuscita sono molto convinti (92,6%) che l'obbligo sia una cosa positiva.

Tabella 3.14. *Idea dell'obbligo e rendimento scolastico complessivo (IRSC) (valori percentuali)*

È giusto obbligare ad andare a scuola?	Rendimento scolastico				
	Basso	Medio-basso	Medio-alto	Alto	Totale
Sì	76,6	84,0	87,6	92,6	85,7
No	23,4	16,0	12,4	7,4	14,3

chi-quadrato = 17,921; p. <0,001

Alla richiesta di indicare i motivi dell'obbligo scolastico, rispondono 719 ragazzi su 946 intervistati e il motivo più frequente (28,2%) risulta essere quello che possiamo definire «espressivo-formativo», che sottolinea la funzione della scuola obbligatoria come formazione e autorealizzazione del soggetto: ne sono particolar-

## L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

mente convinti gli stranieri (28,4% rispetto al 23,5% degli italiani nella prima scelta, mentre, nella seconda scelta il 30,4% degli stranieri rispetto al 25,6% degli italiani). Ragazzi e ragazze evidenziano anche altri aspetti: l'acquisizione di competenze di base (italiani 16,1%, stranieri 13,4%); il fatto che la scuola obbligatoria sia strumentale al lavoro (italiani 11,0%, stranieri 12,5%); il fatto che sia un diritto, particolarmente evidenziato dai ragazzi italiani (11,4% rispetto al 4,2% dei ragazzi stranieri).

Il legame tra significati dell'obbligo scolastico e rendimento scolastico complessivo mette in luce come, fra gli italiani, anche un basso livello di riuscita scolastica faccia esprimere comunque un orientamento espressivo (26,3% rispetto al 15,5% degli stranieri), mentre, per contro, fra i ragazzi stranieri il basso rendimento si leghi piuttosto a significati dell'obbligo più di tipo strumentale (per il lavoro, 20,7%, italiani 13,2%; per acquisire competenze di base, 15,5%, italiani 7,9%).

### 2) Le motivazioni verso la frequenza scolastica

Alla domanda «E tu perché vai a scuola?» che prevedeva fino a due risposte su diverse opzioni, sia strumentali sia espressive, i ragazzi e le ragazze intervistati esprimono diversi orientamenti, con differenze anche significative tra i due gruppi, italiani e stranieri (tab. 3.15).

Per i ragazzi stranieri l'andare a scuola ha soprattutto il signi-

Tabella 3.15. *Perché vai a scuola? (valori percentuali)\**

	Stranieri	Italiani
Perché è obbligatorio	17,9	32,0
Per imparare l'italiano	24,4	4,9
Per trovare lavoro	28,4	47,6
Per continuare a studiare dopo la terza media	39,3	29,0
Perché mi mandano i miei genitori	6,0	12,4
Perché mi piace studiare	19,0	6,2
Per imparare cose nuove	31,4	37,6
Per diventare cittadino italiano**	4,7	–
Per trovare lavoro nel paese dei miei genitori**	5,3	–

\* Più risposte; \*\* Solo per stranieri

ficato di poter continuare gli studi dopo la terza media, imparare cose nuove, imparare l'italiano, trovare un lavoro in Italia; per i ragazzi italiani si evidenzia una finalizzazione verso il lavoro e verso l'imparare cose nuove. Da sottolineare come, fra i ragazzi stranieri, emerge una più *forte convinzione dell'importanza dell'andare a scuola* rispetto ai ragazzi italiani, fra i quali ben il 32% sottolinea che va a scuola perché è obbligatorio (fra gli stranieri il 17,9%) e il 12,4% perché mandati dai genitori (stranieri 6%).

I significati attribuiti alla frequenza scolastica, e quindi più in generale i significati attribuiti alla scuola e all'istruzione, risultano legati ad altri aspetti dell'apprendimento, come l'impegno personale, il rendimento scolastico, il rapporto con insegnanti e compagni, la soddisfazione, ecc. Tuttavia, nell'esaminare gli incroci con tutta questa serie di variabili abbiamo potuto osservare come ci sia un'evidente differenza tra il gruppo degli italiani e il gruppo degli stranieri. Infatti, mentre per il gruppo degli italiani si coglie una buona significatività con molte delle variabili considerate (sesso, idea dell'obbligo, rendimento scolastico, impegno, rapporto con gli insegnanti e con i compagni, intenzioni dopo la terza media) – salvo che per la soddisfazione personale, che non mostra molto legame con le idee che si hanno sulle funzioni della scuola – per il gruppo degli stranieri si potrebbe affermare che le diverse funzioni attribuite alla scuola (strumentale, espressiva, ecc.) risultano in genere abbastanza slegate *da tutta una serie di atteggiamenti e percezioni*, come l'idea che ragazzi e ragazze stranieri hanno dell'obbligo, il loro impegno e rendimento scolastico, la relazione con gli insegnanti o l'atteggiamento dei loro genitori. L'unico aspetto, fra gli stranieri, che risulta in qualche misura collegato ai diversi significati attribuiti alla scuola è riferibile alla soddisfazione per la propria riuscita scolastica.

Questa differenza tra italiani e stranieri sollecita una riflessione, peraltro non facile. Sembra delinearsi qui l'esistenza di due mondi e due esperienze profondamente diversi: per i ragazzi/e italiani i vari significati attribuiti alla scuola – da quello strumentale a quello espressivo – risultano ben collegati a una realtà nel suo complesso e quindi *integrati in un percorso di vita e di esperienza*; per i ragazzi/e stranieri il significato – funzionale o espressivo – così

come l'enfasi posta sulla scuola e sull'istruzione appare come qualcosa di strettamente personale e quindi in relazione solo con la propria soddisfazione, la propria realtà individuale e l'esperienza scolastica circoscritta. Forse, per questi ragazzi e ragazze, l'istruzione e la scuola sono (o sono vissute) spesso come una scoperta personale non ostacolata ma neanche centrale nel loro ambiente di vita; forse non c'è un discorso coerente che supporta la loro esperienza scolastica. Queste supposizioni avrebbero bisogno di essere ulteriormente indagate, mediante approfondimenti di tipo qualitativo. Attorno alla riuscita scolastica e alle sue condizioni favorevoli o contrastanti è tuttavia possibile sviluppare alcuni approfondimenti grazie a un'ulteriore elaborazione dei dati (mediante utilizzo della tecnica della regressione) che consente di evidenziare in modo più chiaro gli elementi in gioco.

#### 3.4. *La riuscita scolastica come esito e come processo*

A questo punto delle nostre riflessioni, la riuscita scolastica diventa quindi il fuoco di attenzione esclusivo e come tale viene assunta quale *variabile dipendente* sulla quale far convergere altri elementi (variabili indipendenti) per rilevare l'incidenza e il peso che esse hanno nel rendere possibile una riuscita scolastica positiva.

Il punto di partenza è costituito da un'ipotesi e quindi da un modello teorico che individua le variabili che si pensa possano interagire a definire la riuscita scolastica. Più che di una spiegazione causale in senso stretto, l'obiettivo è quello di ricostruire un insieme di relazioni per arrivare a individuare in modo più preciso peso e influenze su un fenomeno multidimensionale come la riuscita scolastica (Ercolani, Areni e Mannetti 1993, p. 161).

Il modello teorico (fig. 3.2) ricostruisce tre blocchi distinti di variabili alla luce delle riflessioni sviluppate fino a questo punto: variabili strutturali, variabili relazionali relative al contesto scolastico e variabili di atteggiamento, riguardanti percezioni, opinioni, aspettative circa alcuni aspetti importanti della scuola e delle proprie scelte di vita.

Il modello teorico è stato pertanto utilizzato quale riferimento per individuare le variabili da introdurre nell'analisi di regressione

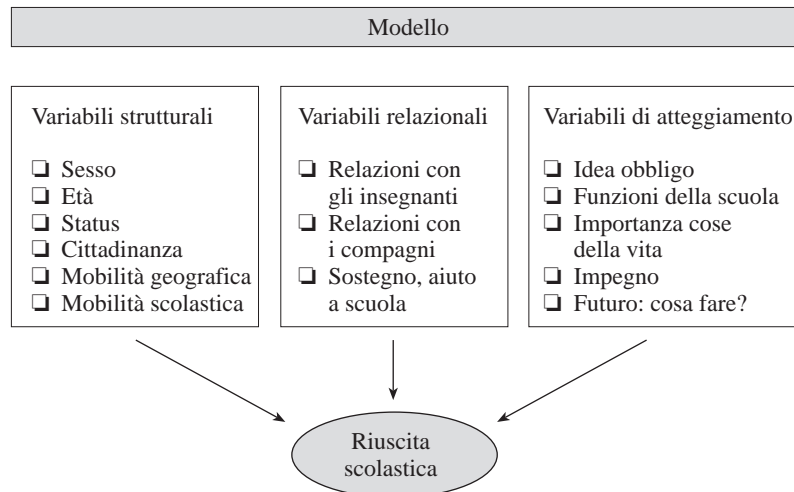


multipla<sup>18</sup>, che è stata svolta sia sull'intero campione sia sui due gruppi separatamente, quello italiano e quello straniero.

### 3.4.1. *La regressione multipla sull'intero campione*

Consideriamo dapprima i risultati della regressione sull'intero campione svolta sulla variabile dipendente (variabile criterio) *indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC)* alla luce di tutta una serie di variabili indipendenti (predittori).

Figura 3.2. *Modello teorico di analisi della riuscita scolastica*



Come si può osservare (tab. 3.16), le variabili indipendenti che la regressione consente di individuare e che contribuiscono quindi a delineare (a predire) la riuscita scolastica complessiva dei ragazzi e delle ragazze del nostro campione sono innanzitutto relative alla di-

<sup>18</sup> Per la regressione multipla è stato utilizzato il metodo *step by step*, che prevede l'inserimento dei predittori l'uno dopo l'altro, ma con un ricalcolo del loro peso ad ogni stadio e quindi pesandone il contributo ogni volta. Cfr. l'Appendice metodologico-statistica.

L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

Tabella 3.16. *Regressione multipla su tutto il campione: variabile dipendente IRSC (indice di rendimento scolastico complessivo)*

Variabili	R	R-quadrato	R-quadrato corretto	Errore standard
Indice di benessere/disagio	0,461	0,212	0,211	0,4251
Benessere/disagio; incertezza/certezza	0,562	0,316	0,315	0,3962
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte	0,612	0,375	0,373	0,3790
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte; età	0,643	0,413	0,410	0,3675
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte; età; indice di status socio-economico	0,654	0,428	0,424	0,3632
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte; età; indice di status socio-economico; funzione espressiva della scuola	0,661	0,437	0,433	0,3604
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte; età; indice di status socio-economico; funzione espressiva della scuola; numero di lingue parlate	0,666	0,444	0,439	0,3584

mensione relazionale e agli atteggiamenti: in sostanza, a costruire una buona riuscita scolastica sono il benessere scolastico, il grado di certezza (fiducia) del soggetto, le sue aspettative alte nei confronti del proprio futuro, il significato della scuola (in questo caso a predire una buona riuscita scolastica è il significato espressivo). Inoltre, a definire il modello contribuiscono anche variabili strutturali, quali l'età (espressa in anni), lo status socio-economico e, da ultimo, una variabile riguardante le competenze del soggetto, quella relativa al numero di lingue parlate. Le sette variabili presenti nel modello di regressione portano un contributo alla spiegazione della riuscita scolastica, misurato attraverso l'incremento di R-quadrato; dopo queste variabili tale incremento diminuisce progressivamente fino a non avere più alcuna variazione significativa. Complessivamente, la varianza spiegata dalle sette variabili nel modello (R-quadrato 0,44) può essere ritenuta sicuramente buona. In sostanza,

nel campione intervistato, la riuscita scolastica può essere ritenuta definita in larga misura dal grado di benessere/disagio, dagli atteggiamenti e percezioni importanti, come il grado di sicurezza/insicurezza, dalle aspettative alte o basse; tuttavia, un certo peso mostra di averlo anche lo status socio-economico, che subisce qui un ridimensionamento a favore piuttosto di componenti più direttamente soggettive. Possiamo comunque sottolineare che, come si evince da molti studi sull'argomento, lo stesso status d'origine è in grado a sua volta di delineare atteggiamenti e comportamenti verso la realtà sociale e quindi verso la scuola e l'istruzione. Nel nostro modello, il significato espressivo attribuito alla scuola è presente a rinforzare la spiegazione complessiva. Possiamo in ogni caso concludere su un dato di grande rilievo: *l'importanza che mostra di avere il benessere relazionale con insegnanti e compagni a scuola, quindi l'incidenza del clima di classe nel costruire le condizioni per l'apprendimento e per il successo scolastico.*

#### 3.4.2. *La regressione multipla sui due sottocampioni (stranieri e italiani)*

Consideriamo ora separatamente la riuscita scolastica nei due sottocampioni – quello degli stranieri e quello degli italiani (tabb. 3.17 e 3.18).

Il confronto tra le due regressioni consente di individuare alcune differenze interessanti. La riuscita scolastica in entrambi i campioni è definita prima di tutto dal benessere/disagio, che si conferma essere la variabile più forte (in quanto è quella estratta prima nell'analisi) e questo è ancora più evidente nel campione degli stranieri (R-quadrato 0,221). Tuttavia, subito dopo la sequenza delle variabili muta: per il gruppo degli stranieri compare al secondo stadio il grado di incertezza/certezza seguito dalle aspettative basse o alte. L'indice di status corrisponde alla sesta variabile che entra in analisi. Per il gruppo degli italiani invece, dopo il livello di benessere/disagio, compare la variabile relativa alle aspettative, quindi l'età, seguita dal grado di incertezza/certezza. Anche nel caso degli italiani, lo status è al sesto posto come ingresso nel modello di regressione. Possiamo quindi concludere su alcuni aspetti significativi di questa analisi:

L'esperienza scolastica: mobilità, riuscita e significati dell'istruzione

Tabella 3.17. *Regressione multipla sul campione degli stranieri: variabile dipendente IRSC (indice di rendimento scolastico complessivo)*

Variabili	R	R-quadrato	R-quadrato corretto
Indice di benessere/disagio	0,471	0,221	0,219
Benessere/disagio; dimensione incertezza/certezza	0,571	0,326	0,322
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte	0,611	0,374	0,369
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte; età	0,630	0,396	0,390
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte; età; lingue parlate	0,644	0,415	0,408
Benessere/disagio; incertezza/certezza; aspettative basse/alte; età; lingue parlate; indice di status socio-economico	0,655	0,430	0,421
Benessere/disagio; certezza/incertezza; aspettative basse/alte; età; lingue parlate; indice di status socio-economico; funzione espressiva della scuola	0,660	0,436	0,426

Tabella 3.18. *Regressione multipla sul campione degli italiani: variabile dipendente IRSC (indice di rendimento scolastico complessivo)*

Variabili	R	R-quadrato	R-quadrato corretto
Indice di benessere/disagio	0,456	0,208	0,206
Benessere/disagio; aspettative basse/alte	0,548	0,300	0,297
Benessere/disagio; aspettative basse/alte; età	0,603	0,363	0,359
Benessere/disagio; aspettative basse/alte; età; incertezza/certezza	0,632	0,400	0,394
Benessere/disagio; aspettative basse/alte; età; incertezza/certezza; funzione espressiva della scuola	0,643	0,413	0,406
Benessere/disagio; aspettative basse/alte; età; incertezza/certezza; funzione espressiva della scuola; indice di status socio-economico	0,651	0,423	0,415

– nei due sottocampioni si conferma l'importanza di alcune variabili relazionali e di atteggiamento, come il benessere, le aspettative verso il futuro, il grado di incertezza/certezza;

– per gli stranieri, così come per gli italiani, lo status socio-economico d'origine appare importante, ma entra in analisi solo al secondo stadio, portando poco incremento alla spiegazione complessiva (0,015 per gli stranieri; 0,010 per gli italiani), anche se pare pesare un po' di più nel gruppo degli stranieri;

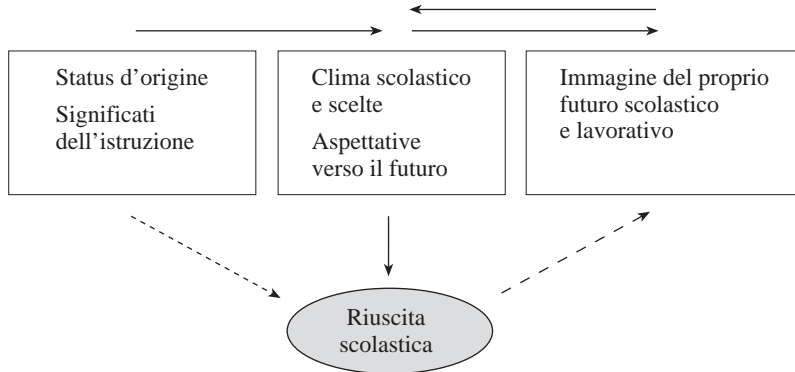
– confrontando le due regressioni emerge comunque per il gruppo degli stranieri l'importanza più evidente che hanno sia il benessere/disagio sia il grado di incertezza/certeza su che cosa fare dopo la terza media sia infine il tipo di aspettative (alte o basse) verso il futuro;

– la variabile età – che entra in modo più evidente per i ragazzi italiani, portando un incremento significativo (0,063), ma che è presente anche nel modello d'analisi degli stranieri (incremento 0,022) – corrisponde in realtà al ritardo e alle ripetenze presenti nel soggetto e che si legano naturalmente in modo inverso sulla riuscita scolastica. Per i ragazzi italiani l'età pare assumere un peso più rilevante. Questo è abbastanza comprensibile. Infatti, come abbiamo visto in precedenza, il ritardo scolastico è più vistoso per gli stranieri che non per gli italiani; pertanto, esso è una variabile discriminante le situazioni nel gruppo degli italiani, molto meno fra ragazzi e ragazze stranieri;

– infine, colpisce come da tutta questa analisi sia esclusa completamente la variabile riferita al genere degli intervistati, variabile che risulta in qualche modo «sovrastata» da quelle più direttamente influenti, come lo stato di benessere o malessere o il grado di sicurezza/insicurezza del soggetto.

In conclusione, la riuscita scolastica dei ragazzi e ragazze intervistati appare sì come un *esito* di questo insieme di variabili, ma anche come un *processo*, in quanto le variabili presenti fanno al contempo riferimento da un lato a condizioni «a monte» della situazione (lo status, i significati attribuiti alla scuola); dall'altro, a condizioni presenti nel momento attuale (il grado di benessere o di disagio e l'esistenza di sentimenti di certezza o incertezza sulle scelte); infine, a variabili come le aspettative verso il futuro che proiettano la riuscita in funzione di un progetto di vita scolastica e lavorativa: la riuscita scolastica si trova quindi agganciata o trainata in una dimensione temporale (fig. 3.3).

Figura 3.3. *La riuscita scolastica come un processo*



Dopo aver evidenziato le differenze esistenti nei due modelli di regressione è opportuno anche sottolineare come di fatto in entrambi i modelli siano presenti le stesse variabili anche se con un ordine di ingresso e con un peso incrementale diversi. Questo può senz'altro significare che per entrambi i gruppi – gli stranieri e gli italiani – la riuscita scolastica rappresenta un'esperienza molto simile, che attiva gli stessi tipi di fattori e problematiche. Se questo, da un lato, rappresenta un dato «confortante», perché in sostanza ci dimostra il buon livello di adattamento dei ragazzi stranieri e la loro esplicita volontà di far parte dell'ambiente scolastico, accogliendone le aspettative, dall'altro desta qualche perplessità, in quanto illustra un processo di adattamento che può in larga misura corrispondere a una mimesi, che ha soffocato istanze culturali originarie e soprattutto bisogni o modi di essere diversi. È su questa preoccupazione che ci piace chiudere la nostra analisi, in modo che la sensibilità di chi accoglie e incontra ragazzi e ragazze stranieri a scuola come in altri luoghi non solleciti solo la loro adesione al nostro modo di vivere, studiare e lavorare, bensì anche l'espressione dei loro modi di guardare e di muoversi nel mondo, testimonianza di una diversità che merita di trovare voce e spazi di comunicazione.



Approfondimento 1  
I lavori minorili dei preadolescenti stranieri e italiani  
*Rita Bertozzi*

*Che cosa si intende per «lavoro minorile»?*

I lavori che i ragazzi/e di terza media contattati hanno svolto in passato o svolgono attualmente possono essere considerati un aspetto marginale per percorsi di vita principalmente basati sui percorsi scolastici. In realtà è di estrema importanza tenere monitorata anche questa variabile nell'analisi della vita dei preadolescenti; non per caso un numero crescente di ricerche empiriche mostra che il fenomeno del lavoro minorile riguarda anche l'Italia, non solamente in relazione ad aree depresse del Sud del paese o a condizioni economiche precarie delle famiglie o in contrapposizione con la scuola, ma sempre più in forme nuove che non necessariamente contrastano la frequenza scolastica o sono indotte da condizioni economiche precarie. I dati della nostra indagine costituiscono un'ulteriore occasione per capire se e in che forme il lavoro minorile è presente in Italia e, più in specifico, nel campione di studenti intervistati a livello nazionale.

I problemi che emergono immediatamente riguardano la definizione di «lavoro» dei minori, le motivazioni e i significati che i ragazzi attribuiscono a queste esperienze e le implicazioni rispetto ai loro percorsi educativi e di crescita.

Prendendo come riferimento le riflessioni teoriche più recenti (Tagliaventi 1999, p. 12), si è preferito parlare di «lavori» che svolgono i ragazzi/e piuttosto che di «lavoro» dei ragazzi, date le molteplici attività svolte e le motivazioni connesse: dal dibattito nazionale e internazionale emerge la necessità di analizzare le singole situazioni, il contesto e l'ambiente di vita del soggetto, la sua storia



personale e familiare, nonché comunitaria, le agenzie di socializzazione e le offerte formative del contesto in cui vive per arrivare a cogliere di quale lavoro si sta parlando.

Di particolare interesse è anche il contributo di Invernizzi (1998), che definisce il lavoro come «insieme di legami sociali e strategie di sopravvivenza che comprende delle componenti ludiche, relazionali e identitarie», individuando così tre dimensioni del legame tra il ragazzo e la sua attività di lavoro: la dimensione materiale o socio-economica in riferimento alla sussistenza, la dimensione socio-culturale riguardante i legami che il ragazzo mantiene con altri individui (famiglia, clienti, altri ragazzi ecc.) e la dimensione dell'identità che consiste nel rapporto che il ragazzo costruisce con se stesso attraverso il lavoro, che può essere positiva o negativa.

Accettare la mancanza di una definizione precisa e univoca di «lavoro» permette di mantenere categorie interpretative più elastiche, meno rigide e quindi in grado di comprendere molte situazioni tra loro differenti; in particolare permette di dare visibilità a lavori che diversamente non sarebbero considerati tali dal mondo adulto, come ad esempio l'aiuto domestico, ma che invece influiscono sulla vita dei ragazzi, interagiscono con i loro percorsi educativi e formativi e sono a volte rivestiti dagli stessi ragazzi di significati particolari. In aggiunta, mantenere una certa flessibilità nelle categorie interpretative ci permette anche di cogliere le diverse valenze che possono assumere alcune attività svolte dai ragazzi stranieri qualora queste richi amino aspetti culturali tipici dei paesi di provenienza dei genitori.

### *I risultati dell'indagine*

Chiaramente il lavoro minorile non costituisce il focus della presente indagine, ma l'inserimento nel questionario di due domande specifiche su questo tema, «in questo periodo ti capita di fare qualche lavoro?» e «in passato hai mai fatto qualche lavoro?», ci può fornire ulteriori elementi di riflessione sui percorsi formativi dei ragazzi stranieri e italiani e sulle possibili valenze educative delle esperienze lavorative vissute. Queste domande hanno incontrato risposte tendenzialmente simili tra i ragazzi stranieri e italiani.

Su 931 ragazzi/e che hanno risposto, 118 stranieri e 103 italiani affermano di svolgere attualmente qualche lavoro (il 12,7% e l'11,1% del totale). Anche se la maggioranza dei ragazzi/e afferma di non svolgere attualmente nessun lavoro (il 38% stranieri e il 38,2% italiani sul totale), i 221 ragazzi/e che lavorano costituiscono quasi un quarto del campione totale (23,7%), quindi sono una parte assolutamente rilevante.

Il lavoro fuori dalla famiglia prevale nelle fasce d'età superiori, mentre i ragazzi più piccoli sono maggiormente coinvolti nelle attività legate alla gestione familiare: esiste uno scarto tra italiani e stranieri, che aumenta in riferimento ai lavori svolti in passato, con una maggior incidenza dei ragazzi stranieri che non hanno mai fatto qualche lavoro in passato.

### *Quali lavori svolgono i ragazzi*

Nell'analizzare quello che i ragazzi hanno definito come «lavoro», è necessario considerare una serie di condizioni: se esiste o meno una remunerazione per l'attività svolta, se i lavori sono svolti in casa o fuori casa, se sono svolti a fianco di figure familiari o autonomamente per terzi, se l'attività è riconosciuta come lavoro anche dagli altri, se i lavori sono svolti in modo continuativo o occasionale, per quante ore, se esiste una differenziazione tra i ragazzi e le ragazze (Tagliaventi 1999). Dall'incrocio di queste variabili derivano diverse tipologie di lavori che abbiamo accorpato in tre categorie.

1) La prima riguarda la *sfera familiare* e comprende: *l'aiuto generico*, inteso come servizi resi ai familiari, non remunerati e condotti occasionalmente nell'ambiente domestico; *l'aiuto nella gestione della casa*, non remunerato (tranne poche eccezioni), svolto in ambiente domestico spesso con compiti precisi e costanti nel tempo, con un maggior coinvolgimento delle ragazze nella cura dei fratelli e nelle faccende domestiche e l'attribuzione di mansioni differenti ai ragazzi (spesso si tratta di lavori non riconosciuti come tali e non molto visibili, ma che i ragazzi non faticano a riconoscere come impegni consistenti: «aiuto i genitori a lavorare in casa», «baby sitter e pulizie in casa», «lavo i piatti»); *l'aiuto nel lavoro*

*esterno dei familiari*, inteso come attività svolte in ambienti extra-domestici a fianco però di figure familiari, spesso non remunerate («aiuto in estate a raccogliere la frutta», «aiuto lo zio a cucire le borse», «aiuto la zia al ristorante»).

2) La seconda categoria riguarda la sfera extra-familiare, cioè i lavori svolti *per terzi*, remunerati e svolti autonomamente dal ragazzo/a in ambiente non domestico, saltuariamente in determinati periodi dell'anno o in maniera continuativa (barista, cameriera, carrozziere, disegnatore, fabbro, consegna pizze, panettiere).

3) La terza riguarda i *lavori svolti per hobby*, come coltivazione di interessi personali messi a disposizione per altri, utilizzati anche a scopo di lucro, ma non necessariamente remunerati («ho aggiustato il motorino di qualche amico», «insegno a suonare la chitarra»). Singolare è la considerazione anche delle attività sportive come lavoro («allenamento»).

In ognuna di queste categorie possiamo dunque trovare varie forme di lavoro che si intrecciano e si affiancano alla frequenza scolastica: i ragazzi contattati, infatti, frequentano tutti regolarmente la terza media e quindi svolgono queste attività nel tempo extra-scolastico. Questo dato è significativo poiché ci conferma, a questo livello di età, la presenza consistente di un modello di «studente-lavoratore», che si affianca a quella del minore lavoratore a tempo pieno e indebolisce le diffuse interpretazioni del lavoro minorile come alternativa alla frequenza scolastica; piuttosto i ragazzi o ricorrono al lavoro dopo aver sperimentato il fallimento e l'insuccesso scolastico oppure giungono a conciliare le due esperienze contemporaneamente.

Nel caso specifico del nostro campione è inoltre significativa l'assenza di una correlazione tra il coinvolgimento in attività lavorative e un basso o insufficiente rendimento scolastico: non è vero che la maggioranza di coloro che svolgono attività ha un rendimento scolastico insufficiente o inferiore a quello degli studenti a tempo pieno. Allo stesso modo, la maggioranza dei ragazzi che lavorano non ha mai ripetuto un anno scolastico (90 stranieri e 93 italiani), e reciprocamente coloro che hanno ripetuto una volta alle elementari o alle medie sono in linea con i valori medi del gruppo corrispondente (13 stranieri alle elementari e 14 alle medie; 1 italiano alle elementari e 9 alle medie).

Le tipologie di lavori svolti dai ragazzi stranieri e italiani non mostrano particolari differenziazioni significative, ma le tendenze sono abbastanza uniformi tra i due gruppi. Nei lavori svolti attualmente<sup>1</sup>, prevalgono i lavori di gestione della casa (41 ragazzi/e stranieri e 33 italiani) e i lavori fuori della famiglia (37 ragazzi/e stranieri e 18 italiani). Per gli stranieri seguono poi l'aiuto nel lavoro esterno dei familiari, l'aiuto generico e i lavori per hobby, mentre per gli italiani questi ultimi due sono invertiti.

Interessante è il fatto che mentre le ragazze straniere sono più coinvolte nella gestione della casa rispetto ai ragazzi, l'aiuto nel lavoro esterno della famiglia e i lavori fuori dalla famiglia sono svolti indistintamente da entrambi i sessi. Per gli italiani non ci sono differenze significative tra i lavori svolti dai maschi e dalle femmine, ad eccezione dei lavori effettuati fuori dalla famiglia che riguardano maggiormente i maschi.

Nel riferimento al passato invece prevalgono, per italiani e stranieri, i lavori svolti per terzi, anche se nella graduatoria seguono i lavori di gestione della casa e di aiuto dei familiari nelle proprie attività esterne<sup>2</sup>. Nel passato la differenza di genere è più rilevante, sia per quanto riguarda il coinvolgimento dei soggetti (i maschi sono i più attivamente impegnati) sia rispetto alle attività svolte (nei lavori extra-familiari i maschi hanno un ruolo preponderante).

Per i ragazzi stranieri il lavoro fuori dalla famiglia e l'aiuto nel lavoro esterno dei familiari è una dimensione significativa sia nel passato sia nel presente. I cambiamenti più consistenti registrati tra la situazione passata e presente si incontrano invece nell'aiuto alla gestione della casa e nell'aiuto generico, dove il coinvolgimento dei soggetti aumenta con l'avanzare dell'età. La dimensione del lavoro

<sup>1</sup> Bisogna considerare che su 118 ragazzi/e stranieri che hanno dichiarato di svolgere attualmente qualche lavoro, 107 hanno specificato che tipo di lavoro fanno e che su 103 ragazzi/e italiani che lavorano attualmente solo 73 hanno specificato il tipo di lavoro. Per questo motivo vi possono essere delle discrepanze rispetto ai dati totali presentati precedentemente.

<sup>2</sup> Anche in questo caso i ragazzi che affermano di aver svolto qualche lavoro in passato risultano superiori a coloro che hanno poi specificato che tipo di lavoro hanno fatto: quindi dei 108 ragazzi italiani che hanno lavorato in passato solo 79 hanno fornito ulteriori informazioni e su 87 stranieri che hanno lavorato in passato solo 81 hanno specificato il lavoro svolto.

per hobby ha per gli stranieri poca importanza. Per gli italiani invece il coinvolgimento nel lavoro fuori dalla famiglia diminuisce considerevolmente con la crescita dell'età (32 in passato e 18 attualmente), così come l'aiuto nel lavoro esterno dei familiari (17 in passato e 9 attualmente). Il coinvolgimento maggiore degli italiani si ha invece nell'aiuto alla gestione della casa, che aumenta nella situazione presente (19 in passato e 33 attualmente); il lavoro per hobby, pur mantenendo cifre molto contenute, è più diffuso tra gli italiani che tra gli stranieri.

Se confrontiamo le riposte dei ragazzi sul lavoro con altre variabili, tra le quali le scelte post-obbligo e il mestiere desiderato, emergono interessanti spunti di riflessione. A supporto dell'idea che le esperienze lavorative costituiscono solo una parte del vissuto del soggetto, che deve essere considerata insieme ad altri aspetti per poterne avere una visione globale, c'è il fatto che molti dei ragazzi che lavorano scelgono di continuare gli studi dopo la terza media, e reciprocamente tra coloro che decidono di andare a lavorare solo 20 lavorano già, e 33 al contrario stanno solo studiando: questo fa ipotizzare che non esista né un rapporto causa-effetto né un vincolo rigido fra l'esperienza attuale dei ragazzi e le loro scelte di vita per il futuro.

Per quanto riguarda i mestieri desiderati, possiamo notare che i desideri dei ragazzi stranieri e italiani sostanzialmente coincidono: in egual misura aspirano a professioni legate a un alto titolo di studio, a lavori operai e impiegatizi di basso livello, a lavori impiegatizi e legati all'insegnamento. In più gli italiani vorrebbero accedere anche a professioni tecniche superiori, mentre gli stranieri a lavori nel campo del turismo e della mediazione linguistica; non emerge comunque un legame esplicito tra le attività che i ragazzi svolgono ora e il tipo di lavoro che desiderano fare in futuro.

In questa situazione, in cui non si rilevano sostanziali differenze fra i due gruppi, è invece interessante analizzare il tipo di rapporto che esiste fra capitale culturale della famiglia e lavoro dei genitori da un lato, e lavoro dei ragazzi dall'altro. Da questa analisi emerge chiaramente che i ragazzi che attualmente svolgono qualche attività hanno in prevalenza genitori operai, sia gli stranieri (44,1%) che gli italiani (41,6%): il coinvolgimento dei ragazzi è soprattutto nella gestione della casa e nei lavori fuori dalla famiglia, con una preva-

lenza della modalità «aiuto al lavoro esterno dei familiari» per gli stranieri con il padre artigiano o commerciante. Vi sono poi anche 5 ragazzi stranieri col padre disoccupato che lavorano fuori dalla famiglia, apportando al bilancio familiare un contributo probabilmente necessario. I ragazzi italiani invece sono coinvolti nella gestione della casa soprattutto quando il padre è imprenditore o libero professionista, impiegato o insegnante: sarebbe interessante verificare quanto queste attività siano percepite come lavoro anche dai genitori, e quanto piuttosto non si tratti di una modalità educativa di coinvolgimento nella conduzione della famiglia, che i ragazzi percepiscono come lavoro, a volte anche retribuito in cambio della «paghetta». Non ci sembra casuale che in questo gruppo sociale prevalga la modalità dei ragazzi che lavorano per hobby. L'aiuto al lavoro domestico sembra crescere con l'età: ai ragazzi di terza media è richiesto un maggior impegno che in passato nella gestione della casa, indipendentemente dalla professione dei genitori.

Un'ulteriore attenzione merita l'attività dei ragazzi che hanno una madre che lavora; anche in questo caso, i ragazzi che hanno una madre operaia svolgono qualche attività, principalmente di aiuto nella gestione della casa e di lavoro fuori dalla famiglia. I ragazzi stranieri con madre che lavora come collaboratrice domestica sono impegnati in attività fuori dalla famiglia, ma anche di aiuto nella gestione della casa, mentre i ragazzi stranieri con madri artigiane o commercianti aiutano maggiormente nel lavoro esterno dei familiari.

### *Quali motivazioni e significati portano ai lavori dei ragazzi?*

Le motivazioni che possono portare i ragazzi a lavorare variano, così come i significati associati a queste esperienze, e determinano le differenti valenze educative che il lavoro può avere nella vita personale. Alcuni ragazzi intraprendono un'attività lavorativa per poter disporre di denaro da spendere liberamente<sup>3</sup>, spinti dal

<sup>3</sup> Questi dati rispecchiano le tendenze mostrate in altre analisi di contesti particolari, quali ad esempio le forme di lavoro minorile diffuse nei Quartieri Spagnoli di Napoli (Danza 1999) o in vari stati della Germania (Munfeld 1998).

desiderio di una maggiore autonomia economica dalla famiglia; altri possono decidere di svolgere qualche lavoro parallelamente alla scuola o in periodi di vacanza per acquisire competenze tecnico-professionali assenti dai programmi scolastici ma ritenute utili per un futuro impiego. Per altri ci può essere una decisione di integrare le risorse del nucleo familiare con il contributo del figlio/a; in questo caso la scelta può essere negoziata o provenire direttamente dal preadolescente, ma può anche essere una costrizione che porta a vissuti di disagio e rifiuto non sempre esplicitati né colti dagli adulti: la presenza relativamente ridotta di questa modalità può far supporre che il lavoro minorile come risorsa primaria per la sopravvivenza della famiglia sia il meno compatibile con una frequenza scolastica regolare, che è invece propria dei ragazzi da noi intervistati. È evidente che nei casi di libera scelta dell'attività da parte del soggetto, i risvolti dell'esperienza nella sua vita personale sono più positivi, con una maggiore gratificazione per le cose apprese e con la costruzione di una relazione positiva tra il lavoro e il proprio percorso di crescita.

Questo esempio ci conduce a riflettere sull'importante e diversificato ruolo della famiglia, in particolare per l'influenza che esercita il valore che i genitori attribuiscono al lavoro e trasmettono ai figli. Nella maggioranza dei casi, i ragazzi affermano che i consigli dei genitori sulla scelta post-obbligo tendono verso un proseguimento degli studi piuttosto che verso un inserimento nel mondo del lavoro, ma vi sono anche alcuni genitori che legittimano le scelte lavorative dei figli o che sollecitano il loro contributo all'attività familiare, influenzando la scelta del percorso scolastico e precludendo loro alternative possibili di ulteriore qualificazione.

Varie ricerche evidenziano come l'occupazione dei genitori in attività commerciali o artigianali private comporti spesso un numero maggiore di minori che lavorano a fianco dei parenti, apportando non solo un contributo economico all'attività produttiva, ma investendo tempo ed energie anche nella formazione professionale indirizzata verso i settori di attività dell'azienda familiare. Anche nella nostra indagine si riscontra un certo numero di ragazzi/e inseriti precocemente nel mercato del lavoro rispetto agli altri compagni, proprio in vista di un consolidamento di un'attività familiare già avviata (sia ragazzi italiani, presumibilmente soprattutto coloro che

vivono nelle zone turistiche o in cui è presente un maggior numero di attività artigianali, sia ragazzi stranieri, soprattutto i cinesi).

È evidente, anche in questo tema, l'importanza di tenere in considerazione possibili differenze culturali nella concezione delle età della vita e del ruolo che i preadolescenti occupano all'interno della famiglia, non per accettarle acriticamente, ma per individuare regole adattabili alle specifiche situazioni. Ad esempio, nel caso dei ragazzi cinesi la partecipazione all'attività produttiva familiare assume il significato di esperienza identitaria e di partecipazione alla comunità di appartenenza, soprattutto quando ci si trova di fronte alla ricerca di nuove forme di equilibrio tra identità originaria e integrazione nel nuovo contesto socio-culturale (Farinelli 1999). Bisogna comunque considerare che non sempre il lavoro dei ragazzi cinesi è frutto di una libera scelta o è vissuto come segno d'appartenenza a una comunità, specialmente se si inserisce all'interno di situazioni di sfruttamento, che sono tali anche per gli adulti stessi con i quali vivono i minori.

Un altro esempio riguarda il coinvolgimento precoce dei ragazzi africani nella partecipazione alla gestione della vita familiare (accudimento dei fratelli più piccoli soprattutto per le ragazze, vari compiti domestici, ecc.): si tratta di una strategia educativa spesso adottata volutamente dai genitori in conformità a tratti culturali specifici, quali l'appartenenza di ogni individuo a una comunità più estesa, alla quale gli interessi individuali sono subordinati, con la conseguente richiesta per ogni individuo di assolvere a un preciso ruolo che viene appreso gradualmente dai giovani nel corso della propria crescita. Ma come avviene per molti ragazzi stranieri, anche per gli italiani il lavoro in ambiente familiare può assumere il significato di partecipazione di ogni membro alla collettività d'appartenenza, a seconda delle proprie potenzialità e nelle forme adeguate alla propria persona, con una graduale socializzazione a precisi ruoli e mansioni.

I compiti che un giovane è chiamato ad assolvere a fianco dei doveri scolastici richiamano anche un possibile spazio di maggior autonomia del ragazzo, che acquista una propria identità e visibilità nell'ambiente sociale. Questo ovviamente non vale per tutte le tipologie di lavoro: ad esempio i lavori domestici condotti dalle ragazze rimangono spesso invisibili e, se eccessivi, non permettono loro di



Rita Bertozzi

inserirle armoniosamente queste esperienze nel percorso educativo. Al contrario, la collaborazione del giovane con i familiari in attività commerciali o, ancora di più, l'impiego presso terzi in forme adeguate, rendono più evidente l'assunzione di responsabilità specifiche da parte del giovane e possono influire anche nel processo di definizione di una identità positiva, indipendentemente dalla propria cultura di origine.

In sintesi, i significati che il lavoro dei ragazzi può assumere sono molteplici e dipendono dal contesto culturale di vita e dalle condizioni nelle quali questi lavori si espletano. Nelle sue accezioni positive, l'esperienza di lavoro si intreccia anche con valenze educative a diversi livelli: di socializzazione generica al lavoro, di socializzazione professionale, di formazione sociale dell'individuo, di contenimento e custodia (poiché occupa i giovani in luoghi controllati e in attività extra-scolastiche utili), di recupero sociale (nel sistema della devianza minorile). Infine, ma non ultima, vi è la dimensione relazionale e a volte ludica che il ragazzo/a trova nello svolgimento di alcuni lavori, come ad esempio l'aiuto dei familiari al lavoro, esperienza che pone il ragazzo/a a contatto con molte persone («aiuto mia madre nel suo negozio di parrucchiera perché mi piace») e ambienti nuovi. Sono tutte dimensioni che possono diventare costitutive del lavoro dei preadolescenti, quando viene svolto in condizioni rispettose della loro età.

Capitolo quarto  
Rapporti fra studenti italiani e stranieri e insegnanti di scuola media  
*Mariangela Giusti*

*4.1 Tre blocchi di domande interconnesse*

Un gruppo di sette domande contenute nei due questionari interessa in modo diretto la riflessione pedagogico-educativa, in quanto è centrato sui rapporti che gli adolescenti autoctoni e alloctoni di terza media mostrano e dichiarano di avere a scuola con i loro insegnanti.

È senza dubbio difficile oggi fornire una rappresentazione identitaria dei soggetti di una stessa fascia d'età poiché la crescita psicologica, il cambiamento, l'aumento stesso della complessità interiore di ciascuno sono, come afferma Inghileri (1999, p. 11) in un testo che riguarda specificamente lo sviluppo psicologico e il passaggio dall'adolescenza all'età adulta, «processi che non riguardano solo singole fasi della vita e soprattutto l'età infantile ma tutto l'arco dell'esistenza nel suo svolgersi», definendo in tal modo questa fase come il passaggio «da un'idea meccanicistica a una visione evolutiva del comportamento o dall'idea della matrice infantile a quella di uno sviluppo inteso come processo continuo».

Se questo è vero, tuttavia l'adolescenza rappresenta una fase di marcata trasformazione interiore ed esteriore, nell'esistenza di chiunque, collocata fra i 12 e i 20 anni (Bertolini 1996; Gardner 1994), che trova un punto apicale in corrispondenza dei 14-15 anni, anni che nel sistema scolastico italiano coincidono con la frequenza della terza media o attualmente dell'ultimo anno del ciclo dell'obbligo. Proprio in questi anni del percorso scolastico, gli insegnanti, le scelte pedagogiche che essi quotidianamente attuano, le strategie dell'interazione didattica, il loro stesso porsi, in modo implicito o

esplicito, come modelli di adulti, rappresentano tappe di un movimento lento e impercettibile fra due periodi della vita, nella continua ricerca di nuove frontiere, di nuovi limiti, di nuovi orizzonti.

Questo contributo si basa sull'analisi di un gruppo di domande che nei due questionari occupano una collocazione niente affatto casuale, dato che sono state volutamente collocate a metà strada fra due altri blocchi di domande che, nel loro sviluppo complessivo, si conformano propriamente all'età dell'adolescenza, intesa come lungo periodo di passaggio fra l'infanzia e la giovinezza, di iniziazione alla vita, di modificazioni profonde fra un *prima* e un *dopo*, durante il quale uno degli obiettivi educativi primari è la formazione di un pensiero critico.

Al di là di alcuni tratti specifici propri della scolarizzazione degli adolescenti nati altrove, come si è detto, la struttura e i campi dei due questionari intendono indagare più in generale la preadolescenza e l'adolescenza come due fasi della vita di *tutti* influenzate dal mutare di condizioni e climi sociali, durante le quali è piuttosto frequente che si creino squilibri fra fattori biologici, psicologici, sociali, cognitivi, relazionali in una società «al contempo globalizzata e frammentata, ridondante nelle opportunità di esperienze ma anche omologante e consumistica» (Besozzi 1999a, p. 37).

Non a caso il *primo blocco* di domande nei due questionari ha inteso analizzare e «raccontare» la fenomenologia del divenire e dell'essere in adolescenza da parte di un universo di soggetti che, pur con oscillazioni in certi casi anche notevoli dell'età, che varia dai 13 ai 20 anni<sup>1</sup>, hanno il denominatore comune di essere *non* dispersi sul territorio, in situazioni formative, lavorative o (addirittura) della marginalità, difficili dunque da osservare e da mettere a confronto ma, al contrario, di essere inseriti in un contesto formativo comune: la scuola media. Si tratta di gruppi di adolescenti che vivono in città diverse di una medesima società occidentale pluri-etnica come è quella italiana che, negli anni che segnano il passaggio fra la fine degli anni novanta e l'inizio del 2000, sembra finalmente orientarsi, come afferma Guerino Di Tora, a «superare la visione di

<sup>1</sup> Nei due questionari le risposte relative all'anno di nascita situano i soggetti fra il 1978 e il 1986.

una integrazione subalterna degli immigrati» (Caritas 1999, p. 10) e a «ravvivare le ragioni della convivenza, riuscendo a far apprezzare le nostre tradizioni senza chiudersi di fronte a quello che gli altri portano» (Caritas 2000, p. 11).

Le domande contenute nel *primo blocco* inevitabilmente hanno affrontato argomenti centrati sul *presente* dei ragazzi ma fortemente e consapevolmente radicati nel *passato*, un passato che, per la maggioranza degli stranieri del campione osservato, coincide con una fase dell'esistenza legata al tempo della vita che ha preceduto l'esperienza migratoria. Vi si trovano dunque riferimenti alla città di provenienza, al contesto familiare, alle relazioni di parentela ristrette e allargate, alla lingua (o alle lingue) parlata, all'esperienza stessa della migrazione, al cambiamento di città, di casa, ai primi inserimenti scolastici, al rapporto con la nuova lingua – l'italiano – e con le discipline scolastiche curricolari, alla situazione familiare, alla relazionalità coi coetanei, all'impegno scolastico e a quello profuso in eventuali esperienze lavorative sperimentate in passato o in atto.

Il *terzo blocco* di domande, quello conclusivo dei due questionari, è interessato a capire e analizzare le valutazioni e le prospettive per il *futuro* che, tanto per gli adolescenti autoctoni quanto per gli alloctoni, si configura come un periodo della vita che prevede scelte e azioni che non dipendono *più* (come accadeva negli anni dell'infanzia) *soltanto* dalle decisioni e dai progetti di vita degli adulti, ma che sono legate in buona misura a punti di vista, valutazioni, responsabilità e scelte in gran parte individuali. Vi si trovano dunque riferimenti agli eventuali progetti futuri relativi a un'ulteriore migrazione, alle preferenze per la propria vita dopo la terza media legate allo studio o al lavoro, alla valutazione del sostegno avuto da parte delle figure adulte più significative per le scelte da compiere, a interrogativi sulle caratteristiche individuali ritenute necessarie e utili per una buona riuscita nella vita.

A metà strada, come si diceva, fra il prima e il dopo, fra l'insieme di domande relative al *passato* e quelle relative al *futuro*, si situa il piccolo blocco di domande centrate sui rapporti che i ragazzi hanno con i loro insegnanti, implicitamente intesi quasi come *figure-cerniera* nella formazione della personalità e nella costruzione dell'identità degli adolescenti autoctoni e alloctoni nel corso degli anni della scuola media. Sono anni che per tutti coincidono con una vera

e propria fase di separazione-individuazione, spesso accompagnati da sentimenti di perdita molto forti ma anche dalla speranza di trovare qualcos'altro in futuro. Gli insegnanti di scuola media di fatto contribuiscono alla formazione delle nuove identità dei ragazzi, che vengono conseguite in modi talvolta faticosi, spesso con oscillazioni all'apparenza incoerenti fra forti spinte verso l'autonomia (di movimento, di giudizio, di relazioni) e palesi atteggiamenti ancora legati alle immagini e ai vissuti dell'infanzia. Sono atteggiamenti che talvolta disorientano i docenti, pienamente consapevoli di essere parte in causa di un processo di cambiamento che si manifesta in una varietà di atteggiamenti: dalla chiusura in se stessi all'ansia e alla depressione; dalla difficoltà nell'attenzione e nella riflessione fino ad arrivare talvolta all'aggressività o alla delinquenza, come ci suggerisce Goleman (1996, p. 273). Atteggiamenti di cui, in taluni casi, solo con molta difficoltà si possono intuire gli esiti.

#### *4.2. Rapporti fra studenti e docenti*

Alla domanda forse un po' generica ma molto diretta, formulata semplicemente con la frase «Come ti trovi in genere con i tuoi insegnanti?» ha risposto la totalità meno uno dei ragazzi sia italiani che stranieri. Un'elevata percentuale degli italiani (65%) afferma di trovarsi «abbastanza bene» con gli insegnanti; 84 studenti (18%) si ritengono ancora più soddisfatti e dichiarano di trovarsi «molto bene»; percentuali minime, ma pur presenti, riconoscono di avere avuto problemi all'inizio, in seguito superati (9%) e di avere qualche difficoltà (6%). Infine ci sono alcuni ragazzi (1,9%) che affermano di non trovarsi «per niente bene» con i loro insegnanti.

Il gruppo dei 472 studenti stranieri che hanno risposto a questa domanda mostra una percezione per certi aspetti capovolta rispetto a quella dei compagni italiani: infatti solo il 46% di loro riconosce di trovarsi «abbastanza bene» con i propri insegnanti, mentre si fa decisamente più consistente (36%, doppia dunque rispetto a quella degli italiani) la percentuale dei ragazzi che afferma di trovarsi «molto bene» con i docenti. Questi dati ci possono indurre a ipotizzare da un lato una maggiore valorizzazione del ruolo docente e una maggiore ammirazione/gratitudine nei confronti dei professori, dall'altro una

diversa maniera «culturale» di concepire il rapporto col docente in quanto adulto al quale viene in ogni caso riconosciuto un ruolo necessario di guida e di riferimento. Inoltre, se riflettiamo sul fatto che si tratta di ragazzi che in molti casi sono arrivati in Italia solo da pochi anni, appare significativo il fatto che soltanto 26 di loro (5%) affermano che «all'inizio è stato difficile, adesso un po' meno».

Un'interpretazione in chiave ottimistica di questi dati ci potrebbe indurre a leggerli nel senso che, nella quasi totalità dei casi, le scuole si siano attivate bene fin da subito per garantire contesti scolastici accoglienti e per mettere in atto opportune modalità didattiche e relazionali affinché i ragazzi stranieri si sentissero a loro agio nell'ambiente scolastico. Ciò sembrerebbe essere confermato dal fatto che solo 11 ragazzi (il 2%) si «trovano male» con i propri insegnanti.

Alla domanda successiva, «C'è un insegnante col quale ti trovi particolarmente bene?», i due gruppi di studenti forniscono risposte che danno origine a percentuali praticamente sovrapponibili: circa il 74% dei ragazzi sia italiani che stranieri riconoscono di avere un insegnante col quale si trovano particolarmente bene e, per analogia, il 24% degli studenti nei due gruppi afferma di non averne.

Alla richiesta di specificare i motivi di questa risposta, gli studenti forniscono motivazioni e spiegazioni con alcune differenze che è interessante notare e che sono state sintetizzate in sei categorie nella tabella 4.1.

#### 4.2.1. *Professionalità e relazionalità dei docenti*

Dalla tabella 4.1 risulta con molta evidenza che valgono in larga misura, tanto agli occhi degli adolescenti stranieri (36%) quanto agli occhi degli italiani (43%), le *qualità comportamentali* legate alla personalità, al carattere e al modo di comportarsi individuale dei singoli professori.

Differenze evidenti fra i due gruppi di studenti riguardano due categorie legate al ruolo docente che potremo identificare con la *professionalità* e la *relazionalità*. Le risposte ottenute fanno intendere una maggiore valutazione delle capacità e delle qualità *professionali* da parte degli studenti italiani, e una più accentuata valutazione delle attitudini *relazionali* da parte degli studenti stranieri.

Tabella 4.1. *Motivi per cui gli studenti di terza media si trovano bene con un insegnante*

Motivi	Stranieri		Italiani		Tutti	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Qualità comportamentali (comprensivo, dialogico, collaborativo, gentile, disponibile, ecc.)	113	36,0	150	43	263	40,0
Qualità professionali (insegna bene, mi ha fatto migliorare, spiegazioni interessanti, ecc.)	49	15,4	85	25	134	20,0
Relazione intensa col soggetto (ho un dialogo aperto, andiamo d'accordo, ecc.)	77	24,0	55	16	132	20,0
Riferimento alla materia e al rendimento Generico	44	14,0	34	10	78	12,0
Assenza di pregiudizio, di razzismo	33	10,4	20	6	53	8,0
	1	0,1	–	–	1	0,1
<i>Totale</i>	<i>317</i>	<i>100,0</i>	<i>344</i>	<i>100</i>	<i>661</i>	<i>100,0</i>

Soltanto circa il 15% dei ragazzi stranieri, infatti, rispetto al 25% degli italiani, attribuisce alle qualità professionali dei docenti il merito del fatto che si trovano bene con loro; mentre d'altra parte, quasi per contrappunto, sono di più i ragazzi stranieri (24% contro il 16% degli italiani) che affermano di trovarsi bene con un insegnante in virtù di un rapporto intenso sul piano personale che essi hanno saputo costruire. Altre risposte, che non consentono di notare scostamenti rilevanti fra i due gruppi di studenti, si collocano in un'area generica e sono legate alle singole discipline e al rendimento scolastico.

Complessivamente le risposte date a queste domande ci fanno riflettere sul fatto che alcune azioni pedagogiche concrete come l'*accompanying*, l'*ascoltare*, l'*accompagnare*, implicite ai doveri stessi di ogni insegnante (Demetrio 1997, p. 15), dovrebbero essere parte integrante della professionalità docente piuttosto che venire percepite da chi apprende come aspetti positivi del carattere o della personalità dei singoli insegnanti. Sono azioni che, al pari di altre, dovrebbero di fatto facilitare molto, se non addirittura garantire del tutto, rapporti positivi e fecondi fra chi apprende e chi insegna nella scuola di base.

Ma dalle risposte ottenute sembra di capire che nella realtà non è sempre così. Nello scorso decennio si sono molto arricchite tanto la riflessione teorica quanto la ricerca empirica sul ruolo docente, a partire da prospettive epistemologiche anche molto distanti fra loro: da quella cognitiva (Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio 1992), a quella della clinica della formazione (Massa e Demetrio 1991), a quella fenomenologica (Bertolini 1999), solo per citarne alcune. Nonostante ciò, gli esiti di questa nostra indagine lasciano intendere che restano pur sempre le caratteristiche squisitamente individuali della personalità a giocare un ruolo primario nei rapporti di insegnamento/apprendimento. Indubbiamente c'è da tenere presente che l'età dei ragazzi al centro di questa indagine è caratterizzata per tutti, autoctoni e alloctoni, da una frattura profonda e invisibile con l'esistenza vissuta negli anni precedenti e allo stesso tempo da una difficoltà non sempre coscientemente avvertita nella ridefinizione di una propria biografia, di una propria immagine nel mondo, di una nuova identità, in coincidenza con gli anni della scuola media e in particolare con l'anno di uscita: la terza. Un'interpretazione possibile dei dati quantitativi ottenuti è che sia proprio a causa di questa sensazione di «mancanza di sponde» che la maggioranza dei ragazzi del campione osservato (complessivamente il 40% del totale) «sente» di trovarsi bene con gli insegnanti in virtù del loro carattere, del loro comportamento individuale che alla fin fine diventa *esso stesso* fonte di insegnamento, occasione pedagogica.

È opportuno inoltre fare un ragionamento aggiuntivo in relazione ai ragazzi stranieri. Se è vero infatti che la frattura fra il tempo dell'infanzia e quello dell'adolescenza vale per tutti i ragazzi della fascia d'età considerata, appare essere ancora più fortemente accentuata e profonda negli adolescenti migranti.

Una rappresentazione emblematica (che non si può non citare in questa sede) la troviamo in un film del 1994, *Le cri du cœur*, del regista Idrissa Quedraogo, emigrato in Francia e originario del Burkina Faso. Il protagonista del film è un ragazzo dell'età degli studenti oggetto di questa ricerca: Moctar. Egli è costretto a lasciare la sua casa, in Africa, gli amici, il vecchio nonno, per raggiungere, insieme alla madre, il padre emigrato in Francia già da diversi anni. Per Moctar l'arrivo nel nuovo paese all'inizio è un'avventura lieta ma l'adattamento è traumatico: l'ambiente di vita gli è totalmente estra-



neo, completamente differente da quello nel quale fino ad allora ha vissuto, sia nelle dimensioni che negli stili e nei modi di vita. Nemmeno a scuola Moctar trova un sostegno adeguato: gli insegnanti non fanno in modo che ci sia un passaggio graduale da una cultura all'altra o che le due culture possano convivere.

In effetti, molti dei ragazzi stranieri al centro di questa ricerca, rispondendo alle domande contenute nel blocco iniziale del questionario, mostrano di aver vissuto in passato e di vivere nel presente situazioni ricorrenti di separazione e di incontro, «di rottura di legami e di ricomposizione di altri legami e affetti», come sostiene Favaro (1998, p. 42) che hanno dato (o danno) luogo a esperienze traumatiche di distacco, separazione, oscillamento fra due culture.

Se si incrociano le risposte che i ragazzi hanno fornito alle domande relative al rapporto con gli insegnanti con le risposte che hanno dato ad alcune domande del primo blocco del questionario, in molti casi emerge che alle spalle della scolarizzazione nella fascia della scuola media dei ragazzi migranti c'è un taglio netto – e spesso repentino – che la migrazione ha operato rispetto ai precedenti punti di riferimento spaziali, fisici, rituali, linguistici, culinari, amicali, parentali, ecc. È un taglio concreto e simbolico allo stesso tempo che non sempre, ma spesso, viene vissuto con difficoltà e che può produrre riscontri evidenti di disagio nel comportamento a scuola, negli atteggiamenti relazionali e in un possibile basso livello di motivazione scolastica che i ragazzi manifestano. Al di là delle implicazioni psicologiche, sul piano pedagogico il rapporto fra senso di *sradicamento* e *motivazione* verso l'impegno scolastico pone molti interrogativi spesso non sufficientemente tenuti in considerazione.

Dobbiamo riconoscere che la letteratura pedagogica ed educativa in questo campo non è in grado di fornire ancora molti esempi di ricerche da cui ricavare aiuti e interpretazioni. Le esperienze di microricerche e di osservazioni partecipative condotte su studenti stranieri frequentanti classi terze medie di cui si ha notizia sono poche, ma tutte fanno rilevare che gli insegnanti spesso si trovano ad affrontare situazioni di questo tipo e che ad esse vengono trovate di volta in volta soluzioni pedagogico-didattiche specifiche e personalizzate sui singoli casi.

Talvolta gli interventi attuati hanno previsto di concentrarsi e agire sul contesto socio-pedagogico e hanno preso avvio dall'assunto

che le esperienze di apprendimento che i ragazzi vivono a scuola non possano organizzarsi in modo staccato da quelle che sperimentano nell'extra-scuola, come riferisce per esempio Maria Teresa Bartolini (1998, p. 422) in un'esperienza educativa che ha visto una scuola media fortemente impegnata a muoversi con funzioni propriamente organizzative e propositive nei tempi e negli spazi dell'extra-scuola. In altri casi gli interventi pedagogico-didattici hanno focalizzato maggiormente l'attenzione sul sostegno linguistico inteso come primo e importante gradino per l'acquisizione di una maggiore autostima e di una conseguente e più incisiva motivazione allo studio e allo stare con i coetanei (si veda per esempio Cidiss-Alisei 1999).

Al momento attuale non sono state fatte ricerche pedagogiche a largo raggio centrate sulla fascia terminale della scuola media, in particolare sulla scolarizzazione degli allievi immigrati<sup>2</sup>. Quelle di cui si ha notizia sono centrate su momenti specifici dei percorsi scolastici, come è il caso della ricerca realizzata dal Centro Come di Milano (Centro Come 1995) su 100 ragazzi stranieri usciti dalla scuola media al fine di rilevare i tassi di interruzione del percorso scolastico, di cambiamento di scuola, di difficoltà a continuare.

In altri casi si tratta di ricerche qualitative su campioni molto circoscritti di soggetti condotte con la finalità di conoscere sia gli aspetti positivi legati alla frequenza della scuola media da parte dei ragazzi e delle ragazze migranti, sia le difficoltà riscontrate nel passaggio dalla media alla superiore, soprattutto da parte degli studenti e delle studentesse di recente immigrazione. Due ricerche orientate in tal senso sono state condotte da chi scrive (Giusti 1999, 2001b) su campioni circoscritti di adolescenti immigrati (individuati ad Arezzo e a Milano), mediante interviste in profondità. Per esempio, in una di quelle interviste, la scuola media che frequenta A. (ragazzina marocchina originaria di Kemissett) viene presentata come il vero (quasi unico) legame della famiglia con la società. Il padre racconta che dopo i primi giorni di scuola la ragazzina si ammalò e furono i professori a mettere lui e sua moglie in contatto col servizio sanitario; inol-

<sup>2</sup> In ambito anglosassone una ricerca interessante è stata condotta sui quattordicenni cinesi immigrati a Londra e nell'interland londinese (Verma Gaiendra e Man Chan 1994).

tre gli stessi professori si sono interessati per far frequentare alle due figlie più grandi un corso di lingua italiana organizzato dalla Caritas. I professori, in particolare quelli di lettere e di matematica, vengono presentati come i veri punti di riferimento, come dei benefattori. La scuola media ha fornito perfino una piccola televisione per aiutare le ragazze e la madre a familiarizzare con l'italiano e ha regalato ad A. una bicicletta in modo che possa spostarsi in modo più autonomo. Entrambi i genitori riconoscono che buona parte dell'integrazione linguistica e sociale della famiglia è mediata dalla scuola.

Da un'altra delle interviste condotte si ricavano osservazioni interessanti riguardo al grado di autonomia che i figli adolescenti di genitori immigrati hanno nel prendere decisioni: il padre di Al. (ragazzina marocchina frequentante il primo anno di un istituto professionale) dice che la figlia «deve essere disponibile ad ascoltare il suo babbo, se uno pensa di essere italiano o inglese può fare quello che gli pare, ma se uno pensa di essere marocchino, finché uno è in casa comanda il babbo». Il padre di Al. continua ricordando che in Marocco diventano maggiorenni a 18 anni e che le ragazze si sposano giovani a 15-16 anni: «se Al. decidesse di sposare giovane vorrei conoscere il futuro marito ed essere sicuro di quello che sceglie». Facendo queste affermazioni non c'è dubbio che lascia la figlia in una discreta crisi di identità, dal momento che lei da un lato si sente ben integrata nelle abitudini delle compagne della classe che frequenta e, dall'altro, sa che non può discutere le regole familiari.

Dal momento che le ricerche pedagogiche relative al rapporto fra sradicamento e motivazione sono circoscritte e limitate al momento attuale, è opportuno indirizzarci a raccogliere spunti e riflessioni anche da altre fonti di conoscenza, da utilizzare poi anche sul piano pedagogico: per esempio da descrizioni autobiografiche e da narrazioni romanizzate che testimoniano momenti di ingresso e situazioni di permanenza in classi di terza media per molti versi emblematiche da parte di adolescenti migranti e che, sul piano qualitativo e della pedagogia autobiografica, confermano il dato quantitativo che si ricava dalle risposte date alle domande che nei due nostri questionari miravano a gettar luce su questo nodo problematico.

In effetti anche i testi narrativi che possono sostenere fenomenologicamente la riflessione pedagogica attraverso la narrazione di storie di vita di adolescenti migranti non sono molti. Ricordiamo due titoli

interessanti sul piano esistenziale ma che non si soffermano in particolare su vicende legate alla scuola. Il primo, di E. Nava (1994), con l'espedito narrativo del carteggio epistolare fra due adolescenti lontani (una europea e un africano), pone a confronto abitudini di vita e sistemi valoriali molto diversi. Il secondo, di A. Hest (1997), racconta la vicenda di una tredicenne ebrea irlandese emigrata a New York.

Due altri esempi che, al contrario, tengono in considerazione anche l'esperienza scolastica si trovano in un romanzo di Buchi Emecheta (1989), narratrice nigeriana immigrata a Londra, e nella ricostruzione autobiografica di Moni Ovadia (1998), ebreo dell'Europa dell'Est immigrato in Italia negli anni sessanta<sup>3</sup>. Entrambi questi autori pongono in forte evidenza, da un lato, la difficoltà che avverte un adolescente migrante a entrare intenzionalmente in ruoli prima ignoti e ad assumere *nuovi* atteggiamenti richiesti dal *nuovo* contesto di vita e dalla *nuova* scuola frequentata e, dall'altro, fanno comprendere la difficoltà ad accettare il cambiamento dell'assetto identitario necessario ad adeguarsi alle nuove situazioni, più complesso di quanto non appaia essere per gli adolescenti autoctoni. L'autrice nigeriana pone in particolare l'accento sul senso di *spaesamento/straniamento/vergogna* sperimentato da Gwen, la ragazzina protagonista del libro, nel momento in cui fa il suo primo ingresso nella scuola media londinese (Emecheta 1989, p. 83): «Lo sguardo dell'insegnante si posò su Gwendoleen, che si sentì sprofondare perché sapeva che suo padre non era capace di parlare l'inglese dell'insegnante, senza contare il fatto che era balbuziente. Se era nervoso o a disagio faceva ancora più fatica, e questo accadde quando l'insegnante gli chiese il nome della bambina. Poi lo domandò direttamente a lei:

<sup>3</sup> Ricordiamo che c'è attenzione da parte dell'editoria francese ad affrontare in volumi spesso illustrati vicende (sempre più comuni) di preadolescenti – ragazzini e ragazzine – ben consapevoli della loro doppia appartenenza culturale. Ecco qualche esempio fra i più belli e significativi che siamo riusciti a trovare: Tahar Ben Jalloun (1995), racconta la storia di un ragazzo marocchino che vive a Parigi, che non vuol riconoscere dentro di sé le radici legate alla terra di suo padre e di suo nonno; Martine Delerem (1999), racconta la storia di una ragazzina figlia di coppia mista – padre africano, madre nordeuropea – che non sa riconoscersi in nessuna delle due appartenenze culturali; Claude Dubois e Colette Hellings (1995), raccontano la doppia appartenenza di una ragazza di una tribù Tuareg che col padre frequenta spesso la grande città «meravigliosa» per commerciare.

non era sicura se dovesse dire June-June, il suo nomignolo, oppure Grandalee, come diceva la mamma, il suo nome ufficiale».

Da parte sua Ovadia, ebreo bulgaro cantore e narratore delle identità disgregate nella diaspora, sottolinea di più un altro atteggiamento: il senso di una nuova *libertà senza freni* che ricorda di aver avvertito dentro di sé negli anni della scuola media, in particolare in terza. Tutti e due gli autori mettono molto in evidenza l'importanza dei rapporti con i professori, e li descrivono quasi come decisivi sia nella fase della prima accoglienza a scuola, sia come figure di rispecchiamento, di confronto/scontro e di formazione continua della personalità. In particolare, come si diceva, vengono descritte alcune *qualità comportamentali* dei docenti e vengono indicate come primarie per motivare all'apprendimento e per stare bene in classe insieme agli altri. Buchi Emecheta nel suo romanzo dà corpo a una figura emblematica di ragazzina, Gwen, che dal Sud del mondo va a raggiungere i genitori già da qualche anno emigrati a Londra. Nel comportamento della sua professoressa di inglese di scuola media essa trova fino da subito alcune caratteristiche della personalità che la catturano come nuova allieva e come adolescente: la gentilezza, il «sorriso caldo e dolce», l'intuizione, la capacità di prendere decisioni, la capacità di rassicurare, l'attenzione verso le allieve, la dedizione. Moni Ovadia non è da meno e, parlando del suo giovane professore di matematica di scuola media, fa riferimento a caratteristiche fisiche e della personalità: i suoi capelli bianchi insoliti in un giovane, il fascino, il sarcasmo, il tono della voce «allo stesso tempo minaccioso e affettuoso»: tutti elementi che rassicuravano il ragazzo immigrato che lui era e che lo spronavano a dare il meglio di sé.

#### 4.2.2. *Aree disciplinari e modalità trasmissive*

Due domande nei nostri questionari miravano a capire se gli studenti si trovano particolarmente bene con un insegnante, cercando anche di focalizzare i motivi delle scelte. Le risposte date dagli studenti ci consentono di ricavare qualche osservazione interessante anche in riferimento alle aree disciplinari dell'insegnamento. Ricordiamo che era stato lasciato uno spazio nel quale i ragazzi potevano scrivere la materia insegnata dal docente col quale affermano di trovarsi particolarmente bene.

## Rapporti fra studenti italiani e stranieri e insegnanti di scuola media

Come in precedenza i ragazzi italiani e stranieri si erano collocati su percentuali molto simili nel riconoscere l'importanza prevalente delle qualità personali dei docenti, così ora, in riferimento alle materie insegnate, i due gruppi di studenti mostrano le medesime preferenze (tab 4.2) con dati numerici piuttosto significativi.

I due dati più evidenti riguardano la netta predilezione accordata da entrambi i gruppi di studenti nei confronti delle due discipline che di solito vengono considerate fra le più complesse: l'italiano e la matematica. Analogamente non può non stupire l'esiguo numero di preferenze che, tanto i ragazzi stranieri quanto gli italiani, hanno accordato complessivamente all'area delle «educazioni»: tecnica, artistica, musicale, fisica. Forse per tentare un'interpretazione di questi dati puramente numerici, è opportuno leggerli in parallelo con le motivazioni che i ragazzi hanno indicato rispondendo alle due domande successive che chiedevano di fornire qualche motivazione sul *perché* si trovano bene con quell'insegnante. Leggendo in parallelo queste risposte sembra emergere che non sono tanto i contenuti disciplinari in sé ad attrarre gli studenti quanto piuttosto le modalità trasmissive utilizzate.

Tabella 4.2. *Materie insegnate dai docenti coi quali i ragazzi si trovano meglio*

Materia	Stranieri		Italiani		Tutti	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Religione	8	2	15	4	23	3
Matematica	38	12	73	22	111	17
Italiano	150	48	112	35	262	40
Educazione tecnica	18	6	26	8	44	6
Educazione fisica	31	10	35	10	66	10
Educazione artistica	24	7	17	5	41	6
Inglese	17	5	15	4	32	5
Francese	7	2	2	—	9	1
Educazione musicale	15	5	26	8	41	6
Storia	3	0,9	2	0,9	5	0,9
Sostegno	2	0,9	2	0,9	4	0,9
Attività alternative	—	—	2	0,9	2	0,9
<i>Totale</i>	<i>315</i>	<i>100</i>	<i>325</i>	<i>100</i>	<i>640</i>	<i>100</i>

Mariangela Giusti

Come è immaginabile, le motivazioni che i ragazzi scrivono sono moltissime e interessanti. La caratteristica più indicata da parte degli studenti italiani e che appare essere dunque fra le più importanti è la «capacità di comprendere» che un insegnante ha nei loro confronti, una capacità percepita e declinata sotto molteplici formule. Fra le molte, riportiamo, solo a titolo di esempio, le seguenti:

*Ci capisce e ci tratta come persone grandi e responsabili;*  
*Quando ci sgrida ci fa capire le cose;*  
*Sono comprensivi e socievoli;*  
*Capisce i problemi dei ragazzi;*  
*Ci capisce sempre;*  
*Capisce chi non riesce a imparare;*  
*È giusta, comprensiva e brava;*  
*Sa come siamo fatti e ci capisce;*  
*Capiscono quando qualcosa non va e ti aiutano.*

È interessante anche notare che alcune delle motivazioni scritte dai ragazzi italiani vanno a toccare (non sappiamo quanto consapevolmente) aspetti metodologici complessi, su cui le scienze dell'educazione si interrogano, che riguardano per esempio il coinvolgimento, l'interesse, il dialogo, le differenti capacità apprenditive dei discenti, l'incitamento ad apprendere, la curiosità, l'organizzazione del tempo/aula, l'attualizzazione dell'insegnamento. Vediamo qualche esempio:

*Cerca di coinvolgerci in vari modi in tutte le attività;*  
*Ci fa fare lavori divertenti;*  
*Parliamo spesso di attualità;*  
*Sa riconoscere le capacità degli alunni;*  
*Stimola ad essere incuriositi e a divertirsi, a studiare;*  
*Aiuta a superare i problemi fra di noi;*  
*Ci fa studiare e anche riposare.*

Anche i ragazzi stranieri indicano con molta frequenza la «capacità di comprendere» come una delle caratteristiche più importanti che fa sì che loro si trovino bene con un insegnante, ma appare molto indicativo il fatto che accanto a questa in molti casi essi indichino la «pazienza», quasi come atteggiamento che sentono opportuno e necessario nei confronti di loro stessi.

Inoltre, se riflettiamo sul fatto che per la grandissima maggioranza dei ragazzi stranieri intervistati la prima lingua è *diversa* dall'italiano<sup>4</sup>, appare essere un fatto ancora più rilevante che in molte indicazioni scritte dagli studenti stranieri compaia il riferimento alla *parola*, al *dialogo*, alla possibilità di *parlare*, di *esprimersi*. Vediamo qualche esempio:

*Con lei si può parlare;*  
*Parla con noi e ci aiuta;*  
*Sa parlare molto bene;*  
*Si può parlare apertamente;*  
*Dà ai ragazzi l'opportunità di esprimersi;*  
*Mi piace parlare italiano con lei;*  
*Con lei riesco a comunicare;*  
*Mi ascolta spesso;*  
*Non mi parla mai male.*

Nelle indicazioni scritte dai ragazzi stranieri non troviamo mai riferimenti di tipo metodologico (come in quelle dei ragazzi italiani), vi sono semmai alcuni rimandi al clima positivo dell'aula che certi insegnanti sanno creare. Vi sono riferimenti al fatto che non si avvertono discriminazioni («ci tratta tutti uguale»); al senso di vivere l'esperienza scolastica in un ambiente libero («si può scherzare», «c'è libertà»); al clima di armonia che un certo insegnante sa creare («è gentile e armoniosa»); al senso di correttezza che un insegnante trasmette («ha un comportamento corretto»); al clima collaborativo e di sostegno reciproco che certi insegnanti sanno creare («riesce ad aiutarmi ad affrontare le mie difficoltà»; «mi aiutano sempre quando ho bisogno di qualcuno»).

Percentuali di studenti niente affatto da sottovalutare (45% di italiani, 35% di stranieri) rispondono affermativamente alla domanda «C'è un insegnante col quale ti trovi particolarmente male?», anche se poi meno della metà di loro forniscono (o sanno trovare) motivazioni a questa risposta nelle due domande successive, che si

<sup>4</sup> Dalle risposte date alle domande del questionario, si ricava che pochi ragazzi stranieri (solo il 15%) hanno imparato da piccoli l'italiano, e che solo il 41% afferma di parlare l'italiano molto bene.



riportano senza riferimenti ai dati numerici in quanto troppo esigui nella tabella 4.3.

Queste domande nei nostri questionari inducevano i ragazzi a porsi degli interrogativi riguardo alla difficoltà di rapporto con un docente in particolare. Anche in questo caso, agli occhi degli adolescenti di terza media sembrano avere un peso negativo di un certo rilievo gli atteggiamenti, i difetti, le abitudini legati al comportamento personale degli insegnanti.

Tabella 4.3. *Motivazioni indicate dagli studenti italiani e stranieri per spiegare la valutazione negativa sugli insegnanti*

---

Qualità comportamentali	È antipatico; è nervoso; è pazzo; è troppo prepotente; è stupida, ecc.
Qualità professionali	È bassa nei voti; non la capisco; non sa insegnare; ci interroga sempre; è troppo esigente, ecc.
Riguardo alla materia e al rendimento	Non mi piace la materia; vado male, ecc.
Relazione diretta insegnante/studente	Mi odia; gli sto antipatico; mi sgrida sempre; ce l'ha con me, ecc.
Generica	Non mi piace; non so; non saprei dire, ecc.
Pregiudizio	Fa preferenze; non tratta tutti allo stesso modo, ecc.

---

Dai dati raccolti risulta evidente che queste valutazioni accomunano i due gruppi di adolescenti poiché il 16% dei ragazzi italiani e il 13% di ragazzi stranieri si riconosce nelle medesime motivazioni. Tuttavia sembra opportuno evidenziare che emergono dai due gruppi di studenti due tipologie di *osservazioni in negativo* nei confronti dei professori abbastanza diverse fra loro. Da parte di una percentuale più elevata di ragazzi italiani infatti (15% contro il 7% degli stranieri) emergono osservazioni di tipo *metodologico*: gli studenti italiani, insomma, appaiono essere giudici più severi, rispetto ai compagni stranieri, nel valutare le qualità professionali *negative* o scarse osservate nei loro insegnanti.

D'altro canto, da parte degli studenti stranieri troviamo espresse diverse osservazioni negative di tipo *personalistico*: non sono pochi infatti i ragazzi che, nello spazio lasciato libero per scrivere *perché* si trovano male con un insegnante, riportano osservazioni relative *proprio* alla loro condizione di stranieri:

*Mi trova diversa;*

*Credo proprio che lui sia razzista;*

*Ha pregiudizi verso gli stranieri e li dimostra;*

*Vuole entrare nella mia vita personale perché sono straniera;*

*Mi fa paura con le domande;*

*Io non sono italiano e non mi considera in classe;*

*Ce l'ha con gli stranieri, si sente da quello che dice;*

*Mette in evidenza che sono diverso dagli altri.*

#### 4.2.3. Genitori, studenti, insegnanti

Per concludere, un aspetto interessante che si ricava da questi due gruppi di domande centrali nei due questionari riguarda il rapporto *genitori-figli-insegnanti*.

Da una ricerca qualitativa realizzata due anni fa, che ha interessato genitori di allievi stranieri e insegnanti dei diversi ordini di scuola<sup>5</sup>, è emerso che spesso i genitori stranieri hanno varie difficoltà nel relazionarsi con la scuola dei figli e, più nello specifico, nel partecipare ai colloqui con i professori. Le risposte ottenute alle domande che nei nostri questionari erano formulate con «I tuoi genitori vanno a parlare con gli insegnanti?» disegnano uno scenario un po' diverso nel quale, forse in virtù dell'età degli studenti considerati (14/15 anni: l'età conclusiva del ciclo dell'obbligo) tutto sommato le differenze fra studenti stranieri e italiani non si evidenziano più di tanto. Assolutamente coincidente infatti (23% delle risposte nei due rispettivi gruppi di studenti) è il dato secondo il qua-

<sup>5</sup> La ricerca, progettata e coordinata da D. Demetrio, ha avuto durata triennale e ha interessato la città di Arezzo. È stata messa in pratica la metodologia autobiografica al fine di consentire momenti di «autoriflessione sul proprio ruolo professionale (di insegnanti, educatori, operatori sociali...), sui propri modelli di adulti di rappresentarsi agli altri e le proprie azioni quotidiane [...], di educazione e di creazione della memoria, di reciproca conoscenza» (Demetrio 1998).

le i genitori sono presenti *almeno una volta all'anno* ai colloqui con gli insegnanti; si discostano di poco anche i dati relativi ai colloqui ripetuti *più di una volta* nel corso dell'anno (72% gli italiani, 61% gli stranieri). Più rilevante appare, al contrario, la differenza fra studenti italiani e stranieri se si osserva il dato relativo alla *totale mancanza di comunicazione* fra genitori e insegnanti: infatti, se solo 14 ragazzi italiani (il 3%) affermano che i loro genitori non sono *mai* stati a parlare con gli insegnanti, sono ben 60 (13%) i ragazzi stranieri che si trovano nella stessa situazione di separazione netta fra famiglia e scuola. Questi dati sembrano dimostrare che, quando le figure genitoriali straniere sono presenti, le troviamo partecipi nei rapporti con la scuola dei figli in una percentuale che si uniforma con le presenze dei genitori italiani. La situazione appare diversa soprattutto a causa dell'assenza dei genitori. Dobbiamo ricordare infatti che circa il 10% dei ragazzi stranieri non vive con i genitori ma in situazioni abitative varie e talvolta precarie: comunità, case famiglia, case alloggio, con altri connazionali non parenti, in collegi, presso parenti, ecc.

Si può concludere che i dati quantitativi ottenuti dalle risposte date alle domande centrate sul rapporto scuola/famiglia non sono ascrivibili a forme di indifferenza da parte dei genitori stranieri nei confronti del rendimento scolastico dei figli. Infatti, se osserviamo le due domande successive, formulate con «I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?» troviamo che percentuali piccolissime e, fra l'altro, quasi coincidenti, di ragazzi italiani e stranieri (rispettivamente 3% e 5%) collocano i propri genitori in una fascia di totale indifferenza nei confronti del loro andamento scolastico.

Per concludere direi che le risposte alle domande contenute nel blocco centrale dei due questionari, in particolare quelle che si concentrano sulla relazione *insegnanti-studenti-genitori*, ci ripropongono ancora una volta la necessità di pensare percorsi di scolarizzazione che sappiano favorire la costruzione di identità non deboli ma flessibili, in grado di comprendere e di individuare valori condivisibili (Giusti 2001a), soprattutto laddove appare (o è dato intuire) un disagio palese o celato: valori che sappiano tenere conto dell'appartenenza culturale senza escludere l'universalità. I rapporti educativi fra docenti e studenti autoctoni e allocto-

## Rapporti fra studenti italiani e stranieri e insegnanti di scuola media

ni di scuola media devono «facilitare» la trasmissione di una cultura che sappia modificarsi rispetto all'identità che ciascuno porta in sé, una cultura in grado di evitare pericolosi irrigidimenti, che sappia arricchirsi del contributo delle narrazioni, delle immagini, dei suoni e dei saperi che provengono anche da chi è nato e vissuto altrove per alcuni anni della sua esistenza.



Approfondimento 2  
Lingue, differenze, riuscita scolastica  
*Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas*

Rimane difficile trovare dimensioni che differenzino in maniera forte e coerente ragazzi italiani e stranieri: la differenza e la comunanza presumibilmente si intrecciano, proprio perché i fenomeni sono sempre complessi e, in più, i nostri soggetti stanno cambiando, stanno modificando la loro posizione anche in relazione a variabili evolutive. Molto probabilmente è all'opera un effetto *generazione e relazione con i pari* che travalica i dati culturali di partenza. Lo stessa dimensione linguistica che, in maniera più chiara di altre, differenzia i gruppi, non può essere utilizzata per interpretazioni che radicalizzino la diversità. Anzi, la lingua, le lingue si trovano al crocevia di una molteplicità di usi e appropriazioni.

È certamente vero che il problema linguistico è quello che prima si pone nell'incontro tra gruppi e soggetti di provenienza diversa ed è altrettanto vero che la scuola individua in genere nella competenza linguistica il requisito minimo per rendere possibile il percorso formativo. Ricerche, normative e azioni formative hanno messo a fuoco questo tema come prioritario nel processo di accoglienza degli stranieri. Ma è altrettanto vero che la lingua è un problema selettivo su cui intervengono numerose variabili: dal tempo di residenza in Italia al percorso scolastico compiuto, dall'universo linguistico di prima socializzazione alle forme di socializzazione linguistica vigenti in famiglia. Variabili che ci restituiscono un quadro eterogeneo e che ci suggeriscono una precauzione di fondo: la lingua non è problema per tutti gli stranieri e dunque sarebbe improprio costruire dispositivi di recupero e di sostegno orientati agli alunni non italiani in quanto categoria omogenea in termini di bisogni espressi o bisogni da colmare.

Occorre non dimenticare che la scuola agisce anche come luogo di elaborazione della cultura orizzontale, luogo di costruzione del confronto tra comportamenti, luogo di costruzione della convivenza, luogo di ibridazione dei riferimenti di senso. E occorre non dimenticare che questo processo avviene a partire dalla lingua o, meglio, dalle lingue. La lingua / le lingue, possono essere pertanto esaminate da diverse prospettive e considerando differenti significati:

- lingua come strumento (di comunicazione quotidiana, per il lavoro, per la scuola, per la cittadinanza);
- lingua come veicolo di costruzione delle immagini del mondo;
- lingua come veicolo identitario (memoria, narrazione, conferma, mutamento, futuro);
- lingua come segno di legame religioso.

Nelle città in cui la ricerca quantitativa è stata accompagnata da un tentativo di *mettere a fuoco*, attraverso interviste in profondità, la dimensione identitaria dei preadolescenti in contesti multietnici (Giovannini 2001), abbiamo potuto cogliere queste dimensioni:

- l'*italiano* è la lingua strumentale, per la scuola, e per la convivenza. Ma è anche la lingua «generazionale», delle relazioni tra pari;
- la *lingua originaria* è la lingua dei legami (quando ci sono), delle appartenenze familiari, la lingua delle emozioni (mi sgridano, quando mi arrabbio, mi coccolano, ecc.);
- esiste poi una *lingua del dominio* che spesso è collegata alle tradizioni di colonizzazione, anche linguistica, che hanno investito i diversi paesi di provenienza dei ragazzi.

In riferimento alla lingua si evidenziano molte differenti situazioni, sia per quanto riguarda l'uso personale da parte dei ragazzi, sia per quanto attiene all'ambiente familiare. In questa ricerca abbiamo tentato di rilevare i diversi spazi di manifestazione del patrimonio linguistico dei ragazzi intervistati: dallo spazio della comunicazione quotidiana in famiglia allo spazio della prima socializzazione (la lingua imparata da piccoli), dallo spazio delle competenze linguistiche percepite al grado di conoscenza orale e scritta dell'italiano.

Come si può osservare dalla tabella seguente, circa il 20% dei ragazzi stranieri ha una socializzazione strutturale al bi/trilinguismo. Questi soggetti hanno appreso sin da piccoli un'altra lingua, praticano più lingue nella conversazione familiare, utilizzano con eguale competenza più codici linguistici nella comunicazione di tutti i giorni. È probabilmente da qui che le azioni delle singole istituzioni scolastiche potrebbero partire, considerando le competenze linguistiche non come un deficit da superare, ma come una risorsa, un patrimonio potenzialmente disponibile per tutta la classe. In altri paesi, ad esempio, sembrano ormai avviate sperimentazioni centrate sul *bilinguismo per tutti*, inteso come uno dei terreni concreti in cui la valorizzazione e l'ibridazione delle differenze potrebbero manifestarsi. E nella prospettiva del *plurilinguismo per tutti* si stanno comunque muovendo in generale le politiche scolastiche europee.

Se osserviamo anche la conoscenza di medio livello di altre lingue – 103 ragazzi (21,5%) dichiarano di parlare bene o abbastanza bene il francese, 163 (34,0%) dichiarano di parlare bene o abbastanza bene l'inglese – la risorsa che abbiamo individuato nel bi/trilinguismo si trasforma in un giacimento che attende di essere pienamente valorizzato.

*Numero di lingue parlate dai ragazzi stranieri (valori percentuali)*

	Da piccoli	Parlate bene	In famiglia
1	81,5	76,9	80,0
2	15,3	22,3	19,1
3 e più	3,2	0,8	0,9
<i>Totale (v.a.)</i>	<i>476</i>	<i>476</i>	<i>470</i>

In riferimento alla prima lingua imparata da piccolo, la lingua originaria esercita un ruolo molto influente; ma già quando si chiede al ragazzo intervistato di indicare la lingua attualmente parlata, si registra un innalzamento dell'uso dell'italiano (per 1/3 dei soggetti intervistati l'italiano è ormai la lingua normale), nonché la presenza di situazioni di bilinguismo. In famiglia invece si rileva un forte predo-



minio della lingua di origine. Complessivamente i ragazzi stranieri di questa ricerca si sentono solo relativamente più bravi nella lingua del paese di origine, distribuendosi invece in maniera articolata anche in posizioni di bi o trilinguismo (cfr. tabella seguente)

*Lingua parlata molto bene secondo il sesso (valori percentuali)*

	Maschi	Femmine	Tutti
Solo italiano	31,4	34,2	32,8
Solo lingua di origine	43,9	37,1	40,5
Solo inglese/francese	3,3	4,2	3,8
Italiano + lingua di origine	19,2	20,3	19,7
Altre combinazioni di più lingue	2,1	3,8	2,9

Se ci fermiamo al livello dell'orale, il rapporto dei ragazzi stranieri con l'italiano sembra buono: quasi il 90% dei ragazzi sostiene di parlare bene o molto bene l'italiano. La nostra lingua invece rappresenta per molti un ostacolo a livello dello scritto (il 25% dichiara difficoltà) e, ancora di più, quando diventa una materia scolastica (il 21,4% dichiara l'insufficienza e il 52,3% si colloca appena sulla sufficienza).

In famiglia la lingua più parlata rimane quella originaria, ma molte sono le famiglie in cui si parla solo l'italiano e molte quelle che passano da un lingua all'altra (cfr. tabella seguente). Abbiamo così un quadro assolutamente in movimento di quello che succede a livello di socializzazione familiare; l'affermazione di uno spazio di distanza culturale e linguistica in cui affermare le identità originarie viene eroso e trasformato in senso *meticcio* dall'esperienza migratoria. Esperienza che interessa non solo il bambino nel suo rapporto scolastico, ma che coinvolge tutti i componenti della famiglia, nelle loro relazioni con la società di arrivo (il lavoro, i servizi, l'associazionismo, ecc.) e si riflette nel mutamento dei codici linguistici adottati nelle conversazioni quotidiane; abbiamo così un 40% di famiglie che utilizzano al loro interno codici differenti dalla sola lingua di origine. Questo processo è costruito a partire dall'allievo, dalle inflessioni che la sua presenza produce nel linguaggio domestico ed è interessante osservare, seguendo un'analisi di genere, co-

me siano le ragazze in misura maggiore a spostare l'asse delle comunicazioni in famiglia verso l'italiano o il bilinguismo. Si osservi per inciso che anche per gli italiani si può in un certo senso parlare di bilinguismo diffuso tra italiano e dialetto: il 53,3% dichiara che in famiglia si parla solo italiano, il restante 46,7% anche il dialetto.

*Lingua parlata di solito in famiglia, secondo il genere (valori percentuali)*

	Maschi	Femmine	Tutti
Solo italiano	18,0	20,8	19,4
Solo lingua di origine	63,6	55,0	59,4
Solo inglese/francese	0,8	2,2	1,5
Italiano + lingua di origine	15,9	19,9	17,9
Altre combinazioni di più lingue	1,7	2,2	1,9

Nondimeno, le pratiche linguistiche risultano molto diverse se si rapportano anche al gruppo nazionale: sono soprattutto i ragazzi provenienti dall'Asia (82,3%) e dall'Africa mediterranea e Medio Oriente (70,6%) a utilizzare in casa in maniera più esclusiva la lingua originaria. Nelle famiglie provenienti dall'Est europeo e dall'America latina più diffuso è il ricorso all'italiano e il bilinguismo. I ragazzi che provengono dall'Africa sub-sahariana (ma sono pochi) si muovono tra italiano, lingue originarie e lingue coloniali in maniera più diversificata.

La lingua che si parla in famiglia pesa sicuramente sul livello di padronanza linguistica. Nelle famiglie in cui si parla solo la lingua originaria, i ragazzi che hanno dichiarato la massima padronanza personale solo in quella stessa lingua arriva al 56,5% ed è confermata una più bassa competenza nell'uso dell'italiano personale. Nelle famiglie marocchine, nelle quali le madri difficilmente lavorano e dove si fa uso quasi esclusivo della lingua di origine, i figli mostrano una peggiore riuscita scolastica accompagnata da una minore propensione alla prosecuzione degli studi.

Proviamo ora ad affrontare il rapporto fra socializzazione linguistica e riuscita scolastica; la tabella seguente rivela come la cono-

scenza dell'italiano scritto sia quella che conta in termini di valutazione scolastica, mentre la conoscenza dell'italiano orale protegge solo in parte dalle ripetenze. Le riflessioni di B. Bernstein sui meccanismi di riproduzione delle diseguglianze attraverso la distinzione fra linguaggio familiare, nelle sue connotazioni di classe, e linguaggio scolastico appaiono così enfatizzate per quanto concerne gli alunni stranieri: il linguaggio attraverso cui sono valutati dalla scuola è *doppiamente* distinto dal linguaggio attraverso cui è avvenuta la loro prima socializzazione, sia per le inflessioni legate allo status sociale sia per le inflessioni legate al tipo di lingua appresa da piccoli.

*Conoscenza dell'italiano scritto e orale e ripetenze (valori percentuali)*

	Ripetenze	
	Nessuna	Una o più
Non ho problemi	81,7	17,3
Lo parlo e scrivo abbastanza bene	78,6	21,4
Parlo bene ma faccio fatica a scriverlo	73,8	26,2
Faccio fatica a parlarlo e a scrivere	60,4	39,6
<i>Totale (v.a.)</i>	<i>366</i>	<i>108</i>

Ma la situazione si complica ulteriormente (assumendo sfaccettature da cui le scuole potrebbero trarre utili indicazioni in termini di eguaglianza delle opportunità e successo scolastico), se prendiamo in considerazione i diversi spazi, e le diverse modalità, di socializzazione linguistica (cfr. tabella seguente): la lingua parlata da piccolo, la lingua parlata molto bene, il tipo di lingue parlate in famiglia, la lingua (*solo italiano, solo lingua* di origine) parlata in famiglia. In tale prospettiva, se si collega l'uso della lingua con il tasso di riuscita scolastica, osserviamo che il minor numero di non ripetenti si registra tra i ragazzi che dichiarano sia di padroneggiare l'italiano, sia di conoscere due lingue. È interessante dunque rilevare che il bilinguismo non crea confusione e non ostacola la riuscita scolastica. Anzi, la completa rimozione della propria lingua, con il passaggio al *solo italiano* in famiglia, risulta avere un effetto pena-

lizzante sui percorsi scolastici dei ragazzi, esattamente come il mantenimento della *sola lingua di origine* come vettore di comunicazione familiare. Le condizioni di padroneggiamento delle lingue possono essere relazionate anche con lo status familiare dei ragazzi stranieri: le condizioni di bilinguismo, per esempio, sono più facilmente rinvenibili nelle famiglie di status medio-alto.

*Lingua parlata e non ripetenza (valori percentuali)*

	Nessuna ripetenza
<i>Lingua imparata da piccolo</i>	
Solo italiano	81,3
Solo lingua di origine	76,4
Bilinguismo	83,3
Combinazioni di più lingue	83,3
<i>Lingua parlata molto bene</i>	
Solo italiano	81,4
Solo lingua di origine	71,7
Bilinguismo	79,8
Combinazioni di più lingue	100,0
<i>Lingua parlata in famiglia</i>	
Italiano	91,2
Nord Africa	78,1
Est Europa	90,5
Spagnolo, portoghese	83,3
<i>Lingua parlata in famiglia</i>	
Solo italiano	76,9
Solo lingua di origine	75,8
Bilinguismo	82,1
Combinazioni di più lingue	88,9
<i>Campione totale</i>	<i>77,1</i>

Al di là dell'esigenza della scuola di confrontarsi con il problema delle lingue, il tema linguistico andrebbe esplorato perché consente di elaborare una serie di considerazioni rispetto alla costruzione dell'identità o alla ridefinizione dei percorsi identitari.

Nella tradizione sociologica, in particolare nell'approccio interazionista comunicativo, l'importanza del linguaggio nella socializza-

zione è stato messo a fuoco, assumendo l'interazione come luogo di generazione di identità, immagini di mondo, rappresentazioni sociali e conoscenze.

Il linguaggio è un sistema di simboli capaci di codificare significati ed esperienze in modo da essere accessibili ai soggetti e trasmissibili nel tempo. Attraverso il linguaggio il soggetto ha accesso alla cultura condivisa e ai suoi significati, interiorizza il mondo sociale oggettivato e diventa partecipe, con una sua libertà di interpretazione e trasformazione, del processo di oggettivazione. Il linguaggio nella prospettiva interazionista non è soltanto il principale veicolo dell'intersoggettività, ma il suo stesso contenuto, soprattutto nella fase primaria. Nella fase primaria il linguaggio in sé è la cosa che più di ogni altro è necessario interiorizzare: attraverso il linguaggio, e la padronanza di un linguaggio, si costruisce l'identità e l'appartenenza. Proprio per questo la «lingua materna» ha una così grande rilevanza: non è solo veicolo di comunicazione, ma materia identitaria e radice di immagini di mondo.

Da tale sfondo, in cui la padronanza del linguaggio / dei linguaggi si interseca e si rispecchia nelle esperienze di inclusione/esclusione che i soggetti incontrano nei loro percorsi migratori, potrebbe procedere la ricerca.

Capitolo quinto  
I percorsi di ridefinizione del sé tra esperienze attuali  
e aspettative verso il futuro  
*Gianfranco Secchiaroli e Tiziana Mancini*

*5.1. Introduzione*

Muovendo dalla considerazione della preadolescenza come condizione psicosociale caratterizzata dal cambiamento (Secchiaroli e Mancini 1996), l'analisi sviluppata in questo capitolo è soprattutto interessata a cogliere le strategie adottate dai preadolescenti per far fronte ai compiti di sviluppo (Havinghurst 1953, Palmonari 1997) che scandiscono i percorsi della loro crescita e che in particolare segnano il loro passaggio alla condizione più propriamente adolescenziale.

Il principale interrogativo che viene affrontato in questa direzione è quello riguardante le modalità in cui i preadolescenti studiati stanno procedendo nella loro ricerca di nuove definizioni di sé e della propria identità. Una ricerca, questa, non soltanto legata ai cambiamenti evolutivi tipici dell'età preadolescenziale (dalle trasformazioni corporee all'acquisizione di più complesse abilità cognitive), ma attivata anche in connessione con le specifiche «richieste sociali» a cui i preadolescenti stessi debbono rispondere nei contesti nei quali si trovano a crescere (Mancini 1999b).

L'attenzione è in particolare modo focalizzata sul contesto scolastico come uno dei principali contesti sociali più direttamente implicati nella definizione degli spazi di vita entro cui i preadolescenti hanno la possibilità di sperimentare molteplici dimensioni del loro sé e avviarsi lungo i complessi percorsi di costruzione della propria identità. D'altra parte, oltre a costituire l'occasione in cui è innanzitutto la pratica delle relazioni (con insegnanti, compagni e coetanei) a scandire i confronti che permettono l'individuazione e la verifica

delle proprie specificità, l'esperienza scolastica assume un'ulteriore rilevanza psicologica tra soggetti che – come nel nostro caso – stanno concludendo il ciclo dell'istruzione dell'obbligo. I soggetti in questione si trovano infatti ad affrontare un passaggio che li porta a proiettarsi nel futuro e ad attivare per la prima volta una prospettiva progettuale (Secchiaroli 2001).

A imprescindibile complemento di queste premesse, la nostra analisi parte dalla considerazione che, per la loro particolare condizione, i ragazzi stranieri non si trovano ad affrontare soltanto i cambiamenti legati ai processi di crescita, tipici dell'età preadolescenziale nel contesto ospitante, ma anche quelli riguardanti il loro inserimento in un ambiente socio-culturale quasi sempre molto diverso da quello d'origine (anche se soltanto delle rispettive famiglie) (Mancini e Secchiaroli 2000). Ed è proprio da tale considerazione che nasce la più specifica ipotesi-guida secondo cui le modalità e i contenuti attraverso cui i preadolescenti studiati prefigurano il proprio futuro possano risentire dei modi in cui essi percepiscono la propria condizione presente. Seguendo questa prospettiva, l'analisi qui sviluppata si è in particolare proposta di mettere a fuoco:

a) le modalità in cui i preadolescenti studiati valutano le loro attuali esperienze scolastiche e relazionali, assunte come indicatori del loro benessere/disagio;

b) le aspettative che essi stanno strutturando sia rispetto alla dimensione più imminente del proprio futuro, sia rispetto a quella più lontana e più chiaramente evocativa della condizione adulta;

c) le relazioni emergenti tra tipi e/o livelli di aspettative e gradi di benessere/disagio.

In accordo con gli obiettivi del programma di ricerca in cui si inserisce il presente contributo, nell'illustrare e commentare i risultati abbiamo privilegiato il confronto tra ragazzi italiani e stranieri. Attraverso tale confronto, abbiamo cercato di mettere soprattutto a fuoco il ruolo che può essere attribuito alle appartenenze più propriamente etnico-culturali e in alcuni passaggi dell'analisi la nostra attenzione è stata anche rivolta alle più specifiche provenienze dei soggetti studiati (regionali nel caso degli italiani e nazionali in quello degli stranieri). Ciò non significa tuttavia che si sia tralasciata la considerazione di ulteriori variabili utili a chia-

rire le connessioni riscontrate nei vari passaggi in cui è stata articolata l'analisi stessa. Come si vedrà nelle pagine successive, accanto allo status socio-economico delle famiglie di appartenenza, alla città italiana in cui i ragazzi studiati risiedono attualmente e al grado di stabilità/mobilità geografica, l'attenzione è stata infatti rivolta anche a variabili che, come l'età e l'appartenenza di genere, forniscono una più puntuale specificazione dei percorsi evolutivi che i ragazzi stessi stanno seguendo. Per quanto riguarda più in particolare i ragazzi stranieri, oltre al grado di stabilità/mobilità geografica che caratterizza la loro esperienza passata, sono state considerate anche le prospettive migratorie che essi prefigurano nel proprio futuro.

Alcune precisazioni ci sembrano infine opportune sul percorso metodologico seguito e, in particolare, sulla nostra scelta di procedure di elaborazione dei dati prevalentemente orientate a una ricostruzione «tipologica» delle posizioni espresse dai soggetti della ricerca sui diversi ambiti tematici considerati (cfr. l'Appendice metodologico-statistica, par. *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*). Tale scelta ci è in effetti sembrata particolarmente adeguata a soddisfare le esigenze «esplorative» che spesso risultano predominanti nello specifico campo di indagine affrontato. Riteniamo in effetti che le procedure adottate abbiano in qualche misura agevolato il nostro tentativo di rispondere agli interrogativi che ci siamo posti. Soprattutto perché ci hanno permesso di sviluppare un'analisi basata sulle principali relazioni emergenti tra una molteplicità di variabili.

### 5.2. *Le esperienze scolastiche e relazionali come fonte di benessere/disagio dei preadolescenti*

Il primo interrogativo al quale si cercherà di rispondere riguarda dunque le modalità in cui i soggetti studiati vivono la loro attuale condizione preadolescenziale e, più in particolare, le posizioni che possono essere loro assegnate sul continuum delimitato dai contrapposti stati di «benessere» e «disagio» legati ad alcuni rilevanti ambiti della loro esperienza scolastica e relazionale. Com'è stato già accennato nell'introduzione, le indicazioni che i dati ci hanno forn-



to a questo riguardo sono state considerate come riferimento preliminare a cui prestare attenzione per cercare risposte all'ulteriore e più complesso interrogativo riguardante le diverse articolazioni delle aspettative che i soggetti stessi stanno strutturando nei confronti del loro futuro.

Gli indicatori che ci hanno permesso di ricostruire i livelli del benessere/disagio sono le valutazioni che questi ragazzi hanno espresso in termini di «soddisfazione/insoddisfazione» riferiti agli ambiti di esperienza considerati. Accanto alla più generale valutazione della scuola che stanno frequentando, all'autovalutazione della propria riuscita scolastica e al grado di soddisfazione che i ragazzi stessi attribuiscono ai rispettivi genitori a proposito delle loro prestazioni scolastiche, i dati a cui abbiamo attinto per sviluppare l'analisi in questa direzione riguardano in particolare modo le valutazioni espresse nei confronti delle relazioni con i propri compagni di scuola e con gli insegnanti. Le risposte a un'ulteriore domanda concernente la presenza di eventuali problemi di rapporto con i «coetanei» ci hanno inoltre permesso di approfondire l'analisi su quest'ultimo ambito di rapporti, notoriamente rilevante tra i soggetti in età preadolescenziale, solitamente proiettati verso il superamento delle dipendenze infantili e spesso cognitivamente impegnati a tracciare le prime distanze dal mondo degli adulti (Secchiaroli e Mancini 1996). È forse il caso di sottolineare che la domanda in questione era stata formulata anche per verificare se le posizioni dichiarate risentissero o meno della analogia/diversità di origine (nazionale e/o culturale-etnica) dei partner implicati nella relazione.

A partire dalla soddisfazione/insoddisfazione che i soggetti hanno manifestato per ciascuno di questi tre ambiti della loro esperienza, si è proceduto alla successiva costruzione di un indicatore sintetico del «benessere/disagio scolastico e relazionale». Come viene evidenziato nel passaggio conclusivo del presente paragrafo, quest'ultima procedura ha permesso una più puntuale specificazione delle dimensioni implicate nella definizione del benessere e/o del disagio percepito dai ragazzi. Attraverso una ricostruzione tipologica delle posizioni emerse a questo riguardo è stato soprattutto possibile collocare i soggetti del nostro campione in sottogruppi tra loro differenziati in base ai livelli del benessere e/o del disagio.

5.2.1. *Soddisfazione e scontento con cui i soggetti connotano i vari ambiti delle proprie esperienze*

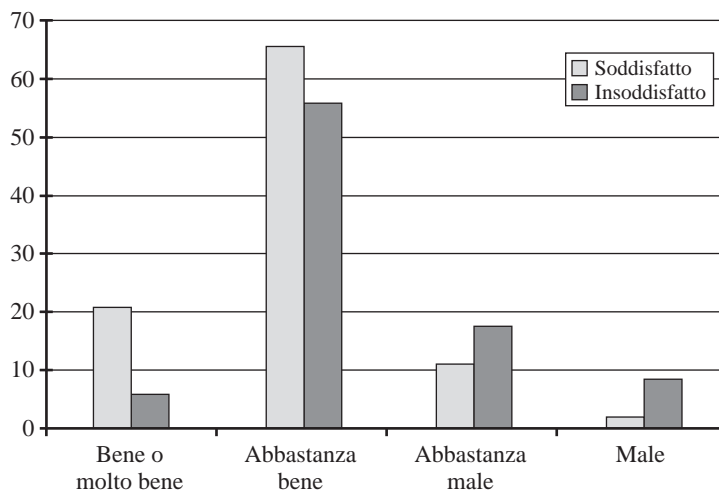
5.2.1.1. La valutazione dell'esperienza scolastica

Il primo dato che vorremmo evidenziare è quello riguardante l'area delle prestazioni scolastiche, rispetto alla quale i livelli di soddisfazione sono stati innanzitutto rilevati attraverso le autovalutazioni che i soggetti hanno espresso sulla propria «riuscita». Come è già stato evidenziato nel capitolo terzo, la percentuale di ragazzi e ragazze che dichiara di riuscire bene o abbastanza bene a scuola è piuttosto alta (86,4%). Sono i soggetti italiani a esprimere più dei loro coetanei stranieri giudizi del tutto positivi (27,9% vs. 19,5%). I ragazzi stranieri affermano invece più spesso degli italiani di andare abbastanza male (13,4% vs. 9,6%) o male a scuola (3,2% vs. 1,1%). A fronte di queste differenze, seppure statisticamente significative, restano comunque gli orientamenti complessivi del campione, decisamente polarizzati verso la positività dei giudizi. L'insieme delle risposte fornite in questo caso dai ragazzi stranieri sembra in effetti segnalare la loro tendenza a privilegiare una modulazione più misurata dei giudizi stessi. Se si considerano d'altra parte le risposte relative alla soddisfazione più generale per la scuola che essi frequentano, non emergono differenze rispetto a quelle fornite dai loro compagni italiani: in entrambi i casi l'86% si dichiara infatti soddisfatto.

Ma il dato che ci sembra più utile sottolineare a questo riguardo è quello che scaturisce dal confronto tra quest'ultima valutazione e quello relativo alla riuscita scolastica. Come mostra la figura 5.1, la soddisfazione espressa per la scuola frequentata risulta infatti strettamente correlata con l'autovalutazione della riuscita scolastica.

Un'ulteriore indicazione utile a mettere a fuoco le posizioni valutative assunte da questi ragazzi nei confronti delle proprie prestazioni scolastiche proviene dalle risposte riguardanti i livelli di soddisfazione che essi hanno attribuito ai rispettivi genitori a proposito della propria riuscita. Per quasi tre quarti dei soggetti considerati, i genitori sono molto o abbastanza soddisfatti del loro rendimento scolastico; sono invece poco più di 2 su 10 coloro che li considerano poco o per niente soddisfatti e soltanto una porzione minima attribuisce ai rispettivi genitori un atteggiamento di «indifferenza»

Figura 5.1. Autovalutazione della riuscita scolastica e soddisfazione per la scuola frequentata (valori percentuale entro soddisfazione)



chi-quadrato = 25,63; p. <0,001

per la propria riuscita scolastica. Come mostra la tabella 5.1, anche in questo caso le differenze emerse tra ragazzi stranieri e italiani, pur statisticamente significative, appaiono poco consistenti.

Tabella 5.1. Soddisfazione dei genitori per la riuscita scolastica dei figli. Confronto stranieri e italiani

I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?	Stranieri		Italiani		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Molto	124	26,1	99	21,0	223	23,6
Abbastanza	214	45,1	249	52,9	463	48,9
Sono indifferenti	27	5,7	16	3,4	43	4,5
Poco	90	18,9	80	17,0	170	18,0
Per niente	20	4,2	27	5,7	47	5,0
<b>Totale</b>	<b>475</b>	<b>100,0</b>	<b>471</b>	<b>100,0</b>	<b>946</b>	<b>100,0</b>

chi-quadrato = 9,88; p. <0,05

Dal momento che più di tre quarti dei ragazzi dichiaratisi soddisfatti della scuola attualmente frequentata tendono a considerare i rispettivi genitori molto o abbastanza soddisfatti delle proprie prestazioni scolastiche<sup>1</sup>, diventa di per sé evidente come anche la connotazione attribuita ai giudizi parentali sulla riuscita svolga un suo preciso ruolo nella definizione del benessere/disagio scolastico percepito da questi ragazzi.

Accanto all'ambito delle prestazioni, anche altri sono tuttavia gli ambiti di esperienza che risultano contribuire, e in maniera forse più consistente, alla specificazione del benessere/disagio scolastico e dei relativi livelli. A questo proposito vorremmo soprattutto richiamare l'attenzione sul più articolato ambito delle relazioni (con i compagni, i coetanei e gli stessi insegnanti) e sulla centralità che esso riveste negli spazi dell'esperienza preadolescenziale.

#### 5.2.1.2. Le relazioni con i compagni di scuola e con i coetanei

I ragazzi del nostro campione mostrano di trovarsi piuttosto bene con i loro compagni di scuola. Circa la metà sia degli stranieri sia degli italiani (tab. 5.2) ha in particolare affermato di trovarsi molto bene e più di un terzo abbastanza bene. Sono tuttavia gli italiani a segnalare un più alto livello di benessere legato a questo ambito relazionale, mentre gli stranieri affermano significativamente più spesso dei loro compagni italiani di avere avuto, soprattutto nei momenti iniziali, o di avere tuttora, qualche difficoltà. Pur essendo soltanto 11 i soggetti che affermano di non trovarsi per niente bene con i propri compagni di classe, tra questi, 8 sono infatti stranieri.

Una tendenza analoga si riscontra sul versante delle valutazioni che riguardano le relazioni con la più generale categoria dei coetanei: il 78,8% dell'intero campione afferma infatti di non aver problemi con nessuno e in entrambi i sottocampioni (italiani e stranieri) i giudizi tendono a essere decisamente positivi (tab. 5.3). Ancora una volta, sono comunque i ragazzi stranieri a segnalare più frequentemente la presenza di qualche difficoltà. Se tra questi ultimi sono circa 7 su 10 coloro che dichiarano di non avere problemi con nessuno, tale porzione sale infatti a circa 9 su 10 nel caso dei ragazzi italiani.

<sup>1</sup> La relazione tra queste due variabili risulta statisticamente significativa [Chi-quadrato = 31,51; p. <0,000].

Tabella 5.2. *Soddisfazione per il rapporto con i compagni. Confronto stranieri e italiani*

Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?	Stranieri		Italiani		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Bene	228	48,0	256	54,8	484	51,4
Abbastanza bene	156	32,8	176	37,7	332	35,2
All'inizio è stato difficile, adesso un po' meno	55	11,6	21	4,5	76	8,1
Ho qualche difficoltà	28	5,9	11	2,4	39	4,1
Per niente bene	8	1,7	3	0,6	11	1,2
<i>Totale</i>	<i>475</i>	<i>100,0</i>	<i>467</i>	<i>100,0</i>	<i>942</i>	<i>100,0</i>

chi-quadrato = 27,65; p. &lt;0,001

Tabella 5.3. *Soddisfazione per il rapporto con i coetanei. Confronto stranieri e italiani*

In genere come ti trovi con i ragazzi della tua età?	Stranieri		Italiani		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Di solito non ho problemi con nessuno	334	70,6	407	87,2	741	78,8
Mi trovo meglio con i ragazzi non italiani	63	13,3	11	2,4	74	7,9
Mi trovo meglio con i ragazzi italiani	45	9,5	38	8,1	83	8,8
Ho sempre qualche problema	31	6,6	11	2,4	42	4,5
<i>Totale</i>	<i>473</i>	<i>100,0</i>	<i>467</i>	<i>100,0</i>	<i>940</i>	<i>100,0</i>

chi-quadrato = 58,10; p. &lt;0,001

Anche coloro che nel valutare questo ambito di relazioni hanno tracciato una distinzione tra coetanei italiani e non italiani, sono più numerosi nel sottocampione degli stranieri (22,8%) che in quello degli italiani (10,5%). Un più analitico confronto tra le posizioni espresse dai soggetti che formano questi due sottogruppi

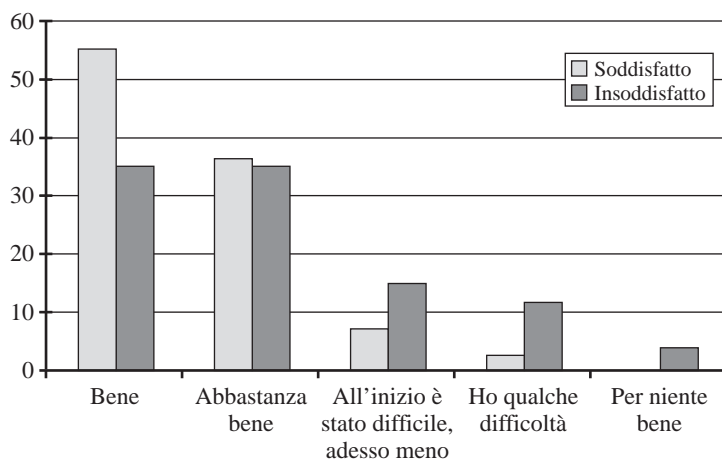
rivela tuttavia come a fronte di una porzione maggioritaria dei ragazzi stranieri che afferma di trovarsi meglio con i propri coetanei non italiani (63 su 108), una porzione ancor più consistente degli italiani (38 su 49) dichiara invece di sentirsi più a suo agio con i propri connazionali. Ma riportando l'attenzione sull'intera articolazione delle risposte rilevate all'interno di ciascuno dei due sottocampioni (stranieri e italiani), diventa soprattutto interessante notare come la decisa preferenza degli italiani per i coetanei della propria nazionalità non trovi riscontro in una tendenza altrettanto chiara tra i preadolescenti stranieri. Questi ultimi, pur preferendo i ragazzi stranieri, non sembrano certo valutare negativamente le relazioni con i coetanei italiani. Infatti, quasi 1 ragazzo straniero su 10 (pari al 9,5% del sottocampione) afferma di trovarsi meglio con i coetanei italiani, mentre sono soltanto 11 gli italiani (pari al 2,4%) che dichiarano di trovarsi meglio con i coetanei stranieri.

Pur tenendo conto del suo debole supporto quantitativo, un'indicazione come quella appena sottolineata sembra confermare l'ipotizzata importanza che possono assumere le appartenenze sociali dei soggetti – in senso «maggioritario» o viceversa «minoritario» (Tajfel 1981) – rispetto alle strategie a cui essi ricorrono per far fronte ai molteplici cambiamenti legati alla loro condizione preadolescenziale. In considerazione della centralità che in ogni caso rivestono le relazioni con i coetanei rispetto al complesso compito di sviluppo che implica la ridefinizione della propria immagine di sé, ci sembra di poter dire che la diversità di atteggiamento tra le due categorie di soggetti segnali da un lato il bisogno dei ragazzi italiani di tracciare confini più precisi tra il proprio gruppo di appartenenza e gli altri gruppi, dall'altro l'aspettativa dei ragazzi stranieri di sentirsi anche parte del contesto ospitante.

A ulteriore conferma del prefigurato rilievo delle relazioni con i pari nella specificazione del benessere/disagio, anche l'andamento dei livelli di soddisfazione espressi per i rapporti con i propri compagni di scuola risulta significativamente connesso con la soddisfazione/insoddisfazione generale per la scuola attualmente frequentata. Come mostra la figura 5.2, i ragazzi che manifestano soddisfazione per la scuola frequentata sono anche quelli che dichiarano di trovarsi molto o abbastanza bene con i propri compa-

gni di classe. Una tendenza quest'ultima che, nonostante la non significatività statistica delle differenze, risulta confermata anche rispetto alle relazioni con i coetanei.

Figura 5.2. *Soddisfazione per le relazioni con i compagni di scuola e per la scuola frequentata (percentuale entro soddisfazione)*



chi-quadrato = 60,65; p. <0,001

### 5.2.1.3. Le relazioni con gli insegnanti

L'insieme delle valutazioni riguardanti i rapporti con gli insegnanti sembra delineare un'immagine piuttosto articolata di questo ambito relazionale. Anche se più della metà dell'intero campione afferma di trovarsi abbastanza bene con gli insegnanti stessi (tab. 5.4), la restante porzione dei ragazzi considerati tende a distribuirsi, in ordine decrescente, tra la formulazione di giudizi del tutto positivi («mi trovo molto bene») e la contrapposta segnalazione di difficoltà. Soltanto 20 sono tuttavia i soggetti (9 italiani e 11 stranieri)

che affermano di non trovarsi per niente bene con i propri insegnanti, mentre meno di un ragazzo su 10 sostiene di avere attualmente qualche difficoltà o di averne avute all'inizio ma di averle ora in parte superate.

Come riporta la stessa tabella 5.4, dal confronto tra ragazzi stranieri e italiani si può notare come la differenza più consistente riguardi l'area dei giudizi positivi e in particolare il grado della positività con cui questi sono stati espressi. Pur prevalendo in entrambi i casi la già sottolineata tendenza a dichiarare di trovarsi «abbastanza bene» con i propri insegnanti, sono infatti i ragazzi italiani a esprimere tale valutazione molto più frequentemente dei loro compagni stranieri. Questi ultimi tendono invece ad affermare in maniera comparativamente più accentuata di sentirsi totalmente soddisfatti («mi trovo molto bene»).

Tabella 5.4. *Soddisfazione per il rapporto con gli insegnanti. Confronto stranieri e italiani*

Come ti trovi in genere con i tuoi insegnanti?	Stranieri		Italiani		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Molto bene	168	35,4	84	17,9	252	26,7
Abbastanza bene	217	45,7	301	64,3	518	54,9
All'inizio è stato difficile, adesso un po' meno	27	5,7	43	9,2	70	7,4
Ho qualche difficoltà	52	10,9	31	6,6	83	8,8
Per niente bene	11	2,3	9	1,9	20	2,1
<i>Totale</i>	<i>475</i>	<i>100,0</i>	<i>468</i>	<i>100,0</i>	<i>943</i>	<i>100,0</i>

chi-quadrato = 50,74; p. <0,001

Ulteriori indicazioni di particolare interesse provengono comunque dalle risposte concernenti la presenza di uno specifico insegnante con cui questi ragazzi hanno affermato di trovarsi «particolarmente bene» (75,2%) e, viceversa, «particolarmente male» (41,6%). Nel confermare l'andamento delle valutazioni più generali appena descritte, tali risposte sembrano innanzitutto utili a una più puntuale messa a fuoco della differenza di posizione che i ragazzi



stranieri tendono ad assumere rispetto a quelli italiani. A fronte della maggior frequenza con cui questi ultimi segnalano la presenza di un loro insegnante «prediletto» (76% vs. 74% stranieri), significativamente meno consistente diventa infatti la tendenza dei ragazzi stranieri a indicare la presenza di un insegnante «sgradito» (37% vs. 47% italiani).

Oltre a stimolare riflessioni legate agli aspetti più propriamente pedagogici del lavoro svolto dagli insegnanti (cfr. il capitolo quarto), l'insieme di queste valutazioni fornisce anche riferimenti che risultano particolarmente utili a chiarire i significati che i ragazzi studiati attribuiscono alla figura dell'insegnante come «altro significativo» con cui essi si trovano quotidianamente a confrontare la propria immagine di sé. I dati disponibili sembrano in effetti suggerire alcune specificazioni riguardanti da un lato il rilievo che questo composito ambito dei rapporti tende ad assumere nell'esperienza dei ragazzi stessi e, dall'altro, le modalità differenziate con cui essi ne valorizzano le principali componenti costitutive.

A conferma del rilievo che i soggetti del nostro campione tendono nel loro insieme ad attribuire al rapporto con i propri insegnanti, va innanzitutto segnalata la positiva correlazione emersa tra la valutazione che i soggetti stessi hanno direttamente espresso al riguardo e la più generale soddisfazione da essi manifestata per la scuola frequentata. Questo dato evidenzia infatti che al pari dell'autovalutazione della riuscita scolastica e dei livelli di soddisfazione per le relazioni con i compagni e coetanei, anche la qualità dei rapporti praticati con gli insegnanti contribuisce in maniera significativa alla specificazione dei livelli del benessere/disagio scolastico-relazionale percepito da questi ragazzi<sup>2</sup>. Ma un'ulteriore e più specifica conferma della tendenza di questi ragazzi a considerare i propri insegnanti come riferimenti particolarmente significativi del loro mondo relazionale è quella derivante dalla già sottolineata notevole frequenza con cui essi si mostrano pronti a riconoscere «pregi» e «difetti» negli insegnanti stessi.

<sup>2</sup> La relazione tra queste due variabili risulta statisticamente significativa [Chi-quadrato = 67,32; p. <0,001].

E sono proprio le risposte riguardanti la più libera descrizione dell'insegnante «prediletto» e/o «sgradito» a fornire le indicazioni più interessanti in questa direzione. Svelando in qualche misura le aspettative sottese a questo ambito delle loro esperienze relazionali, i contenuti tematici delle risposte in questione permettono infatti una più puntuale messa a fuoco dell'importanza relativa che i ragazzi stessi attribuiscono ai vari aspetti in cui si articola il loro rapporto con i propri insegnanti<sup>3</sup>.

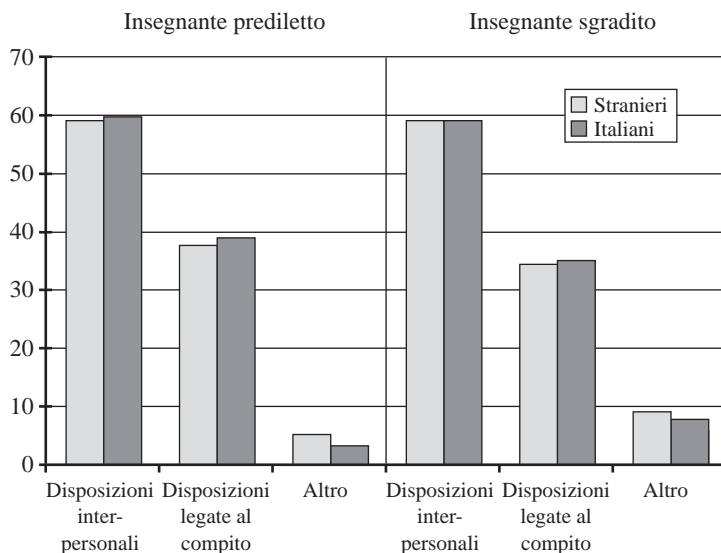
Come mostra la figura 5.3, le caratteristiche indicate più spesso da ambedue i sottocampioni per motivare la presenza di un insegnante sia prediletto che sgradito sono quelle che chiamano in causa la dimensione più propriamente interpersonale del rapporto, seguite a distanza dai pregi e difetti più direttamente legati all'esecuzione dei compiti legati all'attività scolastica.

Una più dettagliata analisi di come si distribuiscono le risposte tra i diversi aspetti costitutivi di quelle che abbiamo definito «Disposizioni interpersonali», rivela comunque una diversità di aspettative con cui i ragazzi stranieri e italiani tendono a concepire il rapporto con i propri insegnanti. Infatti, mentre tra i ragazzi stranieri il principale criterio-guida dei giudizi espressi sulla qualità della relazione è quello dell'*intensità*, tra i ragazzi italiani il criterio predominante è invece quello della meno implicante *accoglienza*<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Si rammenta che la categorizzazione delle caratteristiche citate dai soggetti è stata effettuata tramite un'analisi di contenuto delle loro risposte libere riguardanti sia le motivazioni delle loro preferenze, sia quelle del loro scontento. In ambedue i casi, i contenuti in questione sono risultati riconducibili a nove categorie (per maggiori dettagli cfr. il capitolo quarto). Procedendo a un accorpamento basato sulla pertinenza semantica rispetto ai fini della presente analisi, le categorie in questione sono state ridotte a tre: *Disposizioni interpersonali* (comprendente le caratteristiche «comportamentali» e «personali» degli insegnanti, nonché la loro disponibilità all'accoglienza e al mantenimento di «rapporti intensi» con i ragazzi); *Disposizioni legate al compito* (comprendente sia le «abilità professionali» e l'equità o «giustizia» nei comportamenti degli insegnanti, sia il «rendimento» e/o l'«interesse» per le materie da essi insegnate, da parte dei ragazzi). La categoria *Altro* raggruppa infine le residuali risposte «generiche», unitamente a quelle che chiamano altrettanto genericamente in causa questioni di «facilità/difficoltà».

<sup>4</sup> Di analoga entità risultano le frequenze di risposta (34% dei rispettivi totali) che nei due casi segnalano la posizione di prevalenza rispetto alle altre caratteristiche descrittive delle «Disposizioni interpersonali» (cfr. nota precedente).

Figura 5.3. *Caratteristiche riconosciute all'insegnante «prediletto» e a quello «sgradito». Confronto stranieri/italiani (percentuale sul totale delle risposte aperte)*



Pur necessitando di ulteriori e più adeguate verifiche, queste indicazioni da un lato ci fanno pensare che la grande importanza concordemente attribuita dai soggetti del nostro campione alla dimensione più propriamente interpersonale del rapporto con gli insegnanti possa essere considerata come una posizione tipica della loro comune condizione di preadolescenti; ma dall'altro lato sembrano supportare l'ipotesi che le ragioni della maggior consistenza con cui i ragazzi stranieri tendono a valorizzare la capacità degli insegnanti a stabilire e mantenere relazioni intense vadano anche ricercate nella diversità dei modelli culturali di riferimento (Triandis 1995).

Concludendo, si può dunque sostenere che i dati fino a questo punto descritti lasciano emergere una valutazione tendenzialmente positiva delle esperienze che i ragazzi del nostro campione si tro-

vano a vivere nel contesto scolastico. Un simile risultato farebbe in altri termini pensare che il rapporto con la scuola fornisce loro un'occasione di confronto in cui la ridefinizione della propria immagine di sé segue percorsi privi di particolari contrasti. Questa tendenza risulta comune ai ragazzi italiani e ai ragazzi stranieri, anche se le differenze riscontrate tendono a evidenziare difficoltà e problemi relativamente più frequenti nel gruppo degli stranieri. Le difficoltà alle quali questi ultimi sembrano fare fronte più spesso di quanto non accada ai loro coetanei italiani sono soprattutto legate al proprio rendimento scolastico, ai rapporti con i compagni e con i pari di età. Meno problematico è invece il rapporto con gli insegnanti, con i quali, a volte, i ragazzi stranieri sembrano trovarsi meglio dei ragazzi italiani, dimostrando nel contempo di apprezzare soprattutto la disponibilità degli insegnanti stessi a stabilire e mantenere una relazione che, andando oltre l'accettazione-accoglienza, assume le più rassicuranti caratteristiche del coinvolgimento-intensità. Occorre tuttavia ricordare che l'ambito dei rapporti con gli insegnanti è anche quello rispetto al quale sia i ragazzi italiani sia gli stranieri esprimono i giudizi più cauti.

### *5.2.2. La collocazione dei ragazzi sul continuum del benessere/ disagio scolastico-relazionale*

Per approfondire ulteriormente l'analisi delle tendenze appena descritte, si è ritenuto opportuno procedere alla costruzione di un indicatore sintetico che permettesse di individuare la collocazione di insieme assunta dai soggetti sul continuum delimitato dai poli del benessere e del disagio scolastico-relazionale. A questo scopo, le risposte attraverso le quali i ragazzi del nostro campione hanno valutato i tre distinti ambiti di esperienza considerati sono state sottoposte a un'analisi statistica multivariata<sup>5</sup>. In via preliminare, ci soffermeremo dunque brevemente sui risultati di tale analisi. Come si vedrà, a partire dai risultati in questione è stato possibile procedere anche a una classificazione tipologica dei soggetti studiati.

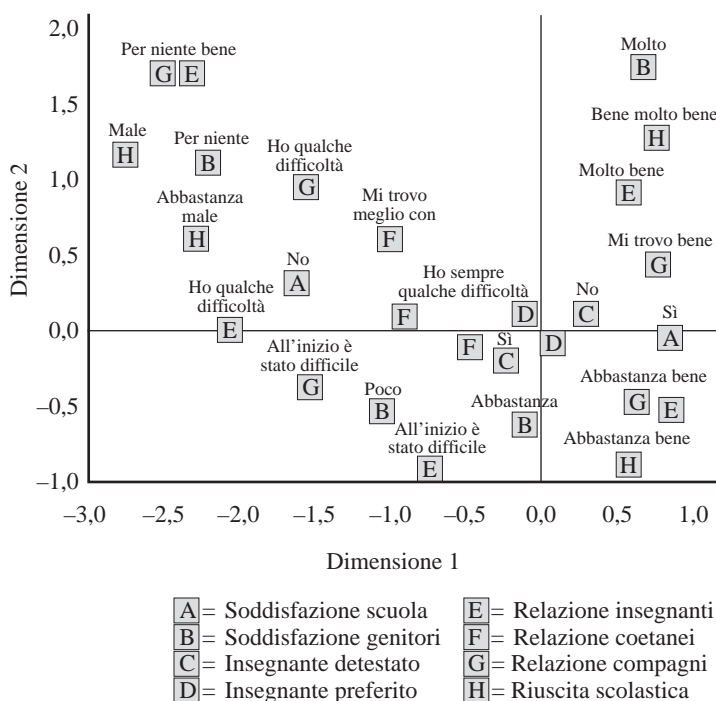
<sup>5</sup> Analisi delle corrispondenze multiple (Homals), cfr. l'Appendice metodologico-statistica, par. *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*.

### 5.2.2.1. La costruzione dell'indicatore sintetico e le tipologie di posizione rispetto al benessere/disagio

Individuando gli insiemi più coerenti di risposta, l'analisi condotta ci ha innanzitutto permesso di cogliere le principali connessioni tra gli indicatori sopra descritti.

I risultati sono comunque riportati nella figura 5.4. Le diverse modalità di risposta sono proiettate sul piano formato dagli assi cartesiani che rappresentano le prime due dimensioni in grado di differenziare i livelli di soddisfazione/insoddisfazione manifestati dai soggetti.

Figura 5.4. *Livelli di benessere/disagio scolastico-relazionale. Analisi delle corrispondenze multiple*



Il criterio sottostante alla prima dimensione (orizzontale) è costituito dalla direzione dei giudizi espressi e differenzia le valutazioni tendenzialmente negative da quelle tendenzialmente positive.

Nella seconda dimensione (verticale) prevale invece il criterio dell'intensità dei giudizi espressi: le due polarità differenziano in questo caso le valutazioni più «estreme», da quelle più «moderate».

Seguendo il percorso della curva a «U» formata dalle modalità di risposta proiettate su questa figura, si può notare l'andamento progressivo e continuo delle risposte che i ragazzi hanno fornito rispetto alle domande indicate nella legenda. Poiché l'analisi condotta consente di interpretare la vicinanza dei punti-modalità (tra di loro e rispetto agli assi) come associazione, possiamo in particolare notare una sorta di «contaminazione» tra un ambito e l'altro. Così, ad esempio, i soggetti che hanno affermato di andare «male» a scuola, tendono ad asserire di non trovarsi per niente bene con i compagni e con gli insegnanti, di avere genitori insoddisfatti della propria riuscita scolastica e rapporti problematici con i propri coetanei. Allo stesso modo chi invece dichiara di andare molto bene a scuola, tende a esprimere valutazioni totalmente positive soprattutto rispetto ai propri rapporti con gli insegnanti e alla soddisfazione dei genitori per la propria riuscita scolastica. Giudizi meno estremi sono prevalentemente ancorati alla polarità negativa della seconda dimensione ed esprimono un medio livello di soddisfazione per la propria riuscita scolastica, per i rapporti con gli insegnanti, con i compagni di scuola e con i coetanei.

Utilizzando le coordinate che definiscono la posizione di ciascun soggetto sulle due dimensioni estratte dall'analisi delle corrispondenze, un'ulteriore procedura di analisi statistica multivariata<sup>6</sup> ha permesso di identificare tre diversi gruppi di soggetti.

Il primo gruppo, formato da 556 ragazzi, può essere identificato attraverso il contenuto semantico dello spazio compreso tra la polarità positiva della prima dimensione (direzione: positiva) e quella negativa della seconda (intensità: moderata). Questo gruppo è quindi composto da soggetti che esprimono valutazioni ten-

<sup>6</sup> Analisi dei cluster (*Quick cluster*), cfr. l'Appendice metodologico-statistica, par. *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*.

denzialmente positive rispetto alle proprie esperienze scolastico-relazionali.

Decisamente più vicina al polo del benessere è la valutazione prevalentemente espressa dai 255 soggetti che si collocano nel settore dei giudizi decisamente positivi (direzione: positiva; intensità: estrema).

Sono infine 143 i ragazzi che da questa analisi risultano più portati a esprimere disagio sul versante scolastico e relazionale. Collocandosi nello spazio compreso tra la polarità negativa della prima dimensione (direzione: negativa) e positiva della seconda (intensità: estrema), questi soggetti tendono a esprimere giudizi decisamente negativi in merito alla propria riuscita scolastica, ai rapporti con gli insegnanti e a quelli con i compagni e con i coetanei.

Potremmo quindi definire i tre gruppi di soggetti così individuati rispettivamente come il gruppo dei *tendenzialmente soddisfatti*, dei *soddisfatti* e degli *scontenti*.

Vedremo ora in quale misura i livelli di benessere/disagio riscontrati risentono delle posizioni in cui questi ragazzi sono collocati all'interno del contesto sociale nel quale vivono. Un'attenzione particolare è stata a questo riguardo rivolta all'origine nazionale, allo status socio-economico delle famiglie di appartenenza e alla città di attuale residenza, senza tuttavia trascurare le ulteriori caratteristiche socio-anagrafiche che, come l'età e l'appartenenza di genere, contribuiscono a delineare le specificità dei percorsi evolutivi in cui i ragazzi stessi si trovano attualmente implicati.

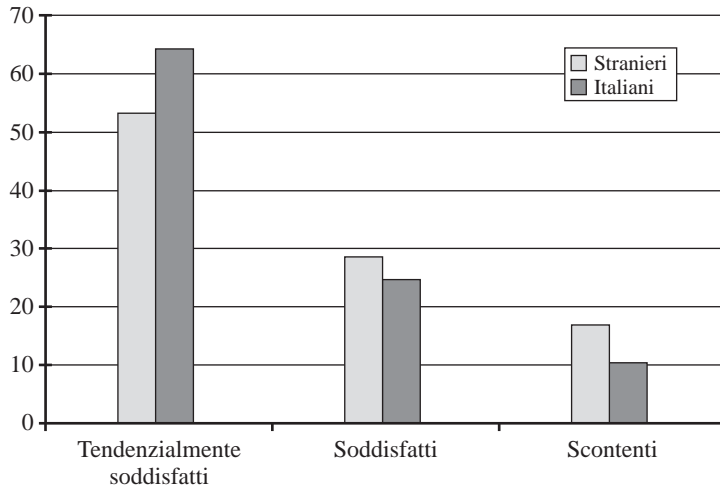
#### 5.2.2.2. Cosa incide sul livello di benessere/disagio dei ragazzi?

Una prima indicazione emergente dal confronto tra ragazzi stranieri e italiani riguarda la tendenza di questi ultimi a distribuirsi nelle tre diverse tipologie del benessere/disagio in maniera più equilibrata di quanto non accada ai loro compagni stranieri.

Come mostra chiaramente la figura 5.5, i ragazzi stranieri risultano infatti sovrarappresentati sia nel gruppo dei *soddisfatti*, sia in quello degli *scontenti*, confermando la già sottolineata tendenza a esprimere giudizi più polarizzati. Nonostante queste differenze, i dati ci segnalano comunque che anche tra i ragazzi italiani, e non solo tra quelli stranieri, sono presenti disagi e/o difficoltà scolastiche e relazionali. Certo, il numero degli stranieri *scontenti* è signifi-

cativamente più consistente di quello degli italiani, ma comparativamente più accentuata risulta anche la porzione di ragazzi stranieri che dichiarano di trovarsi molto bene a scuola e con i coetanei<sup>7</sup>.

Figura 5.5. *Livelli di benessere/disagio (tipologie) e nazionalità (percentuale entro nazionalità)*



chi-quadrato = 15,29; p. <0,001

Da una più dettagliata analisi dei giudizi espressi dai ragazzi stranieri emerge che il livello di benessere/disagio non sembra risentire della diversità dei paesi in cui essi sono effettivamente nati: non si riscontrano infatti differenze significative tra chi è nato in Italia e chi all'estero e, in quest'ultimo caso, neppure tra coloro che sono nati in un'area geografica piuttosto che in un'altra. Né sembrano emergere differenze significative in relazione alla provenien-

<sup>7</sup> Queste differenze potrebbero essere, almeno in parte, il riflesso di stili diversi di risposta, stili che tuttavia, anche nel caso in cui potessero essere misurati, non modificherebbero in maniera sostanziale il quadro tendenzialmente positivo emerso dalle analisi condotte.



za dei rispettivi genitori. L'unico dato da sottolineare è semmai il più alto numero degli *scontenti* riscontrato tra i ragazzi i cui genitori provengono entrambi dall'Africa mediterranea e dall'Asia. Sono invece i figli di coppia mista e, sia pure in minima parte, i ragazzi con entrambi i genitori provenienti dai paesi dell'Africa sub-sahariana a essere sovrarappresentati tra quelli che abbiamo definito come *soddisfatti*.

Ma sono soprattutto le modalità che caratterizzano la biografia di queste famiglie in quanto «migranti» a far emergere differenze significative tra i livelli di benessere/disagio dei ragazzi stranieri. Assumendo a riferimento l'*indice di stabilità/mobilità geografica* (IMG) appositamente costruito<sup>8</sup>, risulta in particolare che i valori medi di tale mobilità tendono a essere più bassi tra i *tendenzialmente soddisfatti* e i *soddisfatti* (rispettivamente 0,29 e 0,30) rispetto a quello registrato tra gli *scontenti* (0,35)<sup>9</sup>.

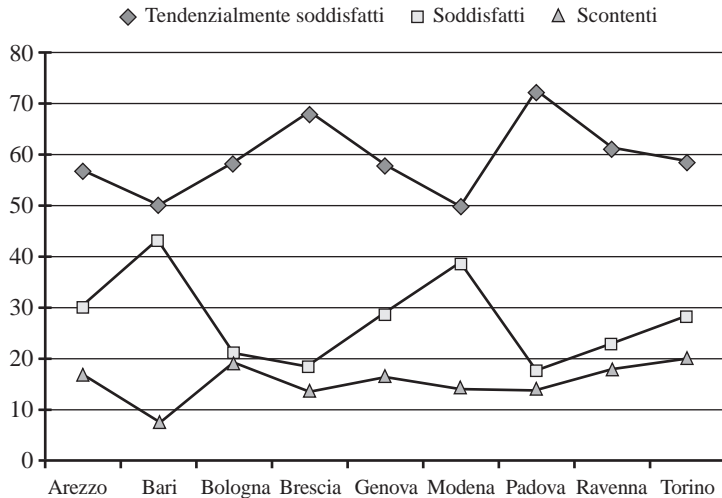
Differenze consistenti, ma statisticamente non significative, si riscontrano anche tra i ragazzi italiani in relazione all'origine geografico-territoriale delle rispettive famiglie: tendenzialmente più *soddisfatti* risultano in particolare gli appartenenti a famiglie che provengono dalle regioni del Sud Italia e più *scontenti* quelli con famiglie a provenienza territoriale mista o originarie del Centro Italia.

Ma tornando al campione complessivo, è forse opportuno sottolineare come la distribuzione dei 954 soggetti nelle tre tipologie individuate tenda a variare significativamente anche in funzione della città in cui essi risiedono attualmente (fig. 5.6): è soprattutto a Brescia e a Padova che troviamo il maggior numero di ragazzi *tendenzialmente soddisfatti*. Bari e Modena, insieme ad Arezzo e Genova, contano un numero più consistente di *soddisfatti*; a Bologna e Torino è invece presente una più alta percentuale di ragazzi che lamentano serie difficoltà (*scontenti*).

<sup>8</sup> Per un'analisi dei percorsi migratori cfr. il capitolo secondo; per la costruzione dell'IMG cfr. l'Appendice metodologico-statistica, par. *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*. L'analisi riportata nel testo è stata condotta utilizzando la procedura della varianza univariata con l'IMG come variabile dipendente (F(2,951) 4,37; p. <0,05).

<sup>9</sup> Dai confronti *post-hoc* (Tukey) emerge che gli *scontenti* sono significativamente più mobili dal punto di vista geografico dei *tendenzialmente soddisfatti*.

Figura 5.6. Livelli di benessere/disagio (tipologie) e città di residenza (percentuale entro nazionalità)



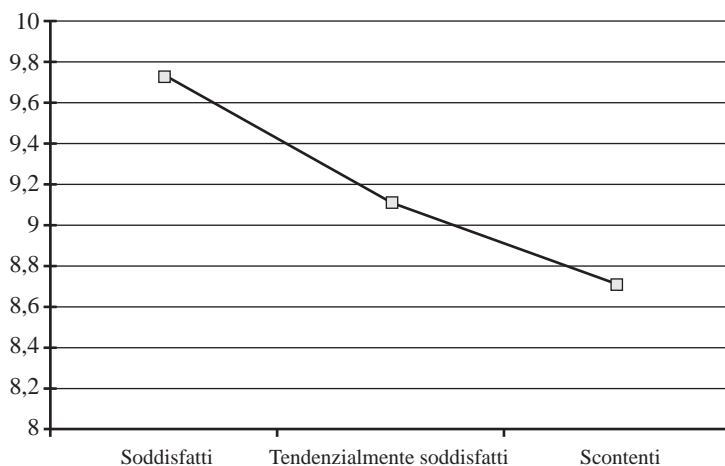
chi-quadrato = 30,06; p. <0,05

Per quanto riguarda lo status socio-economico<sup>10</sup> delle famiglie alle quali appartengono questi ragazzi, la figura 5.7 mette chiaramente in luce la linearità del trend riscontrato: i livelli del loro benessere/disagio tendono infatti a essere inversamente correlati allo status economico e sociale dei rispettivi genitori. Tanto più elevato risulta quest'ultimo, tanto maggiori sono cioè le probabilità che i ragazzi si dichiarino soddisfatti delle proprie esperienze scolastiche e relazionali.

Ma una breve annotazione va fatta anche a proposito del genere e dell'età dei soggetti considerati. Per quanto riguarda il genere, sono i maschi a sovrarappresentare significativamente il gruppo dei *tendenzialmente soddisfatti* (62,4% vs. 54%) e degli *scontenti*

<sup>10</sup> Per la costruzione dell'indice di status socio-economico (ISSE), cfr. l'Appendice metodologico-statistica, par. *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*.

Figura 5.7. Livelli di benessere/disagio (tipologie) e status socio-economico (valori medi)



F(2,924) 13,6; p. <0,001

(16,8% vs. 13,1%); le femmine tendono invece a presentarsi come più *soddisfatte* dei loro coetanei maschi (32,9% vs. 20,9%)<sup>11</sup>.

Rispetto all'età, sono i più giovani a manifestare maggior insoddisfazione nei confronti delle proprie esperienze scolastiche e relazionali. Al di là della significatività confermata dalla statistica<sup>12</sup> occorre tuttavia ricordare che le differenze d'età a cui si fa riferimento si aggirano mediamente intorno ai due o tre mesi.

### 5.2.3. Livelli di benessere/disagio e atteggiamenti verso la diversità culturale (nazionalità) e religiosa nella scuola

Per una più puntuale messa a fuoco delle condizioni che possono rendere conto dei diversi gradi del benessere/disagio riscontrati tra i

<sup>11</sup> Chi-quadrato = 17,94; p. <0,001.

<sup>12</sup> F(2,944) 9,69; p. <0,001. Per ulteriori spiegazioni dell'F di Fischer, cfr. l'Appendice metodologico-statistica, p. 212.

ragazzi del nostro campione, abbiamo ritenuto opportuno di non trascurare quelle di natura più propriamente psicologica. Visto che il confronto con chi è culturalmente e/o etnicamente diverso da sé fa anch'esso parte delle esperienze quotidiane di questi ragazzi, ci siamo più in particolare proposti di verificare quale tipo di rilevanza assume tale diversità nel loro spazio psicologico attraverso un'analisi più dettagliata delle posizioni valutative da essi espresse in proposito. Nel questionario utilizzato per la rilevazione erano state infatti incluse domande relative alle preferenze per una scuola frequentata da una popolazione «omogenea» per origini nazionali e per affiliazione religiosa o viceversa «eterogenea» rispetto alle stesse caratteristiche<sup>13</sup>.

Rispondendo al primo di questi interrogativi, solo il 18% dei soggetti considerati dichiara di preferire una scuola frequentata da ragazzi della stessa nazionalità. Sono comunque i ragazzi stranieri a preferire più dei loro coetanei italiani una scuola «omogenea» (22,7% vs. 13,3%).

Questa tendenza risulta confermata anche quando l'interrogativo propone una scelta tra scuole frequentate da ragazzi aderenti a un'unica specifica religione o a più religioni. In questo caso, sono 211 (pari al 22,6%) i soggetti che dichiarano di preferire una scuola frequentata da studenti della loro stessa religione e sono soprattutto gli stranieri (28,9% vs. 16,2%) a preferirla<sup>14</sup>.

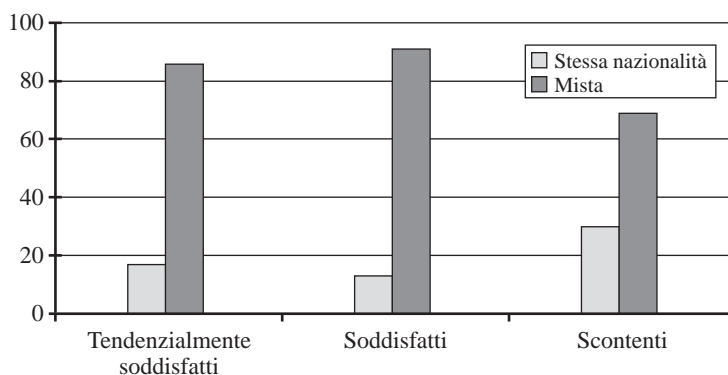
A fronte delle differenze sopra indicate, va comunque sottolineato come più di tre quarti del campione mostri un orientamento favorevole a una scuola esente da chiusure basate su queste diversità. Ma occorre anche segnalare che la manifestazione di un orientamento diverso da quest'ultimo tende a correlarsi al disagio che i ragazzi percepiscono rispetto alle proprie esperienze scolastico-relazionali. Come si può notare dalla figura 5.8, sono in particolare gli *scontenti* a preferire significativamente di più dei loro compagni

<sup>13</sup> Le domande in questione erano state ripetitivamente formulate come segue: «Se ci fosse in Italia una scuola fatta apposta per i ragazzi stranieri, preferiresti studiare lì o nella scuola italiana?» (Questionario stranieri); «Se ci fossero nella tua città scuole distinte per i ragazzi italiani e stranieri, tu cosa preferiresti fare?» (Questionario italiani). «Preferiresti frequentare una scuola per studenti tutti della tua stessa religione?».

<sup>14</sup> Per un'analisi più approfondita di queste tematiche cfr. l'Approfondimento 3.

*soddisfatti o tendenzialmente soddisfatti una scuola frequentata da ragazzi della stessa nazionalità.*

Figura 5.8. *Livelli di benessere/disagio (tipologie) e preferenze per una scuola multietnica (percentuale entro preferenze)*



chi-quadrato = 18,86; p. <0,001

La stessa tendenza emerge anche dalle risposte riguardanti l'alternativa tra scuola mono/multireligiosa: è infatti il 31% degli *scontenti* a preferire una scuola frequentata soltanto da ragazzi della propria religione, contro il 21% dei *soddisfatti* e dei *tendenzialmente soddisfatti*<sup>15</sup>.

Queste tendenze ci suggeriscono dunque che, oltre alla nazionalità, alla città di residenza, allo status socio-economico delle famiglie, alla mobilità geografica e al genere, altri fattori sono in grado di incidere sulle valutazioni che questi ragazzi esprimono rispetto a «come si sentono» in un contesto che, come quello scolastico, è più direttamente implicato nella specificazione dei loro percorsi di socializzazione. Il riconoscersi parte di una «minoranza» all'interno di tale con-

<sup>15</sup> Anche in questo caso le differenze riscontrate risultano statisticamente significative: Chi-quadrato = 7,10; p. <0,05.

testo costituisce probabilmente una delle forme di appartenenza che più incidono sulla percezione del disagio scolastico-relazionale. Ed è forse plausibile ipotizzare che sia questo uno dei principali motivi per cui i ragazzi scontenti auspicano contesti *scolastici* più omogenei.

### *5.3. Il futuro prossimo e quello più lontano: aspettative e progetti*

Uno dei più rilevanti compiti di sviluppo che la nostra società ha sinora chiesto di assolvere ai ragazzi in età preadolescenziale è quello riguardante la presa di decisione sul «cosa fare» dopo la licenza media. Pur configurandosi come possibilità di scelta tra alternative diverse, tale compito assume una particolare rilevanza psicologica dal momento che comporta una prima importante proiezione verso il futuro (di adulto) e allo stesso tempo costituisce, per i preadolescenti, un'altrettanto importante occasione per metterne a fuoco i relativi contenuti in termini di aspettative (Ricci Bitti 1997).

Oltre alle aspettative legate alla formazione scolastica, i dati raccolti ci forniscono indicazioni anche su quelle riguardanti il più lontano futuro lavorativo-professionale. In questo modo diventa possibile accertare quale spazio psicologico i soggetti studiati stanno dedicando alla «progettualità» e abbozzare una preliminare ricostruzione delle relative prospettive di contenuto. Se è infatti vero che pensando al proprio futuro – e soprattutto a quello più lontano – i preadolescenti possono definirlo attraverso mete che appaiono a volte scarsamente «realistiche», è anche vero che la presenza di una progettualità costituisce di per sé un significativo indicatore dell'attivazione di quei processi in cui è più direttamente implicata la costruzione dell'identità.

#### *5.3.1. Il futuro di studente e il futuro lavorativo*

##### *5.3.1.1. Studio o lavoro dopo la scuola dell'obbligo?*

Nonostante questo interrogativo abbia ormai da tempo ceduto il posto a quello riguardante la scelta del percorso da seguire nell'istruzione superiore, ciò non significa che si debbano ignorare quei casi in cui la decisione da prendere riguarda anche oggi le contrapposte alternative di studio o lavoro.

La porzione dei soggetti che hanno dichiarato la loro preferenza per il lavoro non raggiunge il 9% nell'intero campione considerato ed è soltanto di poco superiore a quella di chi ha dichiarato di sentirsi ancora incerto in proposito (7,3%). Pur rimanendo l'alternativa dominante, la preferenza per una continuazione degli studi è stata espressa in maniera meno marcata dai ragazzi stranieri (78,9% vs. 89,2% italiani) i quali indicano invece più frequentemente degli italiani l'alternativa del lavoro (11,2% vs. 6,1%) e più spesso si dichiarano incerti (9,9% vs. 4,7% italiani)<sup>16</sup>.

Per quanto riguarda i ragazzi stranieri, le tendenze ora indicate sembrano in qualche misura risentire delle prospettive da essi preconizzate rispetto al loro possibile futuro migratorio: accanto ai contrapposti desideri di voler rimanere in Italia (36,5% dei casi) o di cambiare invece il paese di residenza (28,2%)<sup>17</sup>, lo stato di indecisione/incertezza è anche in questo caso emerso come posizione altrettanto consistente (35,2%). Ed è forse opportuno segnalare innanzitutto come quest'ultima posizione risulti condivisa da quasi la metà (46,8%) dei 47 ragazzi che si sono dichiarati ancora dubbiosi rispetto alla scelta tra studio e lavoro, mentre tra i 374 soggetti che hanno chiaramente indicato la loro scelta di continuare gli studi tende a prevalere il desiderio di rimanere in Italia (36,9%). La scelta del lavoro altrettanto chiaramente dichiarata dai restanti 53 soggetti sembra invece quella che meno risente del tipo di prospettive migratorie da essi prefigurate.

Tornando sull'intero campione, tra le variabili che risultano incidere sulle scelte tra studio e lavoro ci sembra opportuno richiamare l'appartenenza di genere, la carriera scolastica, il livello socio-economico e di istruzione delle famiglie di provenienza dei ragazzi. La preferenza per la continuazione degli studi risulta in particolare più accentuata tra le ragazze, sia italiane che straniere, in relazione a una crescente riuscita e/o regolarità (età) scolastica dei soggetti e a un altrettanto crescente livello di reddito familiare e di istruzione dei rispettivi genitori.

<sup>16</sup> Le differenze tra italiani e stranieri sono statisticamente significative: Chi-quadrato = 18,98; p. <0,001.

<sup>17</sup> La percentuale comprende i soggetti che pensano sia al paese d'origine dei genitori sia a un paese occidentale diverso dall'Italia.

### 5.3.1.2. La prosecuzione degli studi e le motivazioni alla frequenza scolastica

Se la prospettiva di continuare gli studi emerge dunque come la più ampiamente preferita dai ragazzi sia italiani che stranieri, diversificate risultano le modalità in cui gli uni e gli altri motivano la loro frequenza scolastica. Le risposte alla domanda «perché vai a scuola?» lasciano in particolare emergere una diversa gerarchizzazione dei motivi che i due sottocampioni di soggetti hanno rispettivamente indicato utilizzando la stessa lista precostituita. Le due diverse graduatorie, riportate nella tabella 5.5, illustrano i contenuti delle prime sei risposte rispettivamente indicate. Per ovvii motivi di non comparabilità, la motivazione «per imparare l'italiano» è stata riportata fuori graduatoria.

Tabella 5.5. «Perché vai a scuola?». Gerarchia delle motivazioni indicate dai ragazzi stranieri e italiani. (Domanda a risposta multipla: valori assoluti e percentuale sul totale delle risposte)

Ordine gerarchico	Stranieri			Italiani		
	Motivi	v.a	%	Motivi	v.a	%
1	per continuare gli studi	186	23,2	per trovare lavoro	223	26,0
2	per imparare nuove cose	149	18,6	per imparare nuove cose	213	24,9
3	per trovare lavoro	133	16,6	per continuare gli studi	170	19,9
4	mi piace studiare	89	11,1	è obbligatorio	149	17,4
5	è obbligatorio	84	10,5	mi piace studiare	36	4,2
6	mi mandano i genitori	28	3,5	mi mandano i genitori	25	2,9
	per imparare l'italiano	115	14,3	per imparare l'italiano	22	2,6
	altre risposte	18	2,2	altre risposte	18	2,1
	<i>Totale</i>	<i>802</i>	<i>100,0</i>	<i>Totale</i>	<i>856</i>	<i>100,0</i>

Pur fornendo indicazioni puramente descrittive, anche questi dati sembrano contribuire a una più puntuale ricostruzione delle attese che i soggetti studiati stanno strutturando nei confronti del proprio futuro. Il diverso rilievo che le pur analoghe motivazioni assumono tra italiani e stranieri lascia in particolare intravedere modalità differenziate di considerare la prospettiva temporale e/o di integrare la di-



mensione del futuro nei rispettivi spazi di vita. Questi dati evidenziano innanzitutto come il desiderio di proseguire la preparazione scolastica, l'interesse a imparare cose nuove e la finalizzazione al lavoro costituiscano le tre principali argomentazioni attraverso le quali sia i ragazzi stranieri che italiani motivano la propria frequenza scolastica. Diverso risulta tuttavia l'ordine gerarchico in cui gli uni e gli altri tendono a collocare le motivazioni stesse. Mentre gli italiani sembrano infatti attribuire maggiore importanza alle più «lontane» possibilità lavorative, gli stranieri esprimono il loro massimo accordo sulla più «vicina» opportunità di accrescere la propria preparazione scolastica (nella quale dovremmo forse includere l'apprendimento della lingua italiana). Diversamente dagli italiani, sono inoltre gli stranieri ad anteporre l'interesse per lo studio alla più sbrigativa considerazione dell'obbligatorietà dell'istruzione primaria.

Se si tiene anche conto del fatto che di fronte all'alternativa studio/lavoro gli italiani hanno espresso una più decisa preferenza per la prospettiva di continuazione degli studi rispetto ai coetanei stranieri, diventa forse plausibile ipotizzare che le aspettative verso il futuro siano commisurate a una dimensione temporale più «lunga» nel caso degli italiani e più «breve» nel caso degli stranieri. Pur senza prescindere dalla necessità di ulteriori verifiche, una simile differenza sembra in effetti richiamare ancora una volta l'attenzione sulla diversità di posizioni in cui sono collocati i preadolescenti italiani e quelli stranieri rispetto al contesto in cui si trovano ad affrontare i loro compiti di sviluppo. Se nel caso degli stranieri è anche la più generale richiesta di integrazione proveniente dal contesto ospitante a dover essere annoverata tra tali compiti, si può più in particolare pensare che attraverso le motivazioni indicate essi in qualche misura segnalino che tale richiesta corrisponde anche a un loro bisogno. In questa chiave potrebbe essere infatti interpretato il loro desiderio di accrescere soprattutto la propria preparazione scolastica, pensando alla necessità di acquisire nuove conoscenze ancor prima di proiettarsi nel futuro lavorativo.

### 5.3.1.3. La prosecuzione degli studi: dai propositi alle prese di decisione

Trovando un preciso riscontro nei dati concernenti le pre-iscrizioni alla media superiore, la consistente preferenza espressa per la prosecuzione degli studi si conferma come prospettiva estremamente

te realistica. Sono infatti almeno 9 su 10 i ragazzi che hanno affermato di aver già provveduto all'iscrizione. Gli italiani (92,8%) continuano anche in questo caso a prevalere sugli stranieri (85,2%). È comunque vero che per un più puntuale chiarimento della relazione che collega le preferenze dei ragazzi e la presa di decisione documentata in via preliminare dalla pre-iscrizione, non si può certo prescindere dal ruolo in questo senso svolto dai genitori.

La porzione di quanti affermano di aver ricevuto pressioni dai propri genitori riguardo alla scelta tra studio e lavoro (63,9%) è nettamente superiore a quella di chi sostiene di «essere stato lasciato libero di fare la propria scelta» (31,8%) o di «non aver ricevuto alcun consiglio» (4,3%). Nel primo caso (pressione dai genitori) la preferenza per la continuazione degli studi (86,1%) è soltanto lievemente superiore a quella espressa da chi dichiara di aver scelto liberamente (82,6%). La differenza si accentua invece rispetto a coloro che – sia pure in numero limitato – affermano di non aver ricevuto alcun consiglio (69,2%)<sup>18</sup>. Diversa sembra tuttavia l'incidenza dell'intervento dei genitori sulla preferenza a continuare gli studi espressa da ragazzi italiani e stranieri. In particolare, nel caso degli italiani tale preferenza è nettamente superiore tra chi riceve pressioni (91,9%) rispetto a chi non le riceve (85,1%), mentre nel caso degli stranieri resta invece pressoché invariata (scendendo soltanto dall'80,5% all'80,0%).

Nel loro insieme, queste prime indicazioni sembrano suggerire l'ipotesi che, nonostante la centralità dei genitori, anche i preadolescenti possano in qualche misura svolgere un loro ruolo attivo nella scelta da operare dopo la scuola media. Appare comunque chiaro il loro tentativo di presentare agli altri questa immagine di sé. Una conferma in questa direzione proviene d'altra parte dalla considerazione del grado di accordo tra genitori e figli, emerso nel gruppo di soggetti che hanno dichiarato di aver ricevuto pressioni dai propri genitori (64% del campione). Mettendo meglio a fuoco le tendenze emerse da questo particolare confronto, i dati riportati nella tabella 5.6 mostrano infatti che a partire dalla chiara prevalenza complessi-

<sup>18</sup> La relazione tra le due variabili è statisticamente significativa [Chi-quadrato = 103,20; p. <0,001].

va di posizioni convergenti, si registra una netta accentuazione della convergenza stessa quando i genitori premono per la continuazione degli studi. Il maggior grado di disaccordo emerge invece in corrispondenza del pur limitato numero di casi in cui i genitori sostengono la scelta lavorativa. La scarsa consistenza quantitativa dei dati relativi a quest'ultima casistica non consente un adeguato confronto tra ragazzi stranieri e italiani.

Tabella 5.6. *Convergenze tra pressioni dei genitori sulla scelta studio/lavoro e preferenze dei ragazzi*

Pressioni dei genitori	Preferenze espresse dai ragazzi							
	Convergenti		Divergenti		Incertezza		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Per continuazione studi	504	89,2	29	5,1	32	5,7	565	100
Per lavoro	14	51,9	6	22,2	7	25,9	27	100
<i>Totale</i>	<i>518</i>	<i>87,5</i>	<i>35</i>	<i>5,9</i>	<i>39</i>	<i>6,6</i>	<i>592</i>	<i>100</i>

Una più decisiva precisazione sulla consistenza e specificità che assumono le predominanti attese di una continuazione degli studi è senz'altro quella proveniente dalle indicazioni sui percorsi che questi ragazzi si propongono di seguire nell'ambito dell'istruzione media superiore. La scelta operata tra le molteplici possibilità ancora vigenti è stata considerata come aspetto particolarmente rilevante per la nostra analisi, soprattutto perché sintetizza gli esiti di un processo in cui la definizione individuale delle aspettative è strettamente connessa ai significati socialmente e culturalmente attribuiti alle mete che danno contenuto alle aspettative stesse. In questo senso, il modo in cui si articolano le scelte tra i diversi percorsi dell'istruzione superiore costituisce un indicatore molto utile a cogliere i differenti «livelli» in cui si collocano, anche socialmente, le aspettative dei ragazzi da noi intervistati e a rendere così più efficace lo stesso confronto tra soggetti stranieri e italiani (Erikson 1968).

Sull'insieme delle indicazioni ottenute (tab. 5.7) predomina la scelta del percorso liceale (soprattutto a orientamento scientifico), seguita da quello di istruzione e formazione professionale, e quindi

da quello tecnico (soprattutto a orientamento industriale e commerciale). Mentre i licei sono più frequentemente scelti dalle ragazze, gli istituti e/o corsi professionali, ma soprattutto gli istituti tecnici, tendono a richiamare un maggior numero di soggetti maschi. È tuttavia proprio dal confronto tra ragazzi stranieri e italiani che l'articolazione delle scelte emerge più chiaramente differenziata.

Tabella 5.7. *Le pre-iscrizioni alla media superiore. Confronto tra ragazzi stranieri e italiani*

	Percorsi dell'istruzione superiore											
	Liceale		Tecnico		Professionale		Altro		Non so; non risponde		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Stranieri	126	26,3	98	20,5	150	31,3	34	7,1	71	14,8	479	50,2
Italiani	193	40,6	123	25,9	108	22,7	17	3,6	34	7,2	475	49,8
<i>Totale</i>	<i>319</i>	<i>33,4</i>	<i>221</i>	<i>23,2</i>	<i>258</i>	<i>27,0</i>	<i>51</i>	<i>5,3</i>	<i>105</i>	<i>11,0</i>	<i>954</i>	<i>100,0</i>

chi-quadrato = 42,23; p. <0,001

Confermando la maggiore incertezza manifestata sul versante della scelta tra continuazione degli studi e lavoro, i ragazzi stranieri mostrano più frequentemente dei loro compagni italiani una difficoltà a precisare il tipo di scuola media superiore a cui si sono pre-iscritti. Mentre gli italiani sembrano inoltre aspirare ai livelli «alti» dell'istruzione in maniera molto più consistente degli stranieri, questi ultimi tendono invece a perseguire mete più modeste.

#### 5.3.1.4. I percorsi dell'istruzione superiore e il «mestiere da grande»

Indicazioni più precise sul futuro più lontano possono comunque essere tratte dalle aspettative che i ragazzi intervistati hanno espresso a riguardo del «mestiere» che desidererebbero fare da grandi. Ai fini della nostra analisi, l'articolazione che abbiamo ritenuto più opportuno considerare di tale variabile è anche in questo caso basata sul criterio dei «livelli» a cui possono essere socialmente ricondotti i diversi mestieri indicati. I contenuti delle categorie inizialmente

costruite a questo proposito hanno in effetti confermato la plausibilità di un accorpamento tra alcune di esse e hanno in particolare reso possibile una distinzione in tre principali livelli.

Come riporta la tabella 5.8 il più «alto» di tali livelli è costituito dalle professioni che richiedono un alto grado di istruzione; segue poi un livello che può essere considerato «medio-alto» e che comprende attività lavorative legate o a una specifica formazione (tecnico specializzato e insegnante) o alle prospettive economiche che può offrire (commerciante); nel livello «medio-basso» sono invece comprese attività di scarsa qualificazione (prestazioni di lavoro operaio e/o prevalentemente esecutive). Come si può vedere dalla stessa tabella 5.8, accanto a queste tre categorie principali sono state mantenute distinte sia quella riguardante la meno realistica prospettiva di professioni legate al mondo dello sport, spettacolo e moda, sia quella relativa alle mancate indicazioni.

Tabella 5.8. *I tipi di mestiere desiderato dai ragazzi stranieri e italiani*

	Stranieri		Italiani		Totale	
	v.a	%	v.a	%	v.a	%
Alto titolo di studio	70	14,6	99	20,8	169	17,7
Spettacolo, sport, moda	29	6,1	25	5,3	54	5,7
Operaio e bassa qualificazione	86	18,0	90	18,9	176	18,4
Tecnici, insegnanti, commercianti	156	32,6	172	36,2	328	34,4
Non so, niente, missing	138	28,8	89	18,7	227	23,8
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>	<i>475</i>	<i>100,0</i>	<i>954</i>	<i>100,0</i>

chi-quadrato = 16,70; p. <0,01

I mestieri sui quali si concentrano di più le preferenze sono quelli ricadenti nel livello «medio-alto», seguiti con frequenza pressoché analoga da quelli compresi nel livello «medio-basso» e «alto». Scarso è il rilievo dei riferimenti al mondo dello sport e spettacolo; piuttosto consistente appare invece la porzione di soggetti che hanno dichiarato la loro incertezza e/o non hanno fornito alcuna indicazione. Quest'ultima posizione è anche quella che più

chiaramente caratterizza i ragazzi stranieri, mentre gli italiani esprimono una preferenza relativamente maggiore per mestieri di livello alto.

Un'ulteriore possibilità di accertare il grado di consistenza che il futuro più immediato e quello più lontano assumono nelle prospettive di questi ragazzi ci viene fornita dal confronto tra l'opzione tra studio e lavoro dopo la scuola dell'obbligo, le scelte che essi prefigurano rispetto ai percorsi di scuola media superiore e i mestieri da loro desiderati. Il confronto in questione è stato effettuato utilizzando una procedura di analisi multivariata<sup>19</sup> che ha soprattutto permesso di rilevare la congruenza tra le posizioni manifestate dai soggetti sulle tre prospettive considerate.

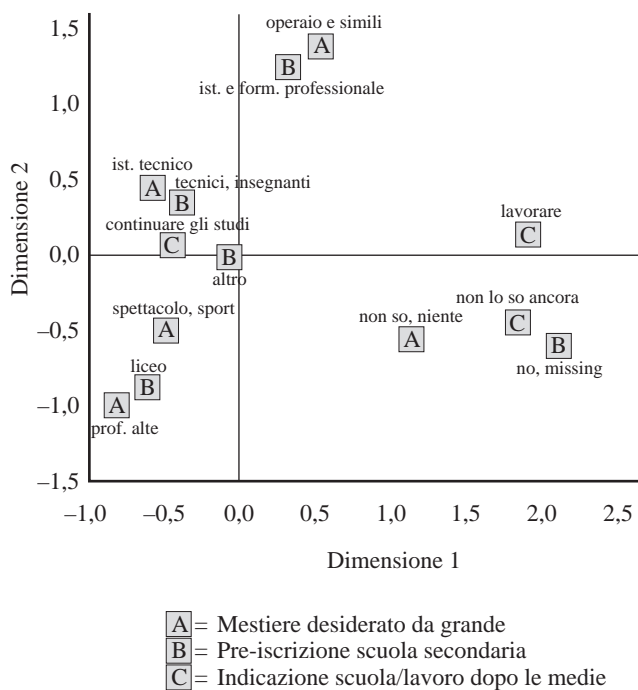
La figura 5.9 colloca le scelte scolastiche e lavorative operate dai soggetti all'interno di uno spazio semantico delimitato da due dimensioni continue. Tali dimensioni tendono rispettivamente a organizzare le aspettative verso il futuro espresse dai ragazzi in funzione del loro grado di incertezza/certezza (dimensione orizzontale) e della loro collocazione rispetto allo status medio-basso/alto associato ai diversi titoli di studio e alle diverse professioni (dimensione verticale).

Considerando la vicinanza relativa delle diverse modalità di risposta tra di loro e rispetto alle due dimensioni rappresentate in figura, il primo dato che emerge è quello relativo alla generale congruenza riscontrata tra le prospettive del futuro più immediato e di quello più lontano. Tale congruenza tende a essere più evidente soprattutto tra coloro che, essendosi già pre-iscritti a un istituto tecnico, prospettano di svolgere mansioni lavorative che non richiedono necessariamente la laurea<sup>20</sup>. Più della metà di questi ragazzi (52%) ha infatti espresso il desiderio per uno dei mestieri compresi nelle categorie dei tecnici, dei commercianti e degli insegnanti. Un minor

<sup>19</sup> La procedura di analisi multivariata utilizzata è anche in questo caso l'analisi delle corrispondenze multiple (Homals); cfr. l'Appendice metodologico-statistica, par. *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*.

<sup>20</sup> Come si può vedere nella figura 5.9, i due punti-modalità risultano quasi sovrapposti. I valori percentuali riportati nel testo si riferiscono comunque all'analisi bivariata (tabella di contingenza) tra scelta di una scuola superiore e mestiere desiderato da grandi.

Figura 5.9. *Aspettative verso il futuro prossimo e più lontano. Analisi delle corrispondenze multiple*



grado di congruenza emerge invece tra gli iscritti ai licei. Infatti, accanto a quanti desiderano un mestiere di livello alto (35%), altre consistenti porzioni di soggetti prospettano da un lato mestieri di livello medio-alto (tecnici, commercianti e insegnanti: 29%), ma, dall'altro, si dichiarano ancora incerti e/o non forniscono alcuna indicazione in proposito (23%). Indicazioni più articolate provengono infine da quanti si sono iscritti a un istituto e/o corso professionale: alla scelta di questo orientamento scolastico fanno in particolare riscontro preferenze per mestieri che ricadono nei livelli sia medio-alti (40%) che medio-bassi (33%).

Le coordinate dei soggetti sulle due dimensioni rappresentate nella figura 5.9 (incertezza/certezza e aspettative medio-basse/alte),

costituiscono le variabili attraverso le quali sono state anche in questo caso individuate tre tipologie. Tali tipologie sintetizzano le diverse posizioni che i ragazzi stessi hanno assunto nei confronti del loro futuro più immediato o più lontano.

La tipologia più numerosa, formata da 556 soggetti (e spazialmente collocata nel quadrante in basso a sinistra della figura 5.9), riflette le attese di quei ragazzi che, scegliendo di continuare gli studi, intendono seguire un percorso di istruzione superiore proiettato verso l'acquisizione di titoli di studio che consentono l'accesso alle professioni di più alto status o prestigio sociale. Più incerte e sfumate sono invece le attese dei 121 ragazzi (collocati nel quadrante in basso a destra) che, non sapendo ancora se continueranno o meno a studiare dopo la terza media, mostrano difficoltà a immaginare il loro futuro lavorativo. L'ultima tipologia, costituita da 167 soggetti (collocati in alto a sinistra), è infine caratterizzata da aspettative più ancorate a scelte scolastiche e a prospettive lavorativo-professionali di natura prevalentemente strumentale o tecnica.

Rispetto alle modalità in cui i ragazzi stranieri e italiani si distribuiscono tra queste tre tipologie (fig. 5.10), va soprattutto segnalata la maggiore frequenza con la quale gli stranieri manifestano la propria «incertezza» nell'ancorare le aspettative future a specifici contenuti.

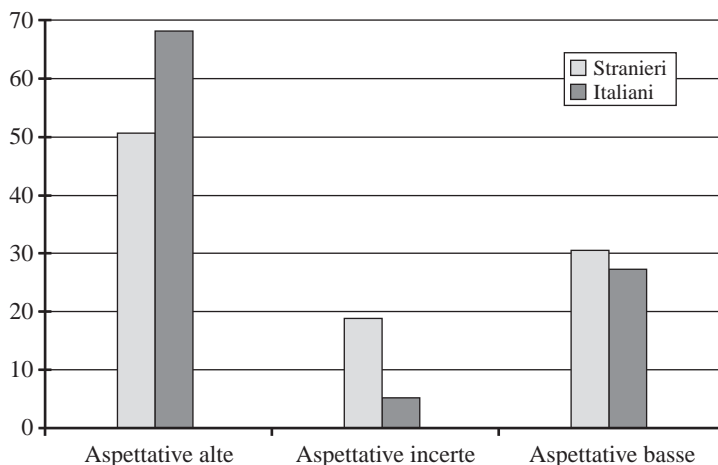
Il numero di ragazzi stranieri con «aspettative incerte» è infatti tre volte superiore rispetto a quello degli italiani. Gli stranieri sono leggermente sovrarappresentati anche tra quanti progettano percorsi scolastici di tipo professionalizzante e pensano di svolgere lavori di tipo prevalentemente manuale. Nonostante siano più spesso gli italiani a manifestare aspettative scolastiche e professionali di più alto status e prestigio, vorremmo richiamare l'attenzione sul fatto che tale tipologia di aspettative è tutt'altro che inconsistente nel sottocampione degli stranieri (circa 50% dei casi).

### 5.3.2. *Le cose importanti per riuscire nella vita*

Nel predisporre le domande destinate alla rilevazione delle attese future abbiamo ritenuto opportuno rivolgere l'attenzione anche a un quesito riguardante la più generale posizione valutativa che i preadolescenti assumono indicando «le cose considerate più impor-



Figura 5.10. *Aspettative nei confronti del futuro scolastico e professionale (tipologie) e nazionalità (percentuale entro nazionalità)*



chi-quadrato = 42,40; p. <0,001

tanti per riuscire nella vita». Ci sembrava infatti che una simile indicazione potesse utilmente contribuire alla messa a fuoco del più generale contesto di significati entro cui le attese stesse si delineano. Utilizzando una lista preordinata di fattori (individuali e ambientali) che in tal senso possono essere considerati tra quelli più condivisi socialmente, si è cercato in particolare di accertare il grado in cui i ragazzi studiati ne condividono a loro volta l'importanza. Com'è stato d'altra parte sottolineato da diversi autori, la tendenza a valorizzare i fattori individuali costituisce una delle caratteristiche che più caratterizzano le culture occidentali (Triandis 1995) e/o i gruppi «maggioritari» (Deschamps 1996).

I soggetti del nostro campione sono stati dunque invitati a indicare quanta importanza riveste per riuscire nella vita una serie di fattori in parte riconducibili ad attributi individuali (come l'intelligenza, la buona volontà e la capacità a «cavarsela da soli»), in parte alla collocazione nel contesto sociale (status familiare, origine nazionale e appartenenza etnico-culturale e/o religiosa) e in parte

all'ineludibilità delle implicazioni che possono comportare (come il destino e la fortuna). Sottoposte a un'analisi strutturale, le risposte ottenute tendono a raggrupparsi attorno a cinque principali dimensioni<sup>21</sup>.

L'origine culturale occupa una posizione centrale nella prima delle dimensioni emerse: il fatto di essere nato in Italia o in un paese europeo si evidenzia come condizione importante per riuscire nella vita (*Luogo di nascita*).

Il principale riferimento che dà contenuto alla seconda dimensione è invece l'aiuto e il sostegno che può derivare dai contesti sociali nei quali le persone vivono (*Aiuti/stimoli esterni*). Vale forse la pena di sottolineare che tale dimensione non accorpa soltanto le indicazioni relative al sostegno/aiuto che i soggetti possono ricevere nei contesti relazionali a loro più prossimi (scuola e famiglia), ma anche quelle che sottolineano l'importanza da essi attribuita all'appartenenza religiosa e culturale. Tuttavia, mentre nel primo caso tale importanza è più direttamente riferita all'«essere religiosi», nel secondo riguarda la possibilità/opportunità di «conoscenza di culture diverse».

L'intelligenza, la buona volontà e l'averne genitori istruiti costituiscono i fattori che meglio caratterizzano la terza dimensione emersa dall'analisi. In questo caso, l'importanza delle capacità personali si coniuga dunque in parallelo con quella attribuita al supporto che può derivare da un contesto familiare altamente scolarizzato (*Intelligenza/istruzione*).

La quarta dimensione accorpa le attribuzioni di importanza a tipi di supporto di cui si può beneficiare ma sui quali non si ha la possibilità di esercitare alcun controllo, quali l'«avere una famiglia ricca» e «il destino e la fortuna» (*Supporto indipendente dall'individuo*).

La buona volontà insieme alla capacità di cavarsela da soli (*Risorse interiori*) sono infine le caratteristiche che danno significato alla quinta dimensione.

Come si può notare osservando la figura 5.11, tra i ragazzi considerati il fattore valutato come più importante per riuscire nella vi-

<sup>21</sup> Il procedimento di analisi statistica utilizzato è quello dell'analisi fattoriale delle componenti principali (cfr. l'Appendice metodologico-statistica, par. *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*).

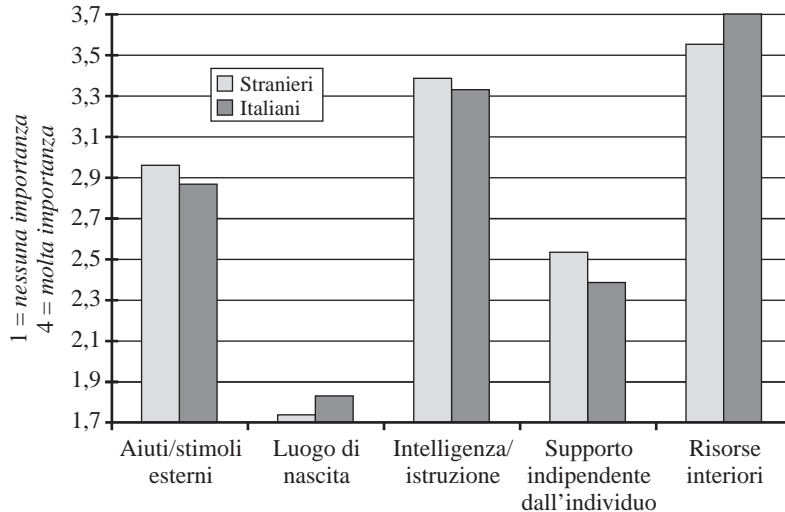
ta è proprio quello che fa riferimento alla buona volontà e alla capacità di cavarsela da soli (*Risorse interiori*). Importanti sono tuttavia considerati anche il possesso di doti intellettive e il fatto di vivere in una famiglia istruita (*Intelligenza/istruzione*), nonché la possibilità di fruire di un aiuto o supporto esterno, compreso quello proveniente dall'adesione a un credo religioso e dall'acquisizione di conoscenze utili a una migliore comprensione delle diversità culturali. Poca importanza viene invece attribuita al destino e alla fortuna nonché alla ricchezza della propria famiglia (*Supporto esterno indipendente dall'individuo*), ma soprattutto al fatto di esser nato in Italia o in Europa (*Luogo di nascita*).

Il confronto tra ragazzi italiani e stranieri lascia comunque emergere alcune interessanti differenze che sembrano riproporre i più generali orientamenti che contraddistinguono le culture occidentali, ispirate al valore dell'*achievement*, rispetto ad altre culture – e soprattutto quelle a orientamento collettivistico e/o minoritarie (Deschamps 1996) – che privilegiano invece il valore delle appartenenze e del sostegno che da esse può derivare. Sono infatti gli italiani a sottolineare significativamente più spesso dei loro coetanei stranieri l'importanza delle «risorse interiori» come fattore di riuscita nella vita, gli stranieri a rimarcare significativamente di più degli italiani l'importanza degli aiuti/stimoli esterni, ma anche di quelli non controllabili dall'individuo<sup>22</sup>.

Ma tornando sull'intero campione, le tendenze emerse sembrano confermare quanto era stato ipotizzato. L'importanza relativa attribuita ai diversi fattori che prefigurano una riuscita nella vita non appare infatti slegata dalle aspettative che i soggetti studiati hanno manifestato nei confronti del loro futuro scolastico e lavorativo-professionale. Le differenze riscontrate a questo proposito (fig. 5.12), mostrano una prevalente tendenza dei ragazzi incerti sul proprio futuro a sottolineare l'importanza di fattori esterni e non direttamente controllabili (*Supporto indipendente dall'individuo*), soprattutto se confrontati con i loro coetanei che manifestano un alto

<sup>22</sup> Gli indici di significatività sono rispettivamente: [F(1,943) 15,65; p. <0,001]; F(1,943) 15,65; p. <0,001]; [F(1,939) 16,40; p. <0,001].

Figura 5.11. Fattori per «riuscire nella via» e nazionalità (valori medi)



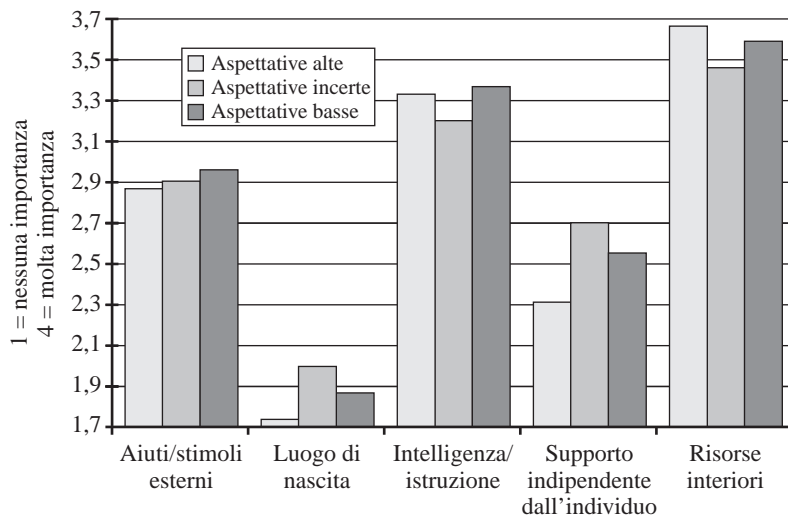
livello di aspettative<sup>23</sup>. Il destino e la fortuna nonché la ricchezza della propria famiglia (*Intelligenza/istruzione*), insieme all'importanza attribuita agli aiuti/stimoli esterni, costituiscono invece fattori di riuscita valorizzati con più forza dai soggetti che progettano un futuro attraverso aspettative medio-basse<sup>24</sup>. Sono infine i preadolescenti con più alte aspettative nei confronti del proprio futuro a sottolineare più degli altri loro coetanei l'importanza sia delle risorse personali, come la buona volontà (*Risorse interiori*) e l'intelligenza, sia di quelle derivanti dall'alto livello di istruzione dei rispettivi genitori (*Intelligenza/istruzione*)<sup>25</sup>.

<sup>23</sup> Gli indici di significatività delle differenze relative all'importanza attribuita ai «fattori esterni non controllabili» (si vedano in particolare il luogo di nascita e i supporti esterni) sono rispettivamente: [F(2,936) 5,35; p. <0,01]; [F(2,938) 19,82; p. <0,001].

<sup>24</sup> [F(2,943) 1,31; p. <0,05].

<sup>25</sup> Gli indici di significatività sono rispettivamente: [F(2,942) 11,04; p. <0,001]; [F(2,943) 4,80; p. <0,01].

Figura 5.12. Fattori per «riuscire nella via» e aspettative nei confronti del futuro (valori medi)



Considerate nel loro insieme, queste tendenze ci fanno pensare che i diversi riferimenti a cui questi preadolescenti ancorano la possibilità di riuscire nella vita segnalino la presenza di due diversi, ma speculari bisogni identitari: da un lato il bisogno di «difendere» l'identità stessa dall'insuccesso, presente in chi percepisce difficoltà o incertezza nel progettare il proprio futuro scolastico e lavorativo e/o si proietta verso di esso prefigurando percorsi di scarsa desiderabilità sociale; dall'altro lato il bisogno di accrescere quella valutazione positiva di sé che i preadolescenti con aspettative future più elevate probabilmente già traggono dalla definizione del proprio sé futuro e dalle prospettive identitarie che questo prefigura. Ma in base a queste premesse diventa anche plausibile ipotizzare che la strategia difensiva possa essere quella che con più probabilità viene adottata dai ragazzi stranieri.

### 5.3.3. Il «sé futuro» dei preadolescenti e le loro principali caratteristiche socio-demografiche

Rispetto all'obiettivo di mettere a fuoco le principali variabili socio-demografiche che più incidono sulle diverse modalità in cui i

preadolescenti considerati tendono a pensare al proprio futuro scolastico e professionale, una prima indicazione sulla quale ci siamo già soffermati è quella emersa dal confronto tra stranieri e italiani. Una più attenta considerazione sia dei diversi paesi sia delle diverse regioni italiane di origine di questi ragazzi ci permette ora una più puntuale verifica del ruolo che questa variabile può svolgere in termini di appartenenze più propriamente culturali e/o etniche.

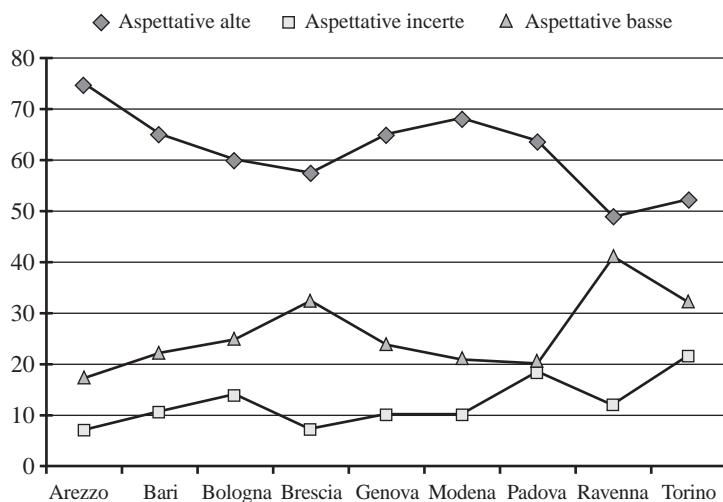
Le modalità in cui i ragazzi stessi prefigurano il loro futuro scolastico e professionale tendono infatti a differenziarsi non soltanto in funzione dei loro paesi o regioni italiane di provenienza, ma anche in relazione alla omogeneità/eterogeneità di provenienza geografica dei rispettivi genitori. Per quanto concerne gli stranieri, differenze si riscontrano inoltre in relazione al fatto di essere nati all'estero oppure in Italia. I ragazzi stranieri più ottimisti rispetto al proprio futuro sono in particolare quelli nati in Italia (72% vs. 49% dei nati all'estero)<sup>26</sup> e/o quelli che hanno almeno uno dei due genitori proveniente da un paese occidentale. Più incerte sono invece le aspettative future dei nati all'estero. La posizione di incertezza nei confronti del futuro tende a essere più frequente tra i ragazzi che provengono dai paesi asiatici, così come tra i soggetti italiani con origini familiari meridionali o miste. Tenzialmente più basse risultano infine le aspettative dei soggetti stranieri le cui famiglie provengono dall'Africa mediterranea e dei ragazzi italiani con genitori provenienti dalle regioni del Sud Italia.

Il tipo di aspettative attraverso cui i preadolescenti pensano al loro futuro tende comunque a differenziarsi anche in relazione alla città italiana nella quale essi vivono attualmente (fig. 5.13). Il confronto tra le diverse città in cui è stata condotta la rilevazione evidenzia infatti che è Torino quella con la più alta percentuale di ragazzi incerti nei confronti del proprio futuro. Risultando pari al 33% nel sottocampione degli stranieri, tale percentuale sale inoltre al 48% tra gli italiani. È Genova invece a contare il più alto numero di ragazzi stranieri (ma non anche italiani) con alte aspettative; Brescia e Ravenna sono infine le città dove sono presenti in percentuale superiore i ragazzi con aspettative scolastiche e lavorative più

<sup>26</sup> Chi-quadrato = 11,32; p. <0,01.

basse. Nel caso di Brescia questa tendenza riguarda comunque soltanto gli stranieri.

Figura 5.13. *Aspettative nei confronti del futuro scolastico e professionale (tipologie) e città di residenza (percentuale entro cluster aspettative future)*



chi-quadrato = 42,64; p. <0,001

Le aspettative nei confronti del futuro tendono a variare significativamente anche in funzione della mobilità geografica e dello status socio-economico delle famiglie di appartenenza<sup>27</sup>. In questo caso, aspettative più incerte tendono ad associarsi a percorsi migratori più articolati e a status socio-economici meno elevati. Come mostra la tabella 5.9, la mobilità geografica tende a essere più bassa tra i ragazzi che aspirano a più alti titoli di studio e/o a professioni più prestigiose; questi ultimi sono anche quelli che vivono in famiglie con

<sup>27</sup> I livelli di significatività statistica sono rispettivamente: [F(2,951) 14,53; p. <0,001]; [F(2,924) 68,60; p. <0,001].

più alto status socio-economico. In una posizione intermedia, sia rispetto alla mobilità geografica sia rispetto allo status socio-economico, si collocano infine i preadolescenti che hanno indicato prospettive lavorative di tipo più esecutivo e/o manuale.

Tabella 5.9. *Aspettative nei confronti del futuro scolastico e professionale (tipologie) in funzione degli indici di mobilità geografica (IMG) e di status socio-economico (ISSE); valori medi (M) e deviazioni standard (Sd)*

Aspettative (Indici sintetici)	Alte		Incerte		Basse		Totali
	M	Sd	M	Sd	M	Sd	
IMG	0,27	0,21	0,37	0,19	0,19	0,33	0,30
ISSE	9,80	2,04	7,87	2,02	8,50	1,75	9,20

Per quanto riguarda infine l'età dei soggetti considerati e la loro appartenenza di genere, contrariamente a quanto ci si poteva aspettare, sono i ragazzi più grandi (età media 15,2 anni) e i maschi (56% vs. 43% delle femmine) a esprimere maggiore incertezza o a pensare a percorsi scolastici finalizzati a lavori di tipo manuale, i ragazzi più piccoli (14,2 anni) e le femmine (52% vs. 48% dei maschi) a mostrare un maggior ottimismo nei confronti del proprio futuro<sup>28</sup>.

Le appartenenze oggettive giocano dunque un ruolo non certo secondario sul modo in cui questi preadolescenti tendono a progettare il proprio futuro scolastico e lavorativo. Come è già stato tuttavia sottolineato nell'introduzione di questo capitolo, una delle ipotesi-guida della nostra analisi è che anche la considerazione di fattori più propriamente soggettivi avrebbe contribuito a chiarire la diversa articolazione delle prospettive che i preadolescenti stessi hanno prefigurato. Nel paragrafo che segue la nostra attenzione sarà pertanto rivolta ai diversi gradi di benessere/disagio da essi manifestati in relazione alle loro attuali esperienze all'interno di un conte-

<sup>28</sup> Sia l'età [F(2,944) 62,94; p. <0,001], sia il genere [Chi-quadrato = 6,36; p. <0,05] incidono significativamente sulle aspettative future.

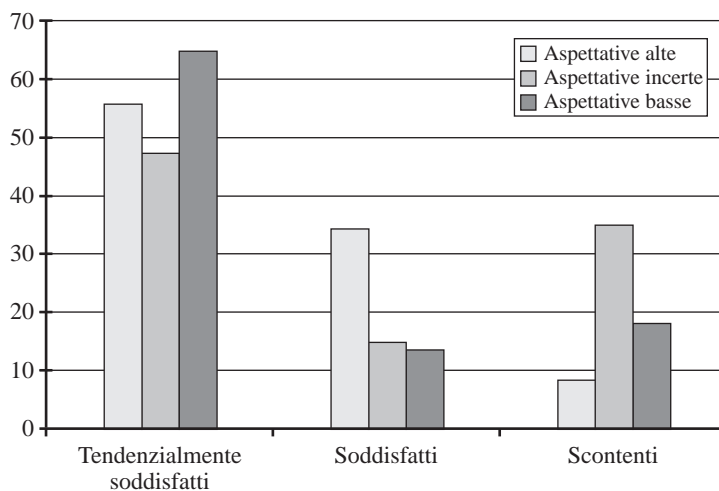


sto sociale che, come quello scolastico, riveste una particolare centralità tra gli spazi di cui i preadolescenti possono usufruire per sperimentare le molteplici dimensioni del proprio sé e giungere in questo modo a delineare le proprie specificità.

#### 5.4. *Il benessere/disagio percepito nel presente e le modalità di pensare al futuro*

Come si può notare osservando la figura 5.14, la percezione di difficoltà e disagio scolastici e relazionali tende ad associarsi a un abbassamento dei livelli di aspettative che i preadolescenti esprimono nei confronti del loro futuro immediato e più lontano, ma soprattutto a un sensibile aumento dell'incertezza con la quale essi tendono a prefigurarlo.

Figura 5.14. *Aspettative nei confronti del futuro scolastico e professionale (tipologie) e livelli di benessere/disagio (tipologie; percentuale entro aspettative verso il futuro)*

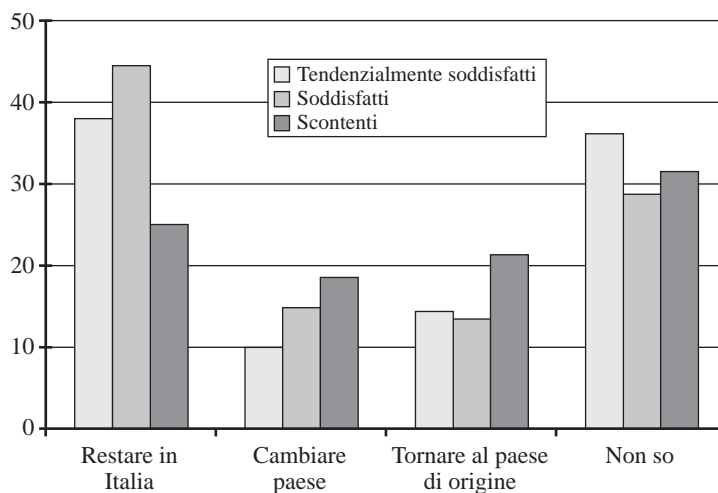


chi-quadrato = 99,48; p. <0,001

Sono i ragazzi che abbiamo definito come *scontenti* a esprimere significativamente più degli altri aspettative incerte o basse. Molto limitato appare invece il numero dei ragazzi *soddisfatti* che si mostrano incerti sul proprio futuro o proiettati verso mete di profilo medio-basso. Anche i ragazzi *tendenzialmente soddisfatti* sembrano aspirare alla continuazione dei propri studi, ma, come indicano i dati disaggregati, le preferenze riguardano in questo caso soprattutto gli istituti tecnici e quelli professionali. Ed è soprattutto attorno alle professioni tecniche, e a quelle legate al commercio o al settore impiegatizio, che questi ragazzi delineano i contorni del proprio futuro lavorativo. Rispetto ai livelli di benessere/disagio scolastico e relazionale, un'interessante indicazione emerge infine dal sottocampione dei ragazzi stranieri. In questo caso, le valutazioni delle esperienze attuali risultano infatti connesse con un'ulteriore e importante componente delle loro prospettive future qual è la previsione/desiderio di restare in Italia o migrare invece in altri paesi, compreso quello di origine. I livelli di soddisfazione/insoddisfazione espressi da questi ragazzi variano cioè significativamente in relazione alle condizioni di «stabilità» o «provvisorietà» che essi prefigurano rispetto al contesto in cui si trovano attualmente a vivere. Più in particolare, il confronto tra i soggetti che valutano negativamente la propria esperienza scolastica e relazionale e quelli che la considerano invece parzialmente o totalmente positiva lascia emergere una crescente tendenza di questi ultimi a prefigurare una loro futura permanenza in Italia. Guardando la figura 5.15, si può infatti notare il consistente scarto (pari a quasi 23 punti percentuali) tra i ragazzi *scontenti* e quelli *soddisfatti*. Chi afferma di avere difficoltà scolastiche e relazionali esprime più spesso di chi connota positivamente tali esperienze il desiderio di cambiare paese in futuro, ma ancora di più quello di ritornare al proprio paese di origine. Sono invece i ragazzi *tendenzialmente soddisfatti* a essere sovrarappresentati tra quanti non sanno precisare dove desidererebbero vivere.

Seppure con differenze meno marcate e non statisticamente significative, tendenze analoghe si riscontrano rispetto alle prospettive future che i ragazzi attribuiscono a tale riguardo ai propri genitori.

Figura 5.15. *Livelli di benessere/disagio (tipologie) e progetti migratori futuri (percentuale livelli di benessere/disagio)*



chi-quadrato = 12,48; p. = 0,052

### 5.5. *Riflessioni conclusive*

Sebbene la nostra analisi abbia evidenziato la molteplicità dei fattori che, sia pure a livelli diversi, possono incidere sia sul benessere/disagio attuale dei preadolescenti studiati, sia sulle modalità in cui essi stanno prefigurando i contorni del proprio sé futuro, vorremmo proporre alcune riflessioni conclusive con l'attenzione focalizzata sul confronto tra ragazzi stranieri e italiani.

Se è vero che il contesto scolastico sembra fornire sia agli uni che agli altri un'occasione di esperienze utili a supportare un'immagine positiva del proprio sé, ci sembra soprattutto opportuno sottolineare la maggior ambivalenza con cui i ragazzi stranieri tendono a collocarsi sul continuum del benessere/disagio scolastico e relazionale. Il livello di benessere da essi percepito tende in particolare ad affievolirsi in corrispondenza della crescente esperienza migratoria delle rispettive famiglie e ad assumere più spesso maggior consi-

stenza tra quanti desiderano e/o prefigurano una loro futura permanenza in Italia.

Accanto allo status socio-economico delle famiglie di appartenenza, la provenienza da paesi diversi dall'Italia emerge inoltre come condizione che incide anche sulle aspettative nei confronti del futuro: è infatti ancora una volta tra i ragazzi stranieri che il sé futuro assume i contorni più incerti, mostrando spesso di individuare i possibili ancoraggi attraverso scelte che oscillano tra mete di basso e alto livello. Una tendenza, questa, che sembra supportare l'ipotesi di una maggiore ambivalenza con cui i preadolescenti stranieri stanno procedendo alla ridefinizione del proprio sé, soprattutto se si tiene conto del tipo di fattori che essi considerano più importanti per «riuscire nella vita». Diversamente dai loro coetanei italiani, questi ragazzi contano infatti più sulle contingenze ambientali-esterne che non sulle proprie risorse personali, richiamando in questo modo l'attenzione sui maggiori ostacoli che potrebbero trovarsi ad affrontare lungo percorsi in cui l'*achievement* assumesse la funzione di criterio dominante nella regolazione della vita e dei rapporti scolastici.

Ma al di là di ogni pretesa di previsione, ci sembra quanto mai opportuno concludere sottolineando che oltre agli investimenti personali e familiari e alle risorse di cui i preadolescenti dispongono per far fronte ai loro «compiti di sviluppo», le indicazioni sulle quali ci siamo qui soffermati evidenziano anche la necessità di non trascurare il ruolo svolto dai modi in cui i preadolescenti stessi e le loro famiglie si rapportano con i valori e gli imperativi della cultura ospitante e con quelli che fanno parte della propria cultura di origine. Come altre ricerche hanno messo in luce (Mancini e Secchiaroli 2000; Mancini 2001), il pur complesso obiettivo di promuovere la costruzione di un «ponte» tra le diverse culture sembra a questo proposito costituire, tra le possibili modalità di integrazione, quella più delle altre in grado di agevolare un maggior grado di benessere psico-sociale dei preadolescenti stessi, che potrebbe riflettersi anche nella costruzione di un'identità più libera da incertezze e non solo in termini professionali.



Approfondimento 3  
Religione, minori immigrati e identità etniche  
*Angela Mongelli*

La religione, nel suo rapporto con i fenomeni migratori, si impone all'attenzione come elemento nodale che definisce, all'interno delle carriere di vita dei soggetti, i modelli di comportamento, i riferimenti valoriali, le credenze su cui le storie personali si strutturano.

L'attuale fenomeno di pluralizzazione delle formazioni religiose, che mette a confronto definizioni diverse e anche contrastanti di ciò che costituisce l'essenza delle cose, i valori, le credenze a cui fanno riferimento l'agire individuale e quello societario, e rende presenti anche in una stessa classe scolastica diverse concezioni della natura e della storia (Belardinelli 1998, p. 106), ha subito un decisivo incremento in seguito alla presenza degli immigrati non cattolici, portatori di riferimenti sacrali specifici<sup>1</sup>. I processi migratori, mettendo in contatto mondi culturali e riferimenti simbolici diversificati, sollecitano la strutturazione di un nuovo ordine interno al sociale che tenga conto dei mondi simbolici altri e della diversa declinazione delle problematiche all'interno di essi, tema questo poco e raramente affrontato nella strutturazione del tempo e dei contenuti del curriculum.

Come per altri temi trattati nella nostra ricerca, anche per il rapporto con il sacro l'età costituisce una variabile importante, anzi discriminante in quanto, come hanno confermato numerose ricerche<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Una riflessione sulla religione, nelle sue molteplici dimensioni, richiede di operare un vero e proprio processo di de-costruzione, attrezzandosi di strumenti analitici adeguati.

<sup>2</sup> Le ricerche sulla condizione giovanile (Buzzi, Cavalli e De Lillo 1997; De Pieri e Tonolo 1990; Donati e Colozzi 1997; Stoetzel 1984; Garelli 1986, Burgalassi 1983; Cipriani 1988) sottolineano come questa sia una fase della vita caratterizzata

la religione assume nell'età evolutiva una collocazione e un significato diversi da altri momenti del corso di vita (Stoetzel 1984). L'adolescenza costituisce infatti un ambito temporale in cui cambiano gli atteggiamenti nei confronti della realtà e la visione del mondo e del sacro (Mion 1995, p. 41). Gli adolescenti condividono con gli adulti il privatizzarsi della esperienza religiosa<sup>3</sup> incardinata su di una visione particolaristica della fede, disancorata da una proposta condivisa collettivamente (Donati e Colozzi 1997, p. 212) che viene trasformata in una componente del sistema di vita del soggetto, in un criterio-guida funzionale alla realizzazione di un'esistenza «buona».

La ricerca rileva che, complessivamente tra italiani e stranieri, 3 allievi su 10 dichiarano di non seguire le lezioni di religione a scuola. Un dato, questo, che assume una significatività maggiore quando lo si confronta con la media nazionale degli alunni che non si avvalgono dell'insegnamento della religione, che si attesta, invece, sul 6,1% con una costante tendenza discendente. In realtà, la scelta del partecipare alle lezioni di religione risulta legata fundamentalmente al gruppo di appartenenza che sembra definire i comportamenti relativi alla sfera del sacro. Questo significa che le decisioni rispetto all'ambito della religione risentono delle provenienze socio-culturali, che funzionano da elementi determinanti nell'aderire o nel rigettare le proposte culturali.

Importante appare l'orientamento espresso dal 46,4% dei minori stranieri, che dichiarano di non avvalersi delle lezioni di religione, fenomeno che potrebbe far pensare a una scarsa disponibilità per quanto si presenta lontano dai propri riferimenti culturali, anche se, in realtà, frequentare o meno l'insegnamento della religione rappresenta solo un elemento di un fenomeno più complesso in cui si in-

da voglia di autonomia, di indipendenza, di pragmatismo e di bricolage che mette in fluttuazione i riferimenti al sacro. L'età evolutiva è un momento in cui si rivela particolarmente cruciale la dialettica fra integrazione religiosa e processo d'individuazione-partecipazione-autonomizzazione, così come di altri processi rilevanti per l'educazione religiosa (Mion 1995, p. 44).

<sup>3</sup> Questo atteggiamento di disinteresse non va confuso con l'ateismo, in quanto è solo una messa fra parentesi dei valori religiosi, morali e spirituali dall'orizzonte della vita umana, e non una loro totale negazione, che si esplicita attraverso comportamenti di fede di tipo privatistico, spogliati di contenuti di verità e ridotti a pure manifestazioni culturali.

tersecano etnia, sacro, caratteristiche della socializzazione familiare. Per i giovani immigrati non cattolici (in prevalenza musulmani), la religione rappresenta un elemento di appartenenza che non trova possibilità di sviluppo nella scuola, dove non è prevista una proposta diversificata, anche se siamo a conoscenza di scuole che hanno organizzato corsi di cultura religiosa o di storia delle religioni per i ragazzi che non si avvalgono dell'insegnamento della religione cattolica. Non è facile dire se questo è vissuto dai ragazzi come una coercizione in quanto non consente loro di portare la propria religione all'interno dell'esperienza scolastica, segnando un ulteriore carattere di segregazione: sta di fatto che i ragazzi immigrati che dichiarano di non «fare religione a scuola» sono il 46,4% contro il 16,1 degli italiani.

L'ora di religione è invece frequentata dall'80% dei ragazzi che provengono da paesi dell'America centrale tradizionalmente di fede cattolica, mentre è rifiutata dall'87,1% di coloro che provengono dall'Africa mediterranea e dal Medio Oriente, paesi che condividono una cultura islamica e dall'Asia, con l'eccezione delle Filippine.

Gli studenti intervistati, pur dichiarando di non seguire l'insegnamento della religione proposto dalla scuola manifestano, però, un atteggiamento di apertura nei confronti di contesti culturali altri in quanto in maggioranza (71,1%) dichiarano di preferire la frequenza di una scuola non riservata ai soli studenti della propria religione ed esprimono un orientamento favorevole alla scuola aperta a studenti di diverse religioni. Su questo orientamento non influisce il luogo di residenza (Nord, Sud, Centro), in quanto vi è dovunque una concordanza nella disponibilità a frequentare una scuola laica. Può essere interessante notare il particolare comportamento dei ragazzi di religione musulmana, provenienti dall'Africa mediterranea e Mediorientale: tra le ragazze, il 71,4% preferisce la scuola aperta, mentre il 46,5% dei maschi – il sottogruppo più numeroso – esprime la propria preferenza per una scuola riservata a studenti del proprio gruppo religioso.

In linea di massima, è presente tra i ragazzi un orientamento al superamento delle logiche dettate dalle appartenenze, anche se persiste una minoranza (28,9%) che esprime la preferenza per una scuola centrata sull'identità etnica. Si tratta di un'opzione che evidenzia l'esistenza di una nicchia di cultura minoritaria che rimarca



la profondità del legame con il proprio gruppo, la cui probabile funzione è di fornire una rassicurazione quando le condizioni ambientali si presentano problematiche. I ragazzi hanno nei confronti della religione un atteggiamento ambivalente (Donati e Colozzi 1997) in quanto essa rappresenta, per un versante, un elemento significativo nei processi di socializzazione, un riferimento fondamentale, ma per un altro versante un contesto che non incide sulle pratiche di vita quotidiana. Tale atteggiamento è confermato anche dagli intervistati che, pur avendo scelto la frequenza all'insegnamento della religione nella scuola, attribuiscono scarsa importanza alla religione quale fattore di riuscita nella vita.

La considerazione della religione come riferimento importante nella vita è scelta globalmente solo dal 34,6%, mentre ben il 62,7% dichiara di non reputarla un riferimento a cui attribuire grande rilievo nel proprio percorso biografico, riconfermando così l'atteggiamento emerso da gran parte delle ricerche sui giovani (Buzzi, Cavalli e De Lillo 1997). L'essere religiosi non sembra, in linea generale, fra le cose più importanti della vita in quanto viene indicato solo dall'1,3% delle risposte: questo orientamento è differenziato tra italiani e stranieri<sup>4</sup>. Lo scarso peso della religione trova una conferma proprio nei dati relativi ai riferimenti significativi per i ragazzi; sempre nella domanda sulla «cosa più importante nella vita» vengono prevalentemente sottolineate le dimensioni legate all'intelligenza e alla buona volontà. Questa scelta conferma lo spostamento della religione dalla sfera pubblica a quella privata, che fa del sacro un'esperienza individuale, di tipo privatistico, con contenuti assimilabili a manifestazioni culturali.

A fronte della minor significatività attribuita all'esperienza religiosa da parte dei ragazzi italiani sta l'importanza che essa ha nei percorsi biografici di un gruppo di ragazzi stranieri, che attribuisce maggior rilevanza al patrimonio simbolico della cultura d'origine come elemento forte di identità e rassicurazione; come abbiamo visto circa 1/3 dei ragazzi stranieri preferirebbe una scuola omogenea sulla base dell'identità etnica e religiosa.

<sup>4</sup> I casi sono troppo pochi per essere significativi, ma sono riferiti soprattutto a ragazzi stranieri (10 su 12).

La conoscenza del Corano e l'adesione ad alcune pratiche di vita rappresenta per i ragazzi che vivono in un contesto straniero un riferimento rassicurante e fonte di certezze, in quanto la religione è una componente fondamentale dei processi di socializzazione della famiglia immigrata, e rinunciare ai propri riferimenti religiosi costituirebbe una lacerazione profonda dei legami con la propria cultura e con l'identità del gruppo di appartenenza. La pratica religiosa può quindi essere vista in modo ambivalente, come indicatore di inclusione/esclusione nella società di arrivo.

La pratica religiosa può però essere esaminata anche dal punto di vista del codice morale di riferimento per l'azione: una delle funzioni da sempre attribuite alla religione è infatti quella di fornire una formazione morale ai figli, se non proprio di costituire lo strumento attraverso il quale ci si costruisce una forma di rispettabilità (Berger 1984, p. 15). Alcuni padri immigrati, in particolare nelle famiglie musulmane, si sforzano di legare i loro figli al riferimento religioso (Dassetto 1992), che rappresenta un contesto fondamentale nel percorso formativo dei figli, non solo in quanto trasmette le basi fondanti della cultura, ma anche perché la religione costituisce la fonte di legittimità dell'autorità paterna, che nella condizione migratoria è minacciata a causa dei fenomeni di disoccupazione o delle precarie condizioni socio-economiche in cui la famiglia spesso si trova.

Probabilmente la religione finisce per rappresentare il riferimento più solido a cui ancorarsi per questi adolescenti immigrati, che vivono le contraddizioni tra la propria provenienza da un contesto comunitario e la post-modernità o tardo-modernità: numerosi autori, tra cui Giddens, sottolineano le fratture segnate dal passaggio da una struttura comunitaria a una societaria; dalla separazione tra sfera pubblica e sfera privata, dove la sfera pubblica non fornisce più, dato il cambio di contesto, valori e fini rassicuranti e tanto meno conferme a livello identitario, mentre il privato è fragile e strutturalmente incapace di fornire coerenti schemi valoriali e comportamentali (Filoramo 1986, p. 11).



Conclusioni  
Per tutti e per ognuno  
*Graziella Giovannini e Luca Queirolo Palmas*

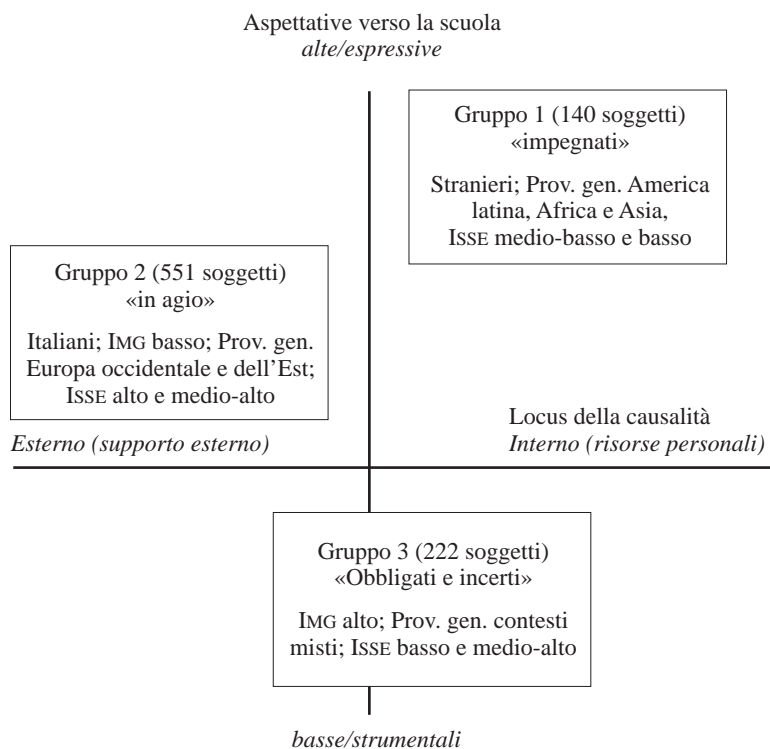
*In sintesi*

È difficile restituire un quadro di insieme al termine di un percorso di ricerca che è andato accumulando informazioni e intuizioni seguendo le mille piste e articolazioni di un'esperienza scolastica colta in tutta la sua complessità. Eppure, per definizione, la ricerca si muove dentro questa ambizione di *forzatura* dei fenomeni sociali: catturare il presente in un'istantanea, labile e fugace, ma capace di dirci qualcosa sul futuro.

In tale prospettiva abbiamo scelto di definire con i termini di «impegno», «agio», «obbligo», le differenti modalità di rapporto globale con lo spazio educativo (attitudini, comportamenti, risorse e rappresentazioni) dei ragazzi, italiani e non, da noi intervistati<sup>1</sup>. È nella scuola che abbiamo incontrato i nostri interlocutori e la scuola è stata anche al centro delle domande che abbiamo posto e delle risposte che ragazze e ragazzi ci hanno dato. Lo spazio della differenza fra i nostri interlocutori si struttura attorno ad alcune variabili chiave: l'impegno/sforzo richiesto dal lavoro scolastico, l'entità del sostegno familiare e degli insegnanti, la riuscita scolastica, il benessere/disagio personale nei confronti dell'esperienza scolastica, le funzioni riconosciute alla scuola, la valutazione dell'importanza delle variabili personali e sociali nella riuscita nel corso della vita,

<sup>1</sup> Tale partizione per gruppi discende da un'analisi dei cluster, di tipo *Quick cluster*. Cfr. l'Appendice metodologico-statistica, *Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati*.

le lingue parlate individualmente e in famiglia. A partire da questo spazio della differenza, possiamo individuare tre tipologie di soggetti (cfr. figura seguente); l'analisi dei cluster ci consente di proiettare questi gruppi di soggetti lungo due assi, il primo costruito sul tipo e livello di aspettative nei confronti della scuola e del proprio futuro, il secondo sul *locus della causalità*, ovvero sulle risorse ritenute importanti per riuscire nella vita.



Legenda: IMG, Indice di mobilità geografica; ISSE, Indice di status socio-economico.

I) Il primo gruppo, caratterizzato da una buona riuscita scolastica e da un buon livello di benessere, in maniera molto più forte degli altri registra un elevato indice di impegno/sforzo collegato alla

scuola. A questa i ragazzi riconoscono una valenza espressiva in misura superiore ai soggetti degli altri gruppi ed enfatizzano meno le funzioni strumentali dell'istruzione. Dimostrano fiducia nei confronti degli aiuti e stimoli esterni e registrano un livello medio di supporto familiare e docente. Proprio a partire dalla dimensione che più fortemente li caratterizza, possiamo definirli «impegnati», vedendo nel loro sforzo dichiarato non tanto un peso, quanto un orientamento a rappresentare l'istruzione come uno strumento positivo di crescita. I ragazzi e le ragazze che appartengono a questa tipologia costituiscono il gruppo meno numeroso (140 soggetti, ovvero il 15,3% del campione), così come il gruppo in cui maggiormente può essere apprezzata la capacità trasformativa delle istituzioni scolastiche rispetto ai destini di vita.

II) Il secondo gruppo – decisamente il più numeroso con 551 soggetti, il 60,2% del totale – è caratterizzato in modo particolare dal più elevato valore di benessere/agio, dalla migliore riuscita scolastica, dai più alti indici di percezione di aiuto e sostegno da parte di genitori e docenti e di valutazione dell'importanza delle risorse interiori per riuscire nella vita. Sembrano pertanto soggetti caratterizzati da un rapporto sereno con l'esperienza scolastica, vissuta senza troppo sforzo e con un buon livello di certezza rispetto alle scelte future. Possiamo definirli sinteticamente come soggetti «in agio».

III) Il terzo gruppo presenta il più basso tasso di benessere e la peggiore riuscita scolastica, dichiarando contemporaneamente un più basso livello di impegno/sforzo nei confronti della scuola rispetto a tutti gli altri, un più elevato livello di incertezza e aspettative inferiori nei confronti delle scelte future. La scuola ha una funzione strumentale, ma, soprattutto, è vissuta come un obbligo/dovere, con scarse ricadute in termini di piacere e di significati espressivi. I ragazzi e le ragazze che si ritrovano in questa tipologia percepiscono, rispetto agli altri, un minor sostegno da parte dei genitori (non troppo inferiore, in realtà) e degli insegnanti e, parallelamente, un maggior riconoscimento dell'importanza di variabili indipendenti dal soggetto per farsi strada nella vita, anche se la fiducia nelle risorse interiori non si annulla, ma anzi si colloca su

valori intermedi. Il gruppo, abbastanza numeroso (222 soggetti, pari al 24,3% del campione) può trovare una sua definizione sintetica in termini di «obbligati e incerti». Nei confronti di questi ragazzi/e gli investimenti delle istituzioni e degli operatori scolastici assumono certamente un carattere di prioritaria rilevanza.

Abbiamo così individuato tre modi di rapportarsi al quotidiano e al futuro che sono diffusi tra i soggetti intervistati trasversalmente alle appartenenze e ai contesti, anche se evidentemente, come vedremo tra poco, queste variabili differenziano la distribuzione di ragazzi e ragazze tra le differenti tipologie.

Si tratta di modalità sintetiche che è possibile ritrovare nei risultati di altre ricerche e lavori interpretativi, non necessariamente riguardanti le esperienze migratorie nella scuola. In termini di «impegno», «agio», «obbligo» noi possiamo rileggere molte delle analisi sui percorsi scolastici, sulla dispersione e la selezione, sull'orientamento e le scelte formativo-professionali, sulle rappresentazioni della scuola in relazione alla riuscita nella vita.

Per quanto attiene ai fini della nostra ricerca, è importante sottolineare che queste tipologie, sia pure in misura diversa, non separano in maniera netta stranieri e italiani, ma le troviamo presenti in entrambi i gruppi, intrecciate ad altre variabili differenzianti. Ancora una volta, dobbiamo evidenziare come comunanze e diversità si mescolino tra di loro, probabilmente proprio a partire da processi che sono legati all'età e ai processi di scelta che la caratterizzano e alle rappresentazioni della scuola di base come esperienza strutturata condivisa da tutti i ragazzi.

Con un'analisi più di dettaglio possiamo fare emergere le variabili relazionate alle distinte tipologie.

1) Non è statisticamente significativa la relazione con l'appartenenza di genere, anche se le ragazze sono sottorappresentate tra gli «obbligati e incerti» (22,2% contro il 26,3% di maschi) e leggermente sovrarappresentate tra i soggetti «in agio» (62,9% contro il 58,0% dei ragazzi).

2) La relazione con lo status socio-economico è statisticamente significativa, con una netta sovrarappresentazione dei soggetti in agio tra gli appartenenti allo strato medio e alto rispetto a quelli che si collocano nella posizione sociale più bassa (68,7% di «agiati» nello strato più alto, 46,0% in quello più basso). La si-

tuazione è rovesciata nel gruppo degli «obbligati e incerti», dove si colloca il 18,3% di ragazzi di strato superiore e il 31,0% di quelli che appartengono allo strato più basso. Questi ultimi si collocano in maniera percentualmente più numerosa anche tra gli «impegnati».

3) Quale allora l'influenza dell'essere autoctoni o con esperienze di immigrazione? È percentualmente pari il numero di ragazzi e ragazze italiani e stranieri che si collocano tra gli «obbligati e incerti», ma la differenza tra i due gruppi nella tipologia dei soggetti «in agio» è di quasi 9 punti percentuali (56,0% gli stranieri, 64,8% gli italiani) e altrettanto in quella degli «impegnati» (19,6% gli stranieri, 11,0% gli italiani). Più difficile diventa interpretare la relazione tra le tipologie individuate e la provenienza territoriale per la grande frantumazione in sottocampioni, spesso troppo poco numerosi per essere trattati adeguatamente con gli strumenti della statistica. Si può tuttavia evidenziare che i ragazzi e le ragazze nate in un paese europeo (quindi anche gli italiani) sono decisamente sovrarappresentati tra i soggetti «in agio» e che a loro si avvicinano gli studenti provenienti dai paesi dell'Est Europa, mentre sono sottorappresentati coloro che provengono dai paesi del Sud del mondo. Di più difficile interpretazione l'andamento dei dati nelle altre due tipologie: possiamo solo sottolineare la scarsa presenza di occidentali tra gli «impegnati», ma anche la sostanziale omogeneità in tutti i gruppi nazionali della quota di «obbligati e incerti».

### *In prospettiva*

A partire da qui, dall'insieme della ricerca condotta e da questo tentativo di rileggere le modalità di rapporto dei soggetti in termini di «impegno», «agio», «obbligo», possiamo trarre alcune importanti indicazioni.

*La dimensione etnico-nazionale non emerge come variabile forte e univoca di differenziazione.*

Nelle riflessioni relative al fenomeno migratorio è necessario innanzitutto ribadire la cautela nell'utilizzo di definizioni come «ragazzo immigrato» o «straniero» anche se, dal punto di vista delle nostre capacità percettive, partire dagli elementi di più im-



mediata categorizzazione, da quelli che, per così dire, segnano, marcano, danno avvio al confronto, può rappresentare una fase naturale di un processo di conoscenza. È da questa fase che abbiamo voluto far partire la nostra ricerca, è da questa distinzione binaria nazionali/non nazionali che partono tutte le tradizioni di ricerca sul tema, ed è nella messa in discussione di questa logica di categorizzazione che vogliamo fare approdare il nostro lavoro.

Una volta costruita la categoria, infatti, occorre sempre ricordare, per capire ma anche per agire, che spesso i figli di stranieri sono nati in Italia (e qui autocollocano la propria appartenenza nazionale), parlano italiano fin da piccoli, appartengono a gruppi culturali diversi, a differenti strati sociali, a famiglie diversamente strutturate. Inoltre, occorre tenere presente che nelle migrazioni si incontrano non le culture in astratto, ma persone concrete, gruppi di donne, uomini e bambini, famiglie, con il loro bagaglio di relazioni, di conoscenze, di memorie, di aspettative e rappresentazioni reciproche.

Processi – l'eterogeneità interna e il carattere situato di ogni interazione – in fondo comuni a tutti i ragazzi, italiani e non, e radicati a ben vedere negli stessi percorsi di migrazione interna che in passato hanno trasformato la società italiana e che ancora oggi possiamo cogliere nelle risposte dei nostri intervistati.

Quindi, pur utilizzando in prima approssimazione la definizione di «stranieri», «extracomunitari», è necessario fare ogni sforzo possibile, anche nelle impostazioni delle future ricerche, per evitare la riproduzione di stereotipi, con la cancellazione delle diverse forme di differenza registrabili. Trattandosi di preadolescenti/adolescenti, è particolarmente importante evitare sia di attribuire alla provenienza etnico-culturale elementi legati ai mutamenti dell'età, sia di nascondere somiglianze leggibili non tanto, o non sempre, nell'ottica dell'omologazione culturale, ma in riferimento alla variabile generazionale e alla costruzione di mondi culturali trasversali ai territori e alle nazioni.

In altre parole, i ragazzi da noi incontrati tendono a «mimetizzarsi» in qualche misura con i loro compagni italiani, ma bisogna stare attenti a capire se questo processo di avvicinamento, di costruzione di similitudini con i propri compagni è una volontà assimilativa o piuttosto una volontà di costruire relazioni orizzontali tra pari. Bisogna distinguere assimilazione, omologazione e normale pro-

cesso di inserimento in una cultura generazionale che è trasversale alle varie culture nazionali e ai vari gruppi.

*Apprendimento e socializzazione, competenza e accoglienza, riuscita e benessere nella partecipazione alla vita della scuola sono elementi positivamente intrecciati.*

L'approccio multidimensionale che abbiamo voluto seguire ci ha permesso di evidenziare l'impatto delle variabili strutturali (sesso, età, status, cittadinanza, ecc.), di quelle relazionali (rapporto con i pari, con gli insegnanti, i genitori) e delle variabili di atteggiamento (rappresentazioni relative all'istruzione, al futuro, ecc.) nella costruzione sociale del successo/insuccesso scolastico. Tale approccio ci ha anche aiutato a guardare alle diseguaglianze che si strutturano quotidianamente nello spazio scolastico (proprio a partire dalla classe, dal genere, dalla cittadinanza) non nei termini di una riproduzione di destini assegnati, ma in un'ottica trasformativa in cui scuole, classi e climi di classe, insegnanti, aspettative e rappresentazioni, pratiche educative e valutative possono fare la differenza. La categoria dell'*impegno* riflette in parte questa azione virtuosa, mentre quella dell'*obbligo* e dell'*incertezza* ci restituisce un vuoto da colmare e un rischio da contrastare.

La centralità del benessere dei ragazzi, della loro esperienza scolastica complessiva, nel rendere conto dei percorsi e della riuscita ci sembra dunque un'indicazione di grande importanza per gli operatori e gli amministratori del sistema educativo.

*Le migrazioni sono, e saranno ancora di più nel futuro, una presenza permanente e diffusa in tutti gli ordini di scuola.*

Questo è l'orientamento che possiamo leggere nell'evoluzione del fenomeno (poche migliaia di individui agli inizi degli anni ottanta, quasi 150.000 oggi) e che dovrebbe essere confermato nel futuro, sempre che non prevalgano politiche di esclusione e discriminazione a danno dei migranti; grazie all'effetto combinato della parità di diritti in campo educativo fra italiani e non (legge 40/1998) e all'introduzione dell'obbligo scolastico (a 15 anni) e dell'obbligo formativo (a 18 anni), nel futuro tutti i minori residenti, italiani e non, saranno all'interno del sistema educativo e formativo. Proprio dall'indagine che abbiamo realizzato possiamo trarre

elementi che confermano, e anticipano, tale scenario per i ragazzi di origine straniera.

Dal confronto fra i progetti personali di questi ragazzi e i progetti delle loro famiglie emerge una disparità: le aspettative dei ragazzi di tornare al paese di origine sono minori di quelle dei propri genitori. Questi dati vanno però valutati rispetto all'età: va tenuto presente che ci troviamo di fronte a preadolescenti. La Francia, avendo da tempo radicato il fenomeno migratorio, ha studiato molto gli adolescenti e i giovani e ha visto come questi orientamenti, che in fase preadolescenziale mostrano una tendenza alla rimozione delle differenze, cambiano in età più avanzata e riemergono recuperi di identità originarie, giocati in gran parte nel contesto del paese di insediamento. Sono progetti in trasformazione e come tali vanno colti, senza costringere il ragazzo a sedimentare in maniera troppo rapida quella che è una prospettiva futura: bisogna lasciare spazio all'esplorazione e alla verifica progressiva di quale può essere il proprio futuro e in quale parte del mondo può trovare collocazione.

I progetti del futuro sono diversi anche in relazioni ai gruppi, alle aree di provenienza. I ragazzi che vengono dell'Est Europa, per esempio, rispetto a quelli dell'America o dell'Africa mediterranea, mostrano un orientamento più forte a rimanere nel territorio, mentre sono molto più diversificate o incerte le posizioni dei secondi. I progetti e i percorsi sono diversi anche perché il quadro che hanno di fronte in questa fascia di età si confronta con progetti dei genitori altrettanto incerti.

La scuola si trova in mezzo, tra questo passato, dal quale provengono, e questo futuro, che cominciano a progettare e che è ancora molto mobile, molto incerto. I ragazzi tendono a continuare gli studi, presentano una volontà di proseguimento degli studi orientata in maniera meno forte dei locali ai licei, ma pur sempre in termini prolungati. Se potessimo andare a differenziare i comportamenti o le scelte, potremmo evidenziare come, a fronte di elevate aspettative nei confronti della scuola, vi siano significative differenze tra i gruppi nazionali e in ordine alla condizione socio-economica delle famiglie.

Il futuro lontano è incerto, ma il futuro vicino è pensato, e desiderato, all'interno della scuola e non, ad esempio, nel mondo del lavoro. Nei prossimi anni, dunque, dovremmo assistere a una mas-

siccia partecipazione scolastica dei minori stranieri nel segmento degli studi secondari superiori, sempre che desideri e intenzioni di questi ragazzi e ragazze non si scontrino con un duro effetto di realtà, fatto di dispersione, di selezione e di incapacità delle scuole superiori a ripensare i termini del proprio funzionamento, organizzativo e didattico.

I ragazzi da noi intervistati presentano una mobilità limitata, sia territoriale che scolastica, e hanno alle spalle in larga misura famiglie regolari e con un consolidamento sul territorio. Scegliendo di svolgere questa ricerca nella scuola, istituzione certamente chiave sia per l'accoglienza sia per la definizione dei progetti futuri e delle risorse ad essi connessi, dobbiamo tenere conto che potrebbero sfuggire alla nostra rilevazione i ragazzi e le ragazze eventualmente presenti in situazione di irregolarità. È vero che la normativa prevede che la scuola sia aperta anche per loro, come è vero che la legge obbliga tutti quelli che si trovano sul territorio italiano a mandare a scuola i propri figli. Ma come pensare comportamenti «regolari» da parte di chi non si trova in Italia in forma riconosciuta? Non sappiamo quasi niente – neppure stime quantitative – in merito a questo aspetto. Nell'Unione Europea a tale proposito si sta sviluppando un percorso di ricerca-azione sui ragazzi «erranti», spesso senza famiglia, ma non ci sono riscontri certi su caratteristiche ed entità. Va tenuto presente che forse ci sono anche ragazzi/e che, pur in situazioni di regolarità, non assolvono all'obbligo scolastico. Per questo, una campagna di promozione dell'obbligo, come diritto educativo per tutti, regolari e non, rappresenterebbe un passo in avanti significativo nell'affermare la cittadinanza scolastica a pieno titolo per tutti i minori di origine straniera.

*La vita in comune in una scuola, o in una classe, non produce sostanziosi fenomeni di rigetto e di disagio, ma si traduce in un generale apprezzamento, fra ragazzi italiani e ragazzi stranieri, per uno spazio educativo aperto a tutte le tradizioni culturali, etniconazionali, religiose.*

Questo atteggiamento invita a proseguire sulla strada delle scuole e delle classi miste, evitando la scorciatoia dei ghetti educativi (opzione sempre argomentabile agitando il fantasma del minor apprendimento nelle classi *multietiche*), e affrontando invece gli ine-

vitabili problemi, che si pongono e che si porranno, attraverso nuovi investimenti materiali e immateriali nel campo scolastico: dalla formazione/autoformazione degli operatori alla messa in rete delle esperienze fra differenti scuole e differenti agenzie presenti sul territorio, dall'articolazione di un'offerta formativa flessibile per tutti gli studenti alla sperimentazione di nuove pratiche valutative, dalla cura dell'accoglienza e dei climi scolastici e di classe alla presa in considerazione, come bagaglio di cultura legittima e da valorizzare per tutti, dei diversi codici linguistici in uso, dal potenziamento degli scambi educativi con i principali paesi di provenienza dei migranti all'apertura della professione di insegnante ai cittadini di origine straniera.

L'irruzione delle migrazioni nel campo scolastico può allora essere vista come una potente leva di innovazione che ha cambiato e cambierà, per tutti i ragazzi, il modo concreto di funzionamento dei singoli istituti e che, nelle esperienze di successo, ha accompagnato e sostenuto un processo più generale di ripensamento dell'istituzione scolastica nel segno dell'autonomia, dell'attenzione alle differenze e della vicinanza ai bisogni.

Se dunque le migrazioni rappresentano un elemento strutturale nell'evoluzione del nostro sistema educativo, si tratterà di continuare a riflettere sui modi e sulle forme di valorizzazione di questo incontro, non solo perché grazie ad esso può essere pensata e praticata un'idea di scuola *per tutti e per ognuno*, ma anche perché attraverso il destino di queste ragazze e ragazzi, che rappresentano nei fatti la seconda generazione dell'immigrazione, prende corpo il carattere inclusivo o esclusivo della società italiana di domani.

## Appendice metodologico-statistica



## Gli strumenti della ricerca

*Maddalena Colombo*

Nell'ambito dell'indagine *Appartenenza etnica, processi di socializzazione e modelli formativi* è stata effettuata nell'anno scolastico 1998-1999 una rilevazione diretta su un campione di 949 alunni stranieri e italiani di terza media. La presente nota intende mettere in rilievo le peculiarità legate alla scelta e all'uso degli strumenti di ricerca. Come ho già anticipato altrove (Colombo 2000), poiché l'indagine sociale sui processi migratori è in costante crescita e talvolta non riesce a tenere il passo di fronte alla realtà dinamica e multiprospettica di questo fenomeno, occorre considerare in via di definizione e di validazione molti degli strumenti (indicatori, tecniche di elaborazione) e delle procedure di ricerca sul campo adottate (campionamento, contatto con gli stranieri, mediazioni linguistiche, setting di intervista).

### *A.1. Costruzione del campione e contatto con gli intervistati*

Il campione è stato costruito su base «inter-provinciale» in modo da contenere 9 sottocampioni (uno per ogni capoluogo di provincia) aderenti ai medesimi criteri di selezione. In ogni realtà provinciale il campione di alunni contiene un numero pari di soggetti del gruppo «stranieri» e di soggetti del gruppo «italiani». Il questionario compilato dal gruppo «stranieri» si presenta più esaustivo e completo, mentre quello – in larga parte uguale – compilato dai soggetti del gruppo «italiani» si presenta ridotto, poiché non contiene le domande sul percorso migratorio.



Per individuare e contattare i soggetti da includere nel gruppo «stranieri» si è proceduto come segue:

1) tramite richiesta scritta alle segreterie delle scuole medie statali, sono stati conteggiati tutti gli alunni stranieri iscritti in terza media nelle 9 città capoluogo incluse nella ricerca;

2) rispetto alle statistiche fornite si è verificato il numero di alunni stranieri effettivamente frequentanti;

3) laddove (come ad Arezzo e a Ravenna) il numero degli alunni stranieri in terza media è stato conteggiato inferiore ai 30 casi, si è proceduto a individuare altre scuole dell'hinterland cittadino con alunni stranieri iscritti in terza media: questi sono stati inclusi, secondo la disponibilità, fino al superamento della soglia dei 30 casi;

4) individuata la quantità idonea di alunni stranieri di terza media, indipendentemente se collocati in una medesima scuola o dispersi in molte sedi, si è proceduto a contattare le scuole interessate e a richiedere la disponibilità all'intervista presso le classi di appartenenza dei ragazzi stranieri.

Per selezionare i soggetti appartenenti al gruppo «italiani» si è proceduto come segue:

5) una volta individuati i soggetti «stranieri» e le rispettive classi di appartenenza, si è richiesto l'elenco completo degli alunni delle suddette classi diviso per sesso;

6) al momento dell'intervista si è estratto a sorte dall'elenco delle classi di appartenenza un numero di soggetti maschi e di soggetti femmine non stranieri, pari al numero di soggetti maschi e femmine stranieri presenti e intervistati in quella classe;

7) in tal modo i sottocampioni di soggetti italiani – individuati anch'essi su base provinciale – sono risultati equivalenti ai sottocampioni di «stranieri» quanto alla numerosità e alla composizione per sesso (tab. A.1).

La procedura seguita per la costruzione del campione comporta che i due sottogruppi rappresentino in maniera diversa gli universi di riferimento: mentre i ragazzi stranieri rappresentano la totalità della propria categoria (alunni stranieri frequentanti la terza media nei contesti urbani individuati), i ragazzi italiani costituiscono solo una frazione della propria categoria, calcolabile numericamente ma non estratta secondo criteri probabilistici.

Tabella A.1. *Suddivisione definitiva del campione per sottogruppi provinciali*

Città	Sottogruppo stranieri	Sottogruppo italiani	Totale
Arezzo	31	31	62
Bari	38	38	76
Bologna*	33	33	66
Brescia	52	52	104
Genova	117	116	233
Modena	34	34	68
Padova*	20	20	40
Ravenna	45	45	90
Torino	109	106	215
<i>Totale</i>	<i>479</i>	<i>475</i>	<i>954</i>

\* In queste città il numero ridotto di stranieri intervistati è dovuto al rifiuto dell'intervista da parte di alcune scuole.

### *A.2. Scelta dello strumento di intervista e somministrazione dei questionari*

L'indagine si proponeva di raggiungere i soggetti della ricerca nella maniera più diretta, evitando se possibile la mediazione dei relativi insegnanti, interpreti e genitori. La scelta del questionario e del grado di strutturazione dello stesso è stata a lungo discussa, per le difficoltà – prevalentemente di tipo linguistico e interpretativo – che il momento dell'intervista avrebbe comunque comportato negli adolescenti stranieri contattati a scuola. Data la dispersione territoriale del campione, si intendeva ridurre al massimo il margine di discrezionalità (della situazione e dell'intervistatore) per non compromettere la comparazione tra sottocampioni delle diverse realtà cittadine. Uno strumento il più possibile standardizzato inoltre sembrava l'approccio più semplice ed efficace di fronte all'eterogeneità di provenienze degli alunni stranieri rispetto a quelli italiani.

Il questionario definitivo è a risposte prevalentemente chiuse (83 su 100). Nella costruzione delle domande si è tenuto conto delle difficoltà linguistiche e del linguaggio tipico di questa fascia d'età (14 anni).

Le domande sono state suddivise in cinque aree tematiche: dati strutturali; esperienza migratoria; esperienza scolastica; studio, lavoro e relazioni sociali; valutazioni e prospettive per il futuro.

I principali problemi di compilazione emersi dal pre-test sono collocati nella sezione dei dati strutturali: in particolare si è rivelata complessa la ricostruzione del percorso migratorio, l'attribuzione dell'identità etnica, l'identificazione delle lingue in uso, della professione e dei titoli di studio dei genitori, della situazione abitativa.

A questo proposito, numerosissime si sono rivelate le situazioni abitative da prevedere; alcuni indicatori, inizialmente testati, si sono mostrati di scarsa attendibilità (ad esempio la segnalazione delle persone con le quali il ragazzo convive attualmente), sia perché le condizioni di convivenza abitativa sono soggette a rapidi cambiamenti, sia perché spesso provocate da cause di forza maggiore, sia infine perché – se eccessivamente affollate o precarie – sono facilmente soggette a rimozione e censura da parte dell'intervistato. Tra gli indicatori inclusi del questionario definitivo troviamo: hai parenti in Italia? Quanti fratelli/sorelle abitano con te? Nella città di attuale residenza quante volte hai cambiato casa?

Nella sezione relativa all'esperienza scolastica, la maggiore difficoltà si è riscontrata nella ricostruzione del percorso scolastico per coloro che non hanno frequentato le scuole interamente in Italia. Per ogni ordine di scuola frequentato si è chiesto di indicare il numero di anni e il luogo / i luoghi di riferimento. Sia la durata dei corsi di studio effettivi, sia la mobilità geografica indicata dai luoghi di svolgimento degli studi hanno rivelato una gamma di situazioni di difficile classificazione: infatti non sempre una durata maggiore di quella attesa corrisponde a situazioni di ripetenza o di ritardo scolastico, perché dipende dal sistema di istruzione in uso nei paesi di provenienza. Inoltre, per ciò che riguarda i luoghi, la discontinuità caratterizza non solo coloro che hanno lasciato il paese di nascita per venire in Italia, ma anche i nati in Italia che hanno toccato tappe intermedie del percorso migratorio della famiglia in altre città italiane ed estere.

In generale l'approccio al questionario è stato nella maggioranza dei casi diretto e positivo; il questionario è stato auto-compilato senza suscitare atteggiamenti di soggezione o diffidenza negli intervistati stranieri, che hanno manifestato le medesime reazioni osser-

vate nei coetanei italiani. L'unico stimolo, contenuto nel solo questionario stranieri, che ha provocato qualche imbarazzo è la domanda «Con chi sei giunto in Italia?», a indicare che l'esperienza dell'abbandono della terra d'origine e del viaggio in condizioni spesso disagiate e tragiche (soprattutto se in clandestinità) viene evocata con una certa apprensione nei ragazzi che l'hanno vissuta.

### *A.3. Elaborazione dei dati*

I dati del questionario sono stati elaborati a 4 livelli di analisi: monovariata, costruzione di indici, bivariata, multivariata (analisi fattoriale, analisi delle corrispondenze multiple, analisi della varianza). In fase iniziale si sono confrontate le distribuzioni di frequenza delle variabili nei diversi sottogruppi di interesse per la ricerca:

- sottogruppi italiani/stranieri;
- sottogruppi locali (ogni città è stata confrontata con il totale campione);
- sottogruppi di genere.

Una volta proceduto alla chiusura delle domande aperte, molte delle quali hanno richiesto più di un tentativo di codifica, si è passati a creare variabili di sintesi (indici) relative alle caratteristiche, appartenenti alla stessa dimensione, misurate da variabili diverse; ad esempio: lo status socio-economico, il rendimento scolastico, la mobilità geografica, la discontinuità scolastica, il sostegno familiare, il benessere/disagio scolastico.

Con l'analisi bivariata sono state incrociate le variabili originarie tra loro, e con quelle sintetiche (indici) ricodificate in quattro classi di livello (basso, medio-basso, medio-alto, alto). Per un'analisi più esaustiva delle differenze tra italiani e stranieri, tutte le variabili sintetiche sono state incrociate con la variabile «sottogruppo» mediante Analisi della varianza One-Way. Per le analisi multivariate cfr. par. A.5.

#### *A.3.1. Chiusura di domande aperte*

##### *A.3.1.1. Variabile: Provenienze degli stranieri*

Questa variabile, indubbiamente strategica per la ricerca, ha messo in evidenza come non sia sufficiente attribuire un'apparte-

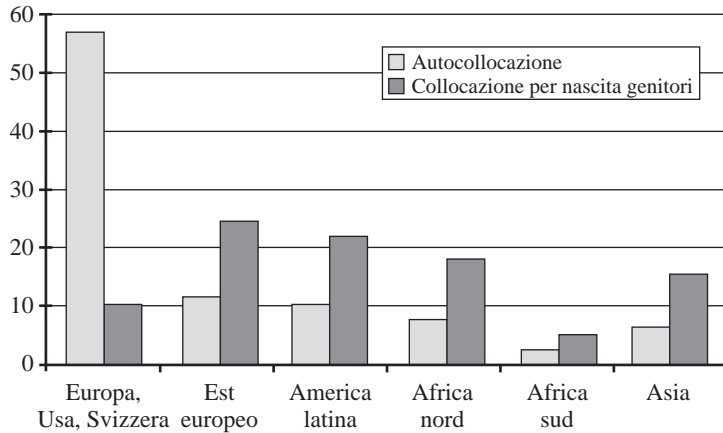
nenza basandosi sul luogo di nascita del ragazzo o sul paese di provenienza di uno o di entrambi i genitori. Nel questionario si chiedeva la città di nascita del ragazzo, al fine di distinguere se nato in Italia o all'estero; una domanda successiva «Dunque il tuo paese d'origine è...» è stata pensata per far specificare all'interessato l'appartenenza nazionale (di difficile attribuzione nei casi provenienti da piccoli villaggi o da zone di mutata sovranità nazionale, ad esempio Kosovo). In realtà questa risposta è stata fornita in modo polivalente: per alcuni, nati in Italia, l'appartenenza nazionale italiana era scontata (fra i nati in Italia circa il 50% è figlio di coppia mista). Oppure, se non italiana, non coincideva con il luogo di nascita, per cui l'uso dell'avverbio «Dunque...» si è mostrato equivoco. Poiché il luogo di nascita e l'appartenenza nazionale dichiarata dai ragazzi di regola non coincidono, si è scelto di classificare le provenienze straniere a seconda dell'autocollocazione, piuttosto che del luogo di nascita. Questo dato sembra riflettere meglio l'appartenenza percepita dai soggetti (specialmente dai figli di coppia mista).

Le nazioni di autocollocazione sono state aggregate in 6 macro-aree geografiche (etichetta della variabile *Autocollocazione*, con modalità: 1) Europa-Usa-Svizzera; 2) Est europeo; 3) America latina e centrale; 4) Africa mediterranea e Medio Oriente; 5) Africa sub-sahariana; 6) Asia.

Per i ragazzi nati in Italia da entrambi i genitori stranieri (non figli di coppia mista) si è codificata una seconda informazione riguardo alla provenienza, desunta dalla città e nazione di nascita del padre e della madre, ricodificate nelle 6 macro-aree già definite: questa variabile è stata denominata *Collocazione*. Vediamo in figura A.1 come le due appartenenze (per autocollocazione e per nascita dei genitori) in misura notevole non coincidano, fatto dovuto soprattutto all'elevato numero di casi in cui il ragazzo, nato in Italia, si dichiara italiano.

Per le famiglie miste si è tenuto conto delle possibili combinazioni fra provenienze eterogenee all'interno del nucleo: è stata creata una nuova variabile *Origine del nucleo* (applicata alla coppia dei genitori = 1; applicata all'intero nucleo familiare = 2), che prevede, oltre alle 6 modalità corrispondenti alle macro-aree geografiche della collocazione, altre 6 modalità corrispondenti alle possibili combinazioni tra italiani e aree geografiche estere: 7) Italiani - Est Europa;

Figura A.1. *Confronto tra provenienza dei soggetti per autocollocazione e provenienza per luogo di nascita dei genitori*



8) Italiani - America centrale e meridionale; 9) Italiani - Africa mediterranea; 10) Italiani - Africa sub-sahariana; 11) Italiani-Asia; 12) provenienze miste dall'estero.

Per il trattamento della variabile *Provenienze* sull'intero campione, è stato infine necessario considerare le differenti origini dei genitori e dei ragazzi anche rispetto alle zone d'Italia, creando una variabile *Area di origine della famiglia*, che include, oltre alle 12 modalità già descritte, le seguenti: 13) Nord Italia; 14) Centro Italia; 15) Sud Italia; 16) provenienze miste dall'Italia.

#### A.3.1.2. Variabile: Professioni dei genitori

Questa variabile include numerose informazioni, diverse per ogni sottogruppo. Infatti il questionario chiedeva di specificare il «mestiere» di: padre, madre italiani; padre, madre stranieri nel paese d'origine; padre, madre stranieri in Italia. La codifica delle informazioni raccolte è stata effettuata usando la tipologia delle occupazioni tratta da Cobalti e Schizzerotto (1994) (tab. A.2). Rispetto a tale classificazione, le collaborazioni domestiche sono state scorporate dalla cod. 4 (creando un'apposita modalità 5) ed è stata presa in considerazione la dimensione autonoma della professione solo

quando espressamente segnalato dagli intervistati. I casi dubbi (ad esempio assistente sanitario, collaboratore, pendolare, ecc.) sono stati controllati attraverso la variabile relativa ai titoli di studio.

In generale si può notare che le professioni delle madri sono apparse di più semplice codifica rispetto a quelle dei padri (fenomeno forse dovuto alle informazioni più chiare di cui i ragazzi dispongono), ad eccezione del termine «casalinga», che in alcuni casi è stato indicato come lavoro (inserito cioè nella domanda: «Tua madre lavora e fa...») mentre in altri è stato incluso nella modalità «Tua madre non lavora».

Le professioni dei padri stranieri, nel nostro campione, sono concentrate sulle classi 3 (artigiani/commercianti) e 4 (operai/professioni non qualificate). Si tratta prevalentemente di: commercianti, negozianti, ristoratori, meccanici, muratori, operai, cuochi, elettricisti. Le professioni dei padri sono state poi ricodificate come segue per entrare nell'indice di status socio-economico (ISSE).

Tabella A.2. *Codifiche delle professioni dei genitori (italiani, stranieri in Italia, stranieri nel paese d'origine)*

<i>Professione padre</i>	Cod.
Imprenditori, liberi professionisti, dirigenti (classe di servizio)	1
Impiegati e insegnanti	2
Artigiani/commercianti	3
Operai e professioni non qualificate dell'industria, dei servizi e dell'agricoltura	4
Collaboratori domestici	5
Casalinghi/pensionati	6
Non so/non ricordo	7
<i>Professione madre</i>	Cod.
Imprenditrici, libere professioniste, dirigenti (classe di servizio)	1
Impiegate e insegnanti	2
Artigiane/commercianti	3
Operaie e professioni non qualificate dell'industria, dei servizi e dell'agricoltura	4
Collaboratrici domestiche	5
Casalinghe/pensionate	6
Non so/non ricordo	7

Le professioni delle madri straniere sono concentrate sulle classi 4 (operaie/professioni non qualificate) e 5 (collaboratrici domestiche). In particolare sono prevalentemente: addette alle pulizie, cameriere, assistenti a persone anziani, collaboratrici domestiche.

Circa il mestiere dei genitori svolto nel paese d'origine, fra le indicazioni fornite dai ragazzi si nota una quota interessante di: ingegneri, insegnanti, infermieri, camionisti, falegnami, muratori, meccanici, operai (fra i padri); e di infermiere, insegnanti, maestre, segretarie, operaie, sarte (fra le madri).

#### A.3.1.3. Variabile: Lingue parlate

La ricerca ha attribuito notevole importanza, in sede di ipotesi, alle abilità linguistiche come elemento fondamentale dell'appartenenza etnica, da un lato, e dei processi di socializzazione e integrazione, dall'altro. Nel questionario si chiedeva di indicare in forma aperta: 1) la lingua imparata da piccolo; 2) la lingua parlata bene (L1); 3) la lingua parlata abbastanza bene (L2); 4) la lingua parlata in famiglia. La prima variabile ricavata da queste risposte misura il numero di lingue diverse indicate dal soggetto, poi si è cercato di registrare l'importanza rivestita dall'*italiano nel bagaglio linguistico* del ragazzo, conteggiando le risposte in cui compare l'italiano (non usa l'italiano né in famiglia né fuori = 0; parla italiano abbastanza bene = 1; parla l'italiano abbastanza bene e in famiglia = 2, ecc.). Infine si è creata una variabile che registri, attraverso l'uso dell'*italiano in famiglia*, il livello di integrazione/assimilazione del nucleo legato ovviamente anche al tempo trascorso in Italia.

#### A.3.1.4. Variabile: Motivi dell'obbligatorietà della scuola

Una fra le domande aperte più complesse da codificare è quella sui motivi che portano a considerare giusta l'obbligatorietà della scuola. La varietà delle risposte fornite è stata superiore nel sottocampione degli stranieri rispetto a quello degli italiani, sia nel contenuto che nella forma della risposta. La difficoltà principale è stata raggiungere un accordo tra i ricercatori su un numero delimitato di modalità/etichette sintetiche in grado di classificare le diverse (e spesso contigue) indicazioni; le indicazioni multiple (risposte contenenti più di un perché) sono state classificate secondo la prima



risposta. Riportiamo nella tabella A.3 alcune etichette ricorrenti in tutto il campione e le modalità utilizzate per la classificazione delle stesse.

#### A.3.1.5. Variabile: Soddisfazione per la scuola

Come per la precedente variabile, si è proceduto mediante esame delle indicazioni verbali e discussione fra i ricercatori a classificare come segue le varie formulazioni della risposta alla domanda «Perché è giusto che la scuola sia obbligatoria?»

Tabella A.3. *Etichette presenti nel campione e modalità sintetiche di classificazione delle risposte alla domanda: «Perché è giusto che la scuola sia obbligatoria?»*

Etichette presenti: italiani e stranieri	Cod.	Perché obbligatorietà scuola
Per trovare un lavoro; per trovare un lavoro migliore	1	Strumentale al lavoro
Almeno si impara qualcosa; un minimo di sapere; sapere di base; un po' di istruzione	2	Competenze di base
Crescita culturale; possibilità di scelta; buona preparazione per altre scuole; socializzazione; farsi una cultura/un'educazione	3	Espressivo-formativo; per raggiungere maturità
Altrimenti nessuno andrebbe a scuola; si deve; bisogna; hanno bisogno di una guida	4	Dovere
È giusto; tutti hanno il diritto; si dà la possibilità a tutti	5	Diritto
Riferimenti alla società nel suo insieme, allo sviluppo	6	Funzione positiva per la società nel suo complesso
Per gli italiani: stare con gli altri; convivere Per gli stranieri: inserirsi nella società italiana	7	Per imparare a convivere/integrarsi
Serve per avere un'istruzione; per imparare	8	Generico/strumentale
–	9	Non sa
Per non finire sulla strada; per evitare il lavoro minorile	10	Prevenzione di forme di devianza, di rischi
A 14 anni non si è in grado di scegliere (o si è in grado di scegliere), fino a diventare maggiorenni, fino all'età giusta, fino a una certa età non si capisce	11	Riferimento all'età
Serve per la vita	12	Strumentale alla vita adulta

ché sei soddisfatto della tua scuola?». Si noti che il sottocampione degli stranieri ha utilizzato una motivazione di soddisfazione in più rispetto agli italiani, e cioè la valutazione comparativa con ciò che le scuole sono (o il ragazzo si aspetta che siano) nel paese di origine.

Tabella A.4. *Etichette presenti nel campione e modalità sintetiche di classificazione delle risposte alla domanda: «Perché sei soddisfatto della scuola?»*

Etichette presenti	Cod.	Soddisfazione scuola
Organizzazione; vicinanza/comodità; attrezzature e servizi scolastici	1	Caratteristiche fisiche/organizzative scuola
Ho tanti amici; mi trovo bene; buoni rapporti con i compagni	2	Clima relazionale amici
Puoi diventare intelligente; imparo cose che mi servono nella vita; voglio studiare	4	Riferimenti al futuro/ al lavoro/responsabilità
È severa; preparazione completa; ho imparato cose nuove; è molto dura; metodo di studio; tutti i riferimenti ai contenuti dell'insegnamento; buona/seria/valida scuola; molte attività; professori bravi/validi; spiegano bene	5	Qualità istruzione/formazione
(Solo stranieri) riferimenti alle scuole di origine: perché è più facile; perché imparo di più	6	Comparativo con scuole del proprio paese
Scuola rispettata; ho trovato quello che volevo	7	Comparativo con altre scuole; comparativo con attese
È accogliente; disponibilità insegnanti e compagni; cordialità/gentilezza; facilità di ambientamento/integrazione; aiuto	8	Sostegno/accoglienza (orientato al sé)
Mi piace; amo molto la scuola; mi trovo bene; non ho difficoltà; moderna; completa; non ho problemi; mi diverto; mi piace	9	Generico; soddisfazione personale
Ho buoni voti; me la cavo; vado bene; mi piace studiare; mi trovo bene con materie	10	Rendimento; riuscita personale; interesse per studio materie
–	11	Non so
Ho un buon rapporto / mi trovo bene con insegnanti	12	Clima relazionale insegnanti
Mi trovo bene / ho un buon rapporto con tutti; conosco molta gente; ambiente socievole; familiarità	13	Clima relazionale generico

## Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati

*Tiziana Mancini*

L'analisi dei dati raccolti attraverso la somministrazione del questionario presentato nella parte precedente è stata effettuata avvalendosi di diversi livelli di analisi. Le tecniche monovariate (frequenze, percentuali, valori medi e misure della dispersione intorno alla media), utilizzate a scopo prevalentemente descrittivo, sono state accompagnate ad analisi bivariate (tabelle di contingenza e confronti tra medie) finalizzate soprattutto a rilevare le differenze tra i diversi sottocampioni definiti di volta in volta, oltre che sulla base dell'appartenenza al gruppo degli italiani vs. stranieri, in funzione di diverse variabili, quali l'appartenenza di genere, la città di residenza e altre. Avvalendosi di tecniche di analisi multivariata e in particolare dell'analisi delle corrispondenze multiple e dell'analisi delle componenti principali, alcune variabili del questionario sono state utilizzate per la costruzione di indicatori sintetici. Questi ultimi sono stati a loro volta usati in analisi condotte sia a livello bivariato (analisi della varianza), sia a livello multivariato (analisi della regressione multipla, analisi dei cluster).

Rinviando l'analisi dettagliata dei risultati derivanti dall'applicazione delle tecniche statistiche utilizzate ai diversi capitoli presentati in questo volume, riteniamo in questa sede utile ricostruire in modo sintetico le principali «tappe» del percorso di elaborazione dei dati. Una tale ricostruzione non può comunque prescindere da un sintetico richiamo ai principi metodologici implicati nell'utilizzo delle diverse tecniche.

### *A.4. Le analisi monovariate*

Le analisi monovariate considerano la distribuzione delle risposte a una singola variabile/domanda e si distinguono in distribuzio-

ni di frequenza (valori assoluti e percentuali), medie e deviazioni standard.

Nei diversi capitoli di questo volume, il ricorso alle tecniche monovariate ha privilegiato soprattutto l'utilizzo delle *distribuzioni di frequenza* che consistono nel conteggio delle osservazioni (casi) che rientrano in ciascuna delle categorie di risposta della variabile/domanda presa in considerazione. Le distribuzioni di frequenza e la loro trasformazione in valori percentuali sono state utilizzate nella prima fase di esplorazione dei dati, soprattutto per analizzare le domande del questionario costruite *ad hoc* per i ragazzi stranieri e/o per i ragazzi italiani.

Per le variabili che prevedevano alternative di risposta collocate lungo un continuum di posizioni (ad esempio la dom. 41 del Questionario stranieri<sup>1</sup>), sono state a volte utilizzate alcune misure sintetiche delle distribuzioni di frequenza e in particolare i *valori medi* (M) e le *deviazioni standard* (Sd). I valori medi rappresentano la tendenza centrale di una distribuzione; le deviazioni standard danno invece indicazioni in merito all'entità di variazione o dispersione di una distribuzione intorno alla media. Diversamente dalle distribuzioni di frequenza (valori assoluti e percentuali), i valori medi non ci forniscono una descrizione di come i soggetti si distribuiscono nelle diverse alternative di risposta, ma danno piuttosto una rappresentazione sintetica della tendenza «più comune» all'interno del campione, vale a dire ad esempio, della riuscita media (dom. 41 Qs) o del livello medio di accordo/disaccordo espresso rispetto ai fattori di *riuscita nella vita* (dom. 87-99 Qs). La deviazione standard esprime invece in termini numerici la distanza delle risposte dei soggetti dal punto medio della distribuzione (campo di variazione). Riprendendo gli esempi relativi ai fattori di riuscita nella vita, la deviazione standard ci permette di sapere se le risposte date dai soggetti tendono a variare da abbastanza a poco d'accordo, o se invece la dispersione è più alta e quindi tende a lambire anche i poli più estremi della scala. Il «destino e la fortuna» ha ad esempio un valore medio pari a 2,66 e una deviazione standard pari a 0,89; in

<sup>1</sup> D'ora in poi indicheremo con Qs il Questionario per i ragazzi stranieri e con Qi il Questionario per i ragazzi italiani.

una scala come quella costruita a questo proposito dove 1 = nessuna importanza e 4 = molta importanza, le due statistiche indicano quindi che il campione di preadolescenti considerati, pari a 949, tende mediamente a considerare «il destino e la fortuna» come *abbastanza* importanti per riuscire nella vita, con variazioni individuali che vanno dall'attribuzione *molto importante* (M+Sd) all'attribuzione *poco importante* (M-Sd).

Come vedremo nel paragrafo successivo, medie e deviazioni standard sono state utilizzate per analizzare le differenze che emergono quando consideriamo ad esempio i due sottocampioni degli italiani e degli stranieri. Le tecniche utilizzate in questo caso sono di tipo bivariato.

#### A.5. *Le analisi bivariate*

Le analisi bivariate permettono di analizzare le variazioni riscontrate in una variabile (ad esempio l'autovalutazione della riuscita scolastica) in funzione delle modalità assunte da una seconda variabile (ad esempio l'essere italiani/stranieri o lo status socio-economico della famiglia).

Le tecnica bivariata più utilizzata in questa ricerca è quella che analizza le distribuzioni di frequenza (valori assoluti e percentuali) in funzione di un'altra variabile di interesse del ricercatore. Come abbiamo già accennato, alcune variabili sono state sistematicamente utilizzate per confrontare le risposte date alle diverse parti del questionario (tra queste soprattutto l'appartenenza al sottogruppo degli italiani/stranieri, ma anche il genere, la città di residenza, lo status socio-economico delle famiglie); altre sono state «incrociate» con altre variabili/indicatori per rispondere a interrogativi più specifici. L'incrocio tra variabili, generalmente utilizzato per variabili di natura categoriale, è rappresentato attraverso *tabelle di contingenza* o a *doppia entrata* che hanno tante celle quante sono le modalità di ciascuna delle due variabili considerate. Ogni cella riporta i valori assoluti e/o le percentuali di riga, di colonna o sul totale dei casi; ogni tabella comprende inoltre totali marginali di riga e di colonna e il totale generale, che vengono espressi in valori assoluti e/o percentuali. È il confronto dei valori percentuali di cella con i valori percentuali mar-

ginali corrispondenti a indicare la presenza/assenza e il tipo di covarianza tra le variabili considerate, a indicare cioè se una determinata modalità di risposta della variabile A (ad esempio con i miei compagni di classe mi trovo «molto bene», dom. 62 Qs, dom. 51 Q1) è sovra/sottorappresentata nelle diverse modalità della variabile B (es. tra i ragazzi italiani rispetto ai ragazzi stranieri; cfr. il capitolo quinto, tab. 5.2). Questo tipo di confronto ci indica in particolare che i ragazzi italiani sono più soddisfatti dei loro coetanei stranieri, ma non ci dice tuttavia se le distribuzioni che osserviamo dipendono realmente dall'esser italiani/stranieri o invece sono un mero effetto del caso. Per verificare la significatività delle differenze rilevate da questo tipo di confronto, viene utilizzata la *statistica del chi-quadrato*. Confrontando le frequenze osservate nelle diverse celle con le frequenze attese nel caso in cui avesse agito solo il caso, tale statistica ci dice quante sono le probabilità che le differenze riscontrate tra italiani e stranieri rispetto ai diversi gradi di soddisfazione per il rapporto con i compagni di classe siano imputabili all'appartenenza dei soggetti e non al caso. Il valore del chi-quadrato dell'esempio qui riportato (capitolo quinto, tab. 5.2) è pari a 27,65, un valore che per n. 4 gradi di libertà (righe\*colonne -1) ha una probabilità molto alta (pari al 99,9%) di non essere un effetto del caso; questo valore ci permette quindi di affermare che il grado di soddisfazione per il rapporto con i compagni varia significativamente in funzione dell'appartenenza dei ragazzi al gruppo degli italiani/stranieri.

Più in generale, la probabilità minima a partire dalla quale sono state in questa ricerca rifiutate le ipotesi nulle (le differenze osservate sono un effetto del caso) è pari al 95% ( $p. < 0,05$ ). Questa soglia è stata mantenuta anche per tutte le altre tecniche d'analisi bivariata utilizzate.

Un'altra tecnica d'analisi bivariata utilizzata in questa ricerca è l'*analisi della varianza a una via* (Anova One-Way). Se le tabelle di contingenza e la relativa statistica del chi-quadrato possono essere utilizzate sia nel caso in cui le modalità di risposta di una o di entrambe le variabili sono ordinate lungo una qualche dimensione, sia nel caso in cui sono categoriali, l'analisi della varianza presuppone invece che una delle due variabili (quella detta dipendente) sia continua (misurata su scale a intervalli) e l'altra (indipendente) categoriale o discreta. Con questo tipo di analisi è in particolare possibile

analizzare la relazione tra due variabili in termini causali, verificando attraverso i valori medi se e come la variabile dipendente varia in funzione delle modalità assunte dalla variabile indipendente. Considerando ad esempio come variabile dipendente le risposte fornite alla domanda relativa all'autovalutazione della riuscita scolastica (dom. 41 Qs, dom. 29 Qi) e come variabile indipendente l'appartenenza al sottogruppo italiani/stranieri, l'applicazione dell'analisi della varianza a una via permette di rilevare se tale autovalutazione varia significativamente in funzione dell'appartenenza a tali sottogruppi. In questo caso il valore considerato per il confronto non è la percentuale di cella rapportata al relativo marginale, bensì il valore medio dei diversi sottogruppi, che viene confrontato con quello del campione generale. Per verificare se queste differenze sono significative da un punto di vista statistico, si ricorre alla distribuzione F di Fisher e al corrispondente valore della probabilità statistica.

Tabella A.5. *Autovalutazione della propria riuscita scolastica. Confronto italiani/stranieri. (Analisi della varianza a una via: M e Sd)*

	v.a.	M	Sd
Stranieri	476	2,00	0,68
Italiani	470	1,84	0,63
<i>Totale</i>	<i>946</i>	<i>1,94</i>	<i>0,66</i>

range 1 = bene o molto bene; 4 = male  
 $F(1,944) 14,949$ ;  $p. <0,001$

Come si può vedere nell'esempio riportato nella tabella A.5, il test statistico (F di Fisher) dell'analisi della varianza indica che esistono differenze statisticamente significative e non legate al caso ( $p. <0,001$ ) tra giudizio che gli stranieri e gli italiani esprimono in merito alla propria riuscita scolastica. Il confronto tra le medie riportate dai due diversi sottocampioni ci permette in particolare di rilevare che gli stranieri pensano di andare meno bene degli italiani a scuola.

Oltre alle tabelle di contingenza e al confronto tra le medie, il percorso di elaborazione dei dati relativi a questa ricerca si è avval-

so anche dell'*analisi delle correlazioni*. Le correlazioni sono state in particolare utilizzate per la costruzione degli indicatori sintetici che verranno presentati nel paragrafo seguente. Applicata a variabili non categoriali (continue o metriche), la correlazione consente di rilevare se, in che direzione e con quale intensità due variabili simmetriche covariano; ci dice cioè se al variare dei valori di una variabile anche i valori dell'altra variabile tendono a variare e, più in particolare, se all'aumentare dei valori dell'una i valori dell'altra tendono ad aumentare (correlazione positiva) o a diminuire (correlazione negativa). L'intensità della relazione osservata tra le due variabili viene rilevata attraverso il valore numerico dell'indice di correlazione che varia da +1 (massima correlazione positiva) a -1 (massima correlazione negativa). Per ciascun valore intermedio, i programmi statistici forniscono il corrispondente valore della significatività statistica.

#### A.6. *La costruzione degli indicatori sintetici*

Le analisi multivariate commentate nei diversi capitoli del presente volume hanno prevalentemente utilizzato gli indicatori sintetici ricostruiti partendo dai «dati grezzi», ovvero dalle risposte che i ragazzi hanno fornito alle diverse domande del questionario. Prima di presentare le tecniche di analisi multivariata utilizzate nel commento dei risultati della ricerca, ci sembra quindi opportuno descrivere il percorso di elaborazione attraverso cui i diversi indicatori sintetici sono stati costruiti.

Gli indicatori sintetici costruiti vengono riportati nella tabella A.6. Come si può notare, alcuni indicatori, quali ad esempio l'appartenenza etnica e lo status socio-economico delle famiglie di appartenenza, fanno riferimento all'origine socio-culturale dei ragazzi considerati. Altri ne descrivono i percorsi migratori (indice di mobilità geografica e di discontinuità scolastica). Altri ancora fanno invece riferimento a variabili più soggettive e riguardano in particolare l'esperienza scolastica, le competenze linguistiche, le prospettive verso il futuro scolastico e/o professionale, l'importanza attribuita alla scuola e i valori considerati importanti per riuscire nella vita.



Tiziana Mancini

Tabella A.6. *Gli indicatori sintetici*

---

*Origine socio-culturale*

ISSE - Indice di status socio-economico

STRA - Essere stranieri/italiani (stranieri = 1)

*Percorso migratorio*

IMG - Indice di mobilità geografica

IDS - Indice di discontinuità scolastica

*Altre variabili strutturali (utilizzate nelle regressioni multiple)*

FEMM - appartenenza di genere (femmina = 1)

ETÀ

*Esperienza scolastica*

IFSS - Indice di fatica/sforzo scolastico

IASI - Indice di aiuto/sostegno insegnanti

IASG - Indice di aiuto/sostegno genitori

IBDS1 - Indice di benessere/disagio scolastico-relazionale

IRSC - Indice di rendimento scolastico complessivo

*Uso delle lingue*

N\_LINGUE - numero di lingue parlate bene o abbastanza bene

L\_ITA\_FA - uso dell'italiano in famiglia (0= solo straniero; 1= solo italiano;  
2 = anche lingua straniero/dialetto)

*Scelte scolastiche lavorative future*

HOM1\_2 - Aspettative incerte (+) / certe (-)

HOM2\_2 - Aspirazioni basse (+) / alte (-)

*Significati attribuiti alla scuola*

F\_OBB/DO - Funzione di obbligo/dovere  
(è obbligatorio, mi mandano i genitori)

F\_ESPRES - Funzione espressiva  
(imparare nuove cose, mi piace studiare)

F\_STRUME - Funzione strumentale  
(trovare un lavoro, continuare a studiare)

F\_INTEGR - Funzione di integrazione  
(imparare l'italiano, diventare cittadino italiano)

*Valori per riuscire nella vita*

AIUTEST - Aiuti/stimoli esterni

INTELL - Intelligenza/istruzione

RISINTER - Risorse interiori

SUPPIND - Risorse indipendenti dall'individuo

IMPNAS - Luogo di nascita

---

Sebbene esista una certa uniformità rispetto alle modalità attraverso cui tali indicatori sono stati costruiti, essi verranno presentati singolarmente.

#### A.6.1. *Indice di status socio-economico (ISSE)*

L'indice misura il livello socio-economico delle famiglie di appartenenza dei soggetti ed è stato costruito considerando il titolo di studio e la professione svolta (in Italia nel caso dei ragazzi stranieri) dal padre e dalla madre dei ragazzi che hanno compilato il questionario. L'ISSE utilizza in particolare un ulteriore riaccorpamento delle categorie di risposta già presentate nel paragrafo precedente. Questa operazione si è resa necessaria al fine di ridurre l'effetto di desiderabilità sociale che, come già rilevato in altre precedenti ricerche<sup>2</sup>, porta i preadolescenti a sopravvalutare i titoli di studio e le professioni dei genitori.

L'ISSE comprende quindi le seguenti variabili così ricodificate:

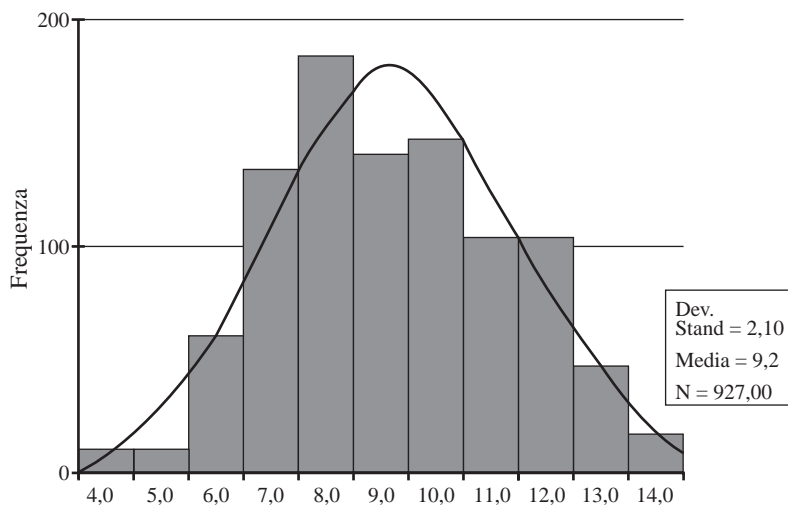
– titolo di studio del padre e della madre (nessuno = 1; obbligo = 2; scuola superiore e università = 3; non so e casi mancanti = missing);

– professione del padre e della madre (non lavora, casalinga = 1; operaio e assimilati, collaboratori domestici = 2; impiegati, insegnanti, artigiani, commercianti = 3; dirigenti, libero professionisti, imprenditori = 4; non so e casi mancanti = missing).

La figura A.2 descrive l'andamento dell'ISSE che è il risultato della somma ponderata (\*4) delle quattro variabili ricodificate<sup>3</sup>. La media dell'ISSE è pari a 9,2 (Sd = 2,1) e varia significativamente in funzione dell'appartenenza etnica dei soggetti ( $F(1,925) 45,54$ ;  $p < 0,001$ ). I casi mancanti sono complessivamente pari a 22 e corrispondono al 2,3% dell'intero campione.

<sup>2</sup> Per una riflessione intorno a tale effetto cfr. Mancini 1999a.

<sup>3</sup> Dalla somma ponderata sono stati esclusi i soggetti per i quali non è stato possibile ricostruire almeno due delle quattro informazioni (titolo di studio e professione del padre e della madre) necessarie alla costruzione dell'indice. La scelta di ponderare \*4 le medie ottenute dalla somma delle quattro variabili risponde all'esigenza di evitare che i ragazzi che vivono con un solo genitore e/o quelli che non hanno fornito tutte le indicazioni richieste venissero sottorappresentati.

Figura A.2. *Indice di status socio-economico (ISSE)*

Considerando la media e la deviazione standard come punti di rottura della distribuzione, l'ISSE è stato diviso in quattro classi. La prima classe comprende i soggetti con un punteggio che va da 4 a 7 (*status basso*), la seconda quelli da 8 a 9,2 (*status medio-basso*), la terza da 9,3 a 11 (*status medio-alto*) e la quarta da 12 a 14 (*status alto*). La tabella A.7 ne riporta le distribuzioni di frequenza.

Tabella A.7. *Distribuzioni di frequenza delle classi di status socio-economico (ISSE)*

ISSE	v.a.	%
Basso	205	22,1
Medio-basso	283	30,5
Medio-alto	282	30,4
Alto	157	16,9
<i>Totale</i>	<i>927</i>	<i>100,0</i>
Dati mancanti	22	2,8

### A.6.2. *Indice di mobilità geografica (IMG)*

Misura il livello di mobilità geografica dei ragazzi e delle loro famiglie.

Nel sottocampione dei ragazzi stranieri l'IMG è stato costruito facendo la media aritmetica delle seguenti variabili dicotomizzate:

- luogo di nascita (nato in Italia = 0; nato all'estero = 1);
- tempo di residenza in Italia (dom. 21 Qs: oltre tre anni = 0; da meno di tre anni = 1);
- cambiamenti di città (dom. 23 Qs, dom. 15 Qr: no, mai = 0; sì, una o più volte = 1);
- cambiamenti di casa (dom. 25 Qs, dom. 17 Qr: no, mai = 0; sì, una o più volte = 1);
- cambiamenti di scuola media (dom. 26 Qs, dom. 18 Qr: no, mai = 0; sì, una o più volte = 1).

Analoghe sono le modalità con le quali l'IMG è stato costruito per il sottocampione di ragazzi italiani. Alcune variazioni riguardano tuttavia le variabili utilizzate. Il paese di nascita è stato in questo caso sostituito dalle indicazioni relative alla provincia in cui i ragazzi sono nati (nato in provincia = 0; nato fuori provincia = 1); è stata inoltre esclusa l'indicazione relativa al tempo di residenza in Italia (in quanto non pertinente).

L'indice costruito varia da 0 (massima stabilità) a 1 (massima mobilità); esso presenta andamenti diversi nel sottocampione dei ragazzi stranieri e in quello dei ragazzi italiani (fig. A.3). Mentre il primo tende a distribuirsi secondo un andamento normale, il secondo è decisamente più schiacciato verso il polo della stabilità. Oltre a riflettere la diversa composizione dell'indice e a essere legate alle caratteristiche intrinseche dei due sottocampioni, queste differenze, significative da un punto di vista statistico ( $F(1,952) 312,544$ ;  $p. <0,001$ ), sono almeno in parte imputabili alla scarsa presenza di seconde generazioni di preadolescenti.

Anche in questo caso, considerando la media e la deviazione standard come «punti di rottura», la distribuzione dell'IMG è stato suddiviso in quattro classi-categorie (tab. A.8). La prima classe comprende i soggetti con un punteggio pari a 0 (totale stabilità)<sup>4</sup>, la

<sup>4</sup> Sono 14 vs. 209 italiani gli stranieri che sono nati in Italia e non hanno mai cambiato città, casa e scuola.

Tiziana Mancini

seconda quelli con un IMG che va da 0,20 a 0,25, la terza da 0,40 a 0,50 e la quarta da 0,50 a 1.

Figura A.3. *Indice di mobilità geografica (IMG). Confronto stranieri/italia-*

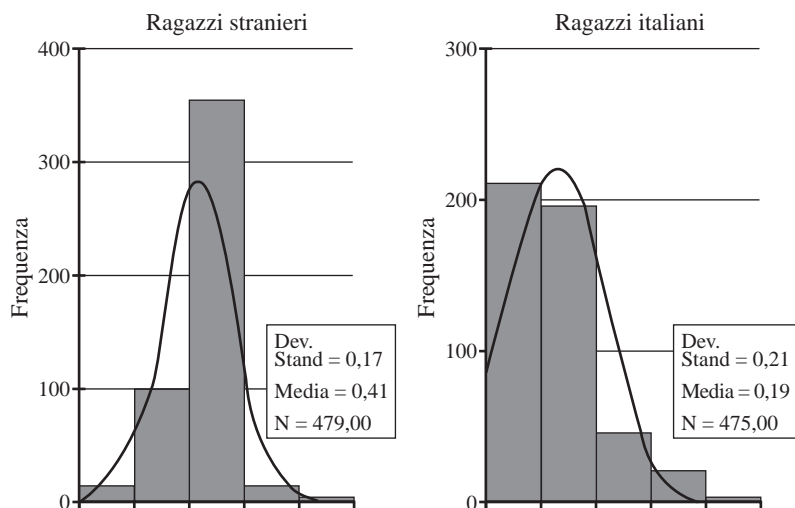


Tabella A.8. *Distribuzioni di frequenza delle classi di mobilità geografica (IMG)*

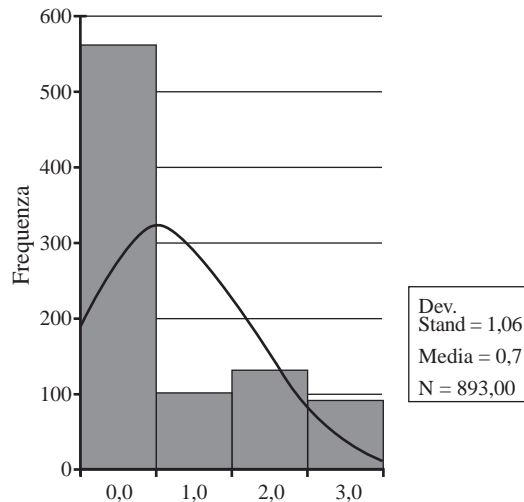
	v.a.	%
Basso	223	23,4
Medio-basso	293	30,7
Medio-alto	288	30,2
Alto	150	15,7
<i>Totale</i>	<i>954</i>	<i>100,0</i>

### A.6.3. *Indice di discontinuità scolastica (IDS)*

L'IDS conta il numero delle volte in cui durante la scuola materna, quella elementare e la scuola media, i soggetti hanno cambiato scuola trasferendosi in altre città italiane o estere. Esso è formato dalla seconda parte delle domande 29, 30 e 31 del QS e 21, 22 e 23 del QI. Le modalità di risposta relative a tali domande sono state dicotomizzate (ho frequentato la scuola materna/elementare/media nella città attuale = 0; ho frequentato la scuola materna/elementare/media in più città in Italia o parte in Italia, parte all'estero o tutta all'estero = 1) e sommate. L'IDS così costruito (fig. A.4) assume valori numerici che vanno da 0 (nessun cambiamento di città) a 3 (cambiamenti di città sia durante la frequenza della scuola materna, sia durante la frequenza della scuola elementare, sia durante la frequenza della scuola media).

Anche in questo caso, la posizione media dei soggetti, pari a 0,73, si differenzia significativamente in funzione dell'appartenenza dei soggetti (italiani/stranieri). Sono in particolare i ragazzi stranieri ( $M = 1,38$ ) ad aver avuto un percorso scolastico significativa-

Figura A.4. *Indice di discontinuità scolastica (IDS)*



mente più discontinuo di quello dei coetanei italiani ( $M = 0,12$ ;  $F(1,891) 499,04$ ;  $p. <0,001$ ).

#### A.6.4. *Indice di fatica/sforzo scolastico (IFSS)*

Misura il livello di fatica, impegno e sforzo che i preadolescenti considerati «investono» nella loro formazione scolastica. L'IFSS è stato costruito sommando le seguenti variabili così ricodificate<sup>5</sup>:

– impegno nel lavoro scolastico (dom. 53 QS, dom. 41 QI: per niente = 0; poco = 2; abbastanza = 3; molto = 4);

– frequenza di un doposcuola (dom. 58 QS, dom. 47 QI: no = 0; quando capita = 1; una volta a settimana = 3; 2-3 volte a settimana = 4; tutti i giorni = 5);

– aiuto nei compiti a casa (dom. 56 QS, dom. 45 QI: non faccio i compiti = 0; da solo = 2; con i compagni = 3; con adulti = 4).

L'IFSS (fig. A.5) presenta una distribuzione normale con una concentrazione particolarmente elevata attorno al valore medio pari a 5,8.

Le differenze tra stranieri e italiani sono statisticamente significative ( $F(1,952) 12,787$ ;  $p. <0,001$ ): sono gli stranieri ( $M = 6,03$ ) a mostrare un maggior impegno e una maggiore difficoltà a seguire il lavoro richiesto dalla scuola rispetto ai preadolescenti italiani ( $M = 5,59$ ).

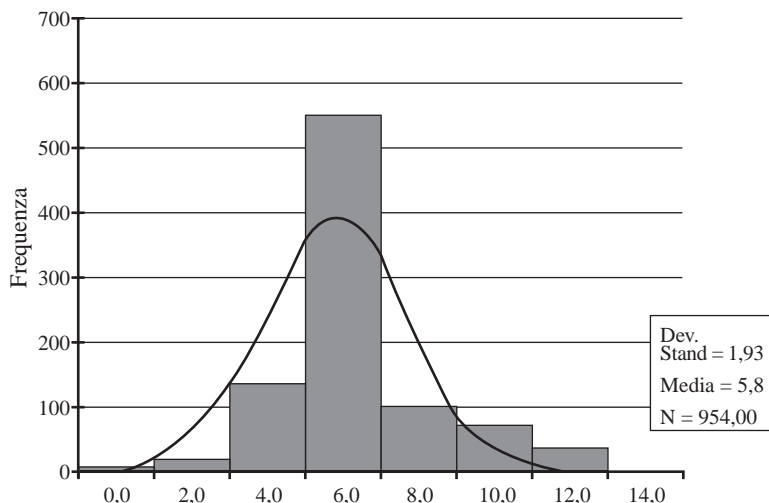
#### A.6.5. *Indice di aiuto/sostegno insegnanti (IASI)*

Misura il livello di aiuto e di sostegno scolastico che i ragazzi hanno dichiarato di ricevere dai loro insegnanti. Questo indice è stato costruito sommando le variabili qui di seguito indicate. Come nel caso precedente (IFSS), i valori numerici attribuiti alle diverse alternative di risposta riflettono la loro reciproca distanza/associazione<sup>6</sup>:

<sup>5</sup> I punteggi attribuiti a ciascuna delle modalità delle variabili sommate per la costruzione dell'IFSS sono stati definiti sulla base della loro reciproca distanza/associazione. La distanza/associazione tra le modalità delle variabili è stata in particolare valutata avvalendosi dell'analisi delle corrispondenze multiple effettuata attraverso la procedura Homals.

<sup>6</sup> La distanza/associazione tra le diverse modalità delle variabili è stata verificata attraverso l'analisi delle corrispondenze multiple (procedura Homals).

Figura A.5. *Indice di fatica/sforzo scolastico (IFSS)*



– aiuto degli insegnanti sulle scelte da fare dopo la terza media (dom. 83 Qs, dom. 70 Qi: per niente = 1; poco = 2; abbastanza = 3; molto = 4);

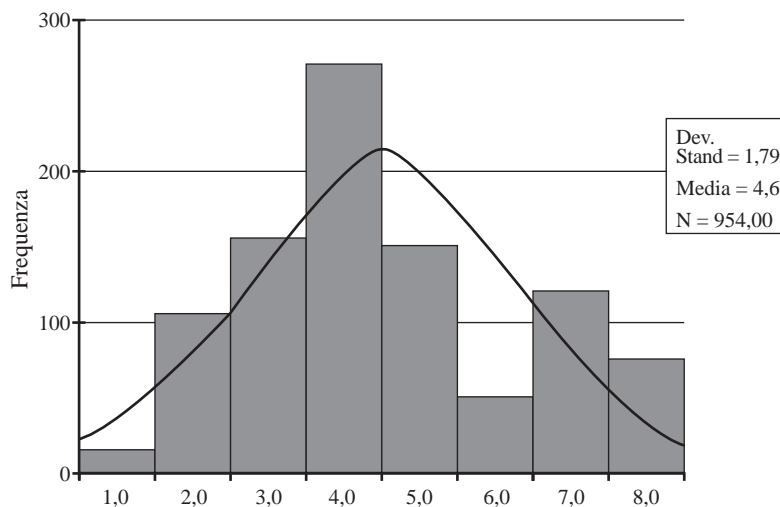
– qualità dell'insegnante preferito<sup>7</sup>: (dom. 66 Qs, dom. 55 Qi: risposte diverse da quelle relative alla «relazione intensa con il soggetto» e all'«insegnante accogliente» = 0; «relazione intensa con il soggetto» e/o «insegnante accogliente» = 4).

L'indice costruito presenta valori che vanno da 1 (scarso aiuto/sostegno degli insegnanti) a 8 (massimo aiuto/sostegno degli insegnanti). La sua distribuzione (fig. A.6) presenta un andamento

<sup>7</sup> Le risposte fornite a tale domanda aperta sono state codificate nelle seguenti categorie di risposta: 1) qualità comportamentali (es. simpatico, spiritoso); 2) qualità professionali (es. è bravo); 3) riferimenti alla materia e al rendimento scolastico; 4) relazione intensa con il soggetto (es. mi aiuta, mi capisce); 5) generico (es. mi piace, mi trovo bene); 6) insegnante giusto (es. non fa preferenze); 7) insegnante accogliente (es. è gentile, aperto al dialogo); 8) caratteristiche personali (es. moderna); 9) insegnante facilitante (es. fa lavorare poco, dà pochi compiti).



Figura A.6. *Indice di aiuto/sostegno insegnanti (IASI)*



vicino alla normalità ( $M = 4,6$ ;  $Sd = 1,79$ ) con una concentrazione verso il polo estremo della scala.

L'IASI non varia significativamente in funzione dell'appartenenza etnica (stranieri vs. italiani) dei soggetti considerati ( $F(1,952) 0,076$ ;  $p. > 0,05$ ). Stranieri ( $M = 4,54$ ) e italiani ( $M = 4,57$ ) dichiarano quindi di ricevere lo stesso livello di aiuto e sostegno dai propri insegnanti.

#### A.6.6. *Indice di aiuto/sostegno genitori (IASG)*

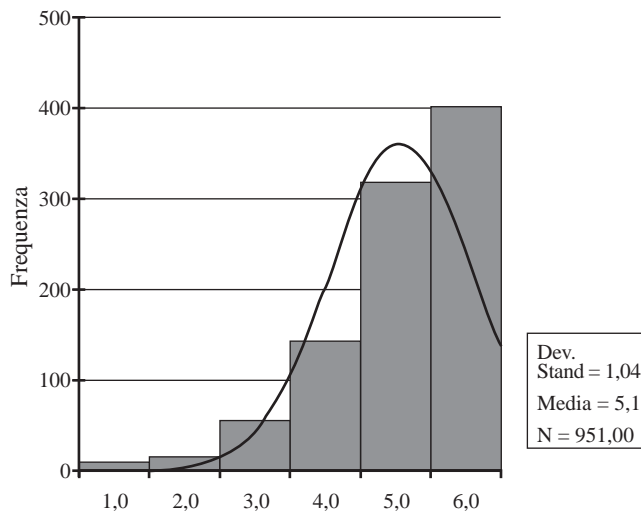
Come quello sopra descritto, IASG misura il livello di aiuto e sostegno scolastico che i ragazzi pensano di ricevere dai loro genitori. Esso è formato dalla somma di due variabili ricodificate a seguito di un'analisi delle corrispondenze multiple (Homals):

- frequenza dei contatti dei genitori con gli insegnanti (dom. 69 Qs, dom. 58 Qi: non ci sono mai andati = 1; sì, una volta all'anno = 2; sì più volte all'anno = 3);
- tipo di aiuto fornito rispetto a cosa fare dopo la terza media

(dom. 85 Qs, dom. 72 Qi: non mi danno nessun consiglio = 1; mi lasciano libero di fare quello che voglio = 2; mi indirizzano verso lo studio/il lavoro = 3).

L'IASG assume valori che vanno da 1 a 6 e presenta (fig. A.7) un andamento decisamente più schiacciato verso il polo del massimo aiuto/sostegno.

Figura A.7. *Indice di aiuto/sostegno genitori (IASG)*



Il valore medio dell'indice, complessivamente pari a 5,1 (Sd = 1,04), è significativamente diverso nei due sottocampioni ( $F(1,949) 19,175$ ;  $p. < 0,001$ ): sono in questo caso gli italiani ( $M = 5,23$ ) a dichiarare di avere genitori più presenti ai colloqui scolastici e più attenti alle loro future scelte rispetto ai compagni stranieri ( $M = 4,94$ ).

#### A.6.7. *Indice di benessere/disagio scolastico-relazionale (IBDS1)*

L'IBDS1 comprende le variabili che misurano i livelli di soddisfazione o insoddisfazione per le relazioni con i compagni e i coetanei,

con gli insegnanti e con i genitori rispetto alla loro riuscita scolastica. Dopo aver verificato la distanza/associazione tra le diverse modalità delle variabili incluse nell'indice (Analisi delle corrispondenze multiple, Homals), l'IBDS1<sup>8</sup> è stato costruito sommando le seguenti variabili:

– valutazione del rapporto con i compagni di classe (dom. 62 Qs, dom. 51 Qi: per niente bene = 1; ho qualche difficoltà = 2; all'inizio è stato difficile adesso un po' meno = 3; abbastanza bene = 4; mi trovo molto bene = 5);

– valutazione del rapporto con i coetanei (dom. 63 Qs, dom. 52 Qi: ho sempre qualche problema = 1; mi trovo meglio con i ragazzi italiani = 2; mi trovo meglio con i ragazzi non italiani = 3; di solito non ho problemi con nessuno = 4);

– valutazione del rapporto con gli insegnanti (dom. 64 Qs, dom. 53 Qi: per niente bene = 1; ho qualche difficoltà = 2; all'inizio è stato difficile adesso un po' meno = 3; abbastanza bene = 4; mi trovo molto bene = 5);

– soddisfazione dei genitori rispetto alla riuscita scolastica (dom. 70 Qs, dom. 59 Qi: per niente soddisfatti = 1; poco = 2; sono indifferenti = 3; abbastanza = 4; molto soddisfatti = 5);

– individuazione di un insegnante preferito (dom. 65 Qs, dom. 54 Qi: no = 2; sì = 4);

– individuazione di un insegnante non preferito (dom. 67 Qs, dom. 56 Qi: no = 2; sì = 4);

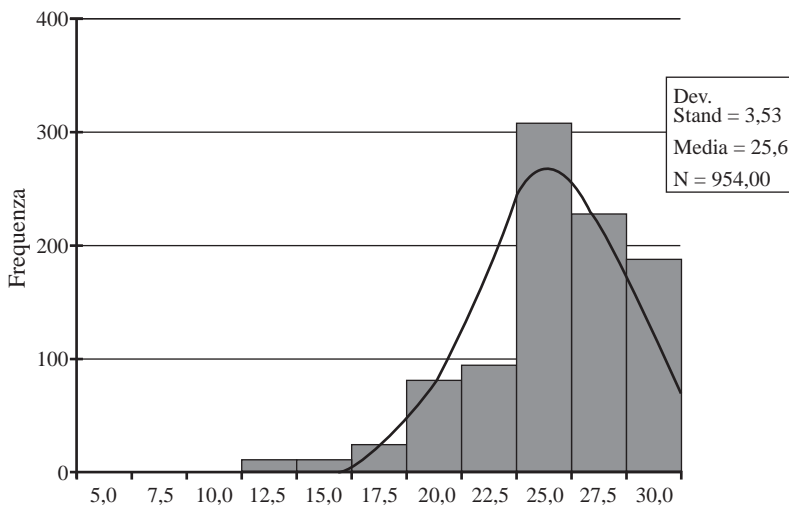
– soddisfazione per la scuola frequentata (dom. 71 Qs, dom. 60 Qi: no = 2; sì = 4);

L'IBDS1 assume valori che vanno da 4 (maggior disagio) a 31 (maggior benessere) con un valore medio pari a 25,60 (Sd = 3,53). Come si può vedere dalla figura A.8, la distribuzione dell'indice è schiacciata verso il polo del benessere.

Le differenze tra stranieri e italiani non sono in questo significative da un punto di vista statistico ( $F(1,952) 0,337$ ;  $p. >0,05$ ). Stranieri ( $M = 25,53$ ) e italiani ( $M = 25,66$ ) si dichiarano ugualmente soddisfatti delle loro relazioni scolastiche e non.

<sup>8</sup> L'IBDS1 qui presentato non deve esser confuso con quello utilizzato nel capitolo quinto (IBDS). Diversamente dall'IBDS1, tale indice include anche l'autovalutazione della riuscita scolastica (dom. 41 Qs, dom. 29 Qi: male = 1; abbastanza male = 2; abbastanza bene = 3; bene o molto bene = 4).

Figura A.8. *Indice di benessere/disagio scolastico (IBDS1)*



#### A.6.8. *Indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC)*

Misura il rendimento scolastico utilizzando sia indicatori di natura soggettiva (autovalutazione della riuscita scolastica), sia indicatori di natura oggettiva (ripetenze scolastiche; cfr. il capitolo terzo). Più in particolare l'IRSC è stato costruito facendo la media aritmetica delle seguenti variabili:

– autovalutazione della riuscita scolastica (dom. 41 Qs, dom. 29 Qi: riesco male = 1; abbastanza male = 2; abbastanza bene = 3; molto bene = 4);

– autovalutazione della riuscita nelle diverse materie scolastiche (dom. 42-43, 45-51 Qs, dom. 30-31, 33-39 Qi: insufficiente = 1; sufficiente = 2; buono = 3; distinto = 4; ottimo = 5)<sup>9</sup>;

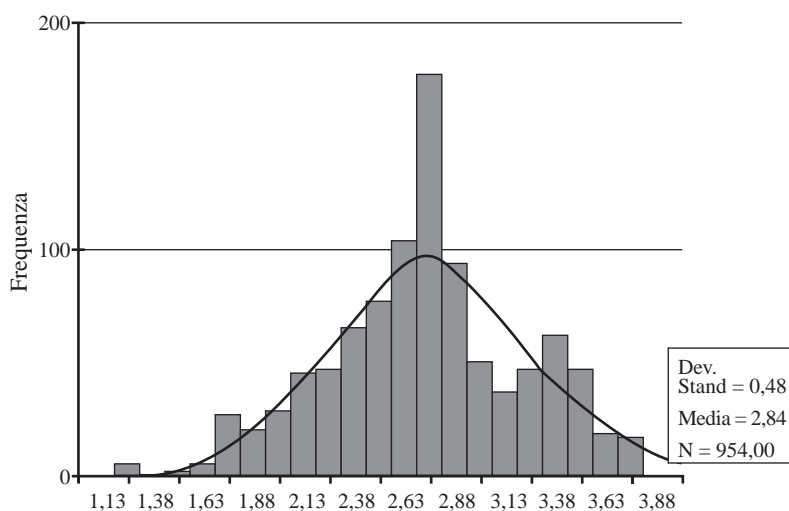
<sup>9</sup> Un'analisi delle componenti principali condotta sulla percezione della riuscita nelle diverse materia scolastiche fa emergere un unico fattore che complessivamente spiega il 54,2% della varianza. La forte coerenza interna delle risposte fornite a queste domande ( $\alpha = 0,89$ ) ci ha indirizzato nella costruzione di un unico indicatore di autovalutazione della propria riuscita scolastica, costruito attraverso la

– ripetenze scolastiche (dom. 55 Qs, dom. 44 Qi: sì, più volte = 1; sì, una volta alle elementari o medie = 2; no, mai = 3)<sup>10</sup>.

Le tre variabili utilizzate per la costruzione dell'IRSC sono significativamente correlate tra di loro; più in particolare l'autovalutazione della propria riuscita scolastica è significativamente correlata sia con il rendimento scolastico complessivo ( $r. = 0,62$ ;  $p. <0,001$ ), sia con il numero di ripetenze ( $r. = 0,21$ ;  $p. <0,001$ ); il numero di ripetenze è a sua volta significativamente correlato con il rendimento scolastico complessivo ( $r. = 0,23$ ;  $p. <0,001$ ).

L'indice costruito presenta un andamento che non si discosta molto dalla normalità (fig. A.9). Il valore medio dell'indice (da 1 = scarso rendimento a 4 = massimo rendimento) è pari a 2,84, con una deviazione standard pari a 0,48.

Figura A.9. *Indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC)*



media aritmetica delle valutazioni espresse rispetto alle singole materie. Questo indicatore è stato a sua volta utilizzato per la costruzione dell'IRSC.

<sup>10</sup> Un ulteriore indice di rendimento scolastico (IRS) è stato costruito escludendo dalla media aritmetica di quest'ultima variabile.

Sono gli italiani ( $M = 2,94$ ) a dichiarare di andare meglio a scuola e di aver ripetuto significativamente meno spesso degli stranieri ( $M = 2,75$ ;  $F(1,952) 40,87$ ;  $p. <0,001$ ).

Anche l'IRSC è stato trasformato in una variabile ordinale che comprende quattro diversi livelli di risposta. Il primo livello (tab. A.9; IRSC basso) include i punteggi più bassi e inferiori alla deviazione standard della distribuzione. Il secondo livello (IRSC medio-basso) comprende l'intervallo successivo delimitato dalla media della distribuzione. I valori al di sopra della media e all'interno della deviazione standard positiva sono rappresentati nel terzo livello (IRSC medio-alto), mentre quelli superiori alla deviazione standard sono stati inclusi nel quarto livello (IRSC alto).

Tabella A.9. *Distribuzioni di frequenza delle classi di rendimento scolastico complessivo (IRSC)*

IRSC	v.a.	%
Basso	141	14,8
Medio-basso	328	34,4
Medio-alto	309	32,4
Alto	176	18,4
<i>Totale</i>	<i>954</i>	<i>100,0</i>

#### A.6.9. *Indicatori relativi all'uso delle lingue*

Per quanto riguarda l'area relativa all'utilizzo e all'uso delle lingue (cfr. tab. A.6), le variabili considerate sono due e riguardano rispettivamente:

1) il numero di lingue parlate bene o abbastanza bene. Questa variabile, di tipo numerico, somma il numero di lingue indicate rispettivamente nelle domande 18 e 19 del Qs e 12 del QI. Per equiparare gli italiani agli stranieri, la lingua italiana è stata sommata alle altre lingue che i ragazzi italiani hanno indicato di parlare;

2) l'uso esclusivo o meno della lingua d'origine (o del dialetto per gli italiani) in famiglia. Questa variabile è stata costruita ricodificando rispettivamente la domanda 20 del Qs e 13 del QI. Essa ha tre modalità che possono essere considerate ordinali: parla solo

straniero in famiglia = 0; solo italiano = 1; sia l'italiano, sia la lingua di origine (il dialetto per gli italiani) = 2.

Il numero di lingue parlate bene o abbastanza bene fa registrare differenze significative tra italiani e stranieri a favore, ovviamente, degli stranieri che parlano mediamente 2,22 lingue contro le 1,95 lingue dei coetanei italiani ( $F(1,951) 31,04$ ;  $p < 0,001$ ).

Differenze statisticamente significative emergono anche rispetto alle lingue parlate in famiglia; circa il 61% degli stranieri e nessun italiano ha affermato di parlare solo la propria lingua d'origine in famiglia ( $\text{Chi-quadrato} = 403,48$ ;  $p < 0,001$ ).

#### A.6.10. *Indicatori relativi ai significati attribuiti alla scuola*

Le variabili che misurano l'importanza relativa attribuita alle diverse funzioni svolte dalla scuola sono state ricostruite tramite una ricodifica delle risposte fornite alla domanda «E tu perché vai a scuola?» (dom. 39-40 del Qs, dom. 28-29 del Qt). Più in particolare, le variabili indicate nella tabella A.6 contano il numero di volte che le alternative di risposta previste sono state scelte dai ragazzi per rispondere a tale domanda. La *funzione di obbligo/dovere* riaccorpa le alternative di risposta «perché è obbligatorio» e «perché mi mandano i miei genitori»; la *funzione espressiva* comprende «mi piace studiare» e «per imparare nuove cose»; la *funzione strumentale* include «trovare un lavoro» e «continuare a studiare»; la *funzione di integrazione* conta infine il numero di volte che i soggetti hanno indicato «imparare l'italiano» e «per diventare un cittadino italiano».

#### A.6.11. *Indicatori relativi alle scelte scolastiche/lavorative future e alle cose importanti per riuscire nella vita*

Gli indicatori relativi a queste due aree tematiche sono il prodotto di analisi multivariate. Essi verranno quindi presentati nel prossimo paragrafo.

#### A.7. *Le analisi multivariate*

Le analisi multivariate consentono di verificare la co-occorrenza di tre o più variabili. «Di fronte ad un fenomeno variabile, l'obietti-

vo dei metodi di analisi multivariata è quello di identificare e descrivere le condizioni associate alla sua variazione» (Bertolini e Nardi 1998, p. 165). Le tecniche di analisi multivariata utilizzate in questa ricerca sono di tre tipi diversi:

- l'analisi delle strutture;
- l'analisi dei legami causali;
- l'analisi tipologica.

Il primo tipo di analisi, utilizzato soprattutto per la costruzione di variabili sintetiche come quelle relative alle aspettative nei confronti del futuro scolastico/professionale (analisi delle corrispondenze multiple) o quelle che riguardano l'importanza attribuita ai fattori di riuscita nella vita (analisi delle componenti principali), mira a individuare la struttura «interna» delle risposte date dai ragazzi. Queste tecniche vengono cioè impiegate per rappresentare attraverso un numero ridotto di indicatori un numero relativamente elevato di variabili. Gli indicatori o variabili sintetiche che risultano dalle analisi multivariate delle strutture sono il prodotto della combinazione lineare delle variabili originali e vengono rappresentate da dimensioni o assi fattoriali che il ricercatore deve interpretare. Queste dimensioni fattoriali riproducono in forma sintetica la maggior parte delle informazioni contenute nella matrice dei dati di partenza. L'analisi delle componenti principali e quella delle corrispondenze multiple utilizzate in alcune fasi dell'elaborazione dei dati della ricerca presentata nel volume appartengono a questa famiglia di tecniche. La prima (ACP) viene utilizzata quando si dispongono di dati misurati almeno su una scala a intervalli; la seconda (ACM) quando le variabili introdotte sono anche di tipo categoriale.

#### A.7.1. *Analisi delle componenti principali (ACP)*

Questa procedura di analisi è stata in particolare utilizzata per verificare se la percezione della riuscita scolastica potesse differenziarsi in funzione delle diverse materie insegnate a scuola (cfr. nota 9), ma anche per individuare quali sono secondo i ragazzi le cose importanti per riuscire nella vita. Prendendo a riferimento questo ultimo esempio (dom. 87-100 Qs, dom. 74-87 Qi; cfr. il capitolo quinto), si può in particolare notare come attraverso l'applicazione di tale tecnica sia stato possibile individuare le dimensioni che secondo i soggetti risultano influenzare o meno la riuscita nella vita.



Come abbiamo già sottolineato, l'ACP permette di trovare un numero limitato (in genere da 2 a 6) di variabili sintetiche (dimensioni o assi fattoriali) in grado di spiegare le relazioni osservate tra le variabili di partenza. I profili di associazione delle risposte fornite a ogni singolo item incluso nella scala vengono quindi rappresentati attraverso pochi fattori, estratti dopo che il programma ha calcolato le correlazioni tra tutte le coppie possibili di variabili. La covarianza tra le diverse variabili è statisticamente descritta da indicatori numerici (*coefficienti fattoriali* o *saturazioni*) che indicano il contributo dato da ciascuna variabile a ciascuna delle dimensioni estratte dall'analisi. I *coefficienti fattoriali* (che vanno da 0 = assenza di correlazione a  $\pm 1$  = massima correlazione) esprimono la direzione (indicata dal segno  $\pm$  del coefficiente) e la forza (indicata dal valore del coefficiente) o contributo di ciascuna variabile alle dimensioni estratte; al fine di interpretare il contenuto delle dimensioni si considerano generalmente le saturazioni uguali o superiori a 0,40. Elevando al quadrato il coefficiente fattoriale si ottiene inoltre la percentuale di variabilità della dimensione spiegata dall'item al quale il coefficiente fa riferimento.

Le dimensioni estratte dall'ACP sono in genere in numero limitato e riproducono in ordine decrescente la variabilità della matrice dei dati di partenza. Vari sono i metodi utilizzati per scegliere il numero delle dimensioni da estrarre e da interpretare, così come diversi sono quelli adottati per controllare l'intersezione tra le dimensioni estratte (metodi di rotazione; cfr. Ercolani, Areni e Manetti 1993).

Ritornando al nostro esempio, la tabella A.10 ci permette di vedere quale è il procedimento che abbiamo utilizzato per costruire gli indicatori di riuscita nella vita presentati nella tabella A.6 e in seguito utilizzati in ulteriori passi di analisi statistica bivariata e multivariata. Il criterio utilizzato per estrarre le cinque dimensioni rappresentate in questa tabella è quello basato sugli *eigenvalue*  $>1$ . Le dimensioni sono state ruotate fino a renderle indipendenti tra di loro (rotazione ortogonale o Varimax).

Come si può notare, le cinque dimensioni estratte spiegano complessivamente il 59,3% della variabilità dei dati. La prima dimensione, definita *Luogo di nascita*, è saturata dagli item «essere nato in Italia» e «essere nato in Europa», che presentano le correlazioni più

alte su questo fattore. Il secondo fattore accorpa una serie di elementi che possono esser considerati fonti di *Aiuti/stimoli esterni* alla riuscita nella vita: l'aiuto degli insegnanti, la conoscenza di culture diverse, la famiglia che segue e stimola, ma anche la religione. Il terzo fattore ha invece chiaramente a che fare con l'importanza giocata dall'intelligenza che viene associata da un lato all'andare bene a scuola, dall'altro all'avere genitori istruiti (*Intelligenza/istruzione*). La ricchezza della famiglia e il destino e la fortuna saturano invece la quarta dimensione, che sembra quindi più strettamente legata alle risorse esteriori indipendenti dall'individuo (*Supporto indipendente*). Infine, nel quinto fattore vengono accorpati gli item che più riflettono l'importanza attribuita alle *Risorse interiori* e più in particolare quelli riguardanti la buona volontà e la capacità di cavarsela da soli.

Sulla base di questa struttura si è quindi proceduto alla costruzione di cinque variabili sintetiche che sono il risultato della media aritmetica delle variabili che saturano con un punteggio superiore a 0,40 ciascun fattore (quelle indicate in corsivo nella tab. A.10). Le variabili così ricostruite sono state utilizzate in sostituzione delle 13 variabili originarie in ulteriori passi di analisi statistica.

#### A.7.2. *Analisi delle corrispondenze multiple (ACM)*

Come abbiamo già più volte ricordato, l'ACM è stata utilizzata soprattutto per la costruzione di alcuni degli indici sopra descritti. Un più concreto esempio dell'applicazione di tale tecnica lo ritroviamo comunque nel capitolo quinto, dove questa analisi è stata in particolare utilizzata per individuare le dimensioni che sintetizzano i livelli di benessere/disagio che i preadolescenti hanno espresso rispetto al loro mondo scolastico e relazionale, nonché le aspettative che essi strutturano nei confronti del loro futuro scolastico e professionale.

Abbiamo già precisato che diversamente dall'ACP, l'ACM consente di applicare analisi di tipo fattoriale anche a variabili di tipo categoriale; essa lavora direttamente sulle frequenze delle modalità assunte dalle variabili evidenziandone le combinazioni significative. Queste combinazioni vengono proiettate su uno o più piani fattoriali, dove ciascuna modalità è rappresentata da un punto e dove la vici-

Tiziana Mancini

Tabella A.10. *ACP sui motivi di riuscita nella vita. Matrice ruotata*

	1ª dimensione Luogo di nascita	2ª dimensione Aiuti/stimoli esterni	3ª dimensione Intelligenza/ istruzione	4ª dimensione Supporto indipendente dall'individuo	5ª dimensione Risorse interiori
D99/86 Essere nato in Europa	0,896			0,122	
D98/85 Essere nato in Italia	0,868			0,209	
D95/82 L'aiuto degli insegnanti		0,676	0,285	0,159	
D97/84 La conoscenza di culture diverse		0,642			0,136
D90/77 Una famiglia che ti segue e ti stimola	0,126	0,563		0,293	
D96/83 Essere religiosi	0,370	0,547			0,142
D87/74 L'intelligenza		0,129	0,778		
D94/81 Andare bene a scuola		0,318	0,656		
D93/80 Avere dei genitori istruiti	0,150	0,391	0,463	0,323	
D92/79 Avere una famiglia ricca	0,300		0,103	0,659	0,139
D88/75 Il destino e la fortuna	0,109	0,103		0,655	
D89/76 La buona volontà		0,101	0,377	0,531	0,488
D9178 La capacità di cavarsela				0,170	0,888
<i>Eigenvalue</i>	2,67	1,79	1,18	1,05	1,02
Varianza spiegata dopo la rotazione (%)	14,21	13,78	11,62	11,18	8,54

Metodo estrazione: analisi componenti principali. Metodo rotazione: Varimax con normalizzazione di Kaiser.

La rotazione ha raggiunto i criteri di convergenza in 8 iterazioni. I valori inferiori a 0,10 non sono riportati in tabella.

nanza tra i punti-modalità può esser interpretata come associazione (Amaturo 1989). L'interpretazione delle dimensioni (assi fattoriali)

e dei piani fattoriali formati si avvale soprattutto della lettura geometrico-spaziale dei grafici prodotti<sup>11</sup>: è cioè la vicinanza tra le diverse modalità a definire il contenuto semantico delle dimensioni e dei piani fattoriali. Sono in particolare i punti-modalità che si trovano più vicini ed esterni rispetto a un determinato asse a contribuire maggiormente alla sua definizione. Come è già stato indicato nel capitolo quinto, l'ACM applicata ai livelli di benessere o disagio percepiti dai preadolescenti rispetto all'ambito scolastico e relazionale, ha permesso di individuare due principali criteri di accorpamento delle risposte: il primo riguarda la direzione (positiva vs. negativa) dei giudizi espressi, il secondo l'intensità (giudizi estremi vs. cauti).

Utilizzando le coordinate fattoriali di ciascun soggetto su ciascuna delle dimensioni estratte dall'analisi, è possibile procedere alla costruzione di tipologie (cfr. in seguito) che permettono di sintetizzare ulteriormente le posizioni espresse dai soggetti. Sempre riguardo all'esempio sopra riportato, una simile procedura ha permesso di individuare tre tipologie di soggetti che esprimono altrettante posizioni rispetto al modo di percepire il benessere/disagio scolastico-relazionale: i «tendenzialmente soddisfatti», i «soddisfatti» e gli «scontenti». Anche l'ACM è quindi stata utilizzata per costruire variabili sintetiche (punteggi fattoriali e appartenenza a cluster) utilizzate in ulteriori passi di analisi statistica bivariata o multivariata.

### A.7.3. *Analisi della regressione multipla (ARM)*

Il secondo tipo di analisi multivariata utilizzata in questa ricerca è la regressione multivariata. Diversamente dall'ACP e dall'ACM, lo scopo di questa tecnica non è quello di individuare le strutture «latenti» delle risposte fornite dai soggetti e arrivare così a costruire variabili sintetiche, bensì quello di rintracciare le variabili che possono spiegare un determinato fenomeno. Le tecniche basate sulla

<sup>11</sup> Pur permettendo un'interpretazione immediata e intuitiva dei risultati ottenuti, la lettura geometrico-spaziale dei grafici non dovrebbe comunque prescindere da una serie di indicatori numerici (*massa, indice di distorsione, contributo assoluto e relativo*) che permettono di valutare più analiticamente il contributo delle modalità delle variabili inserite alla formazione dei vari assi fattoriali. La procedura Homals utilizzata in questa ricerca non fornisce tuttavia tali indicatori.

regressione multivariata presuppongono quindi l'esistenza di due o più variabili causa (dette anche indipendenti) e di una variabile effetto (dette anche dipendenti). L'obiettivo dell'applicazione di questo tipo di tecniche multivariate è quello di «predire» il valore della variabile dipendente conoscendo quello delle variabili dipendenti. Applicando l'analisi della regressione multivariata si può più in particolare valutare:

a) quanta parte della variabilità della variabile dipendente può essere spiegata dalla variabilità delle variabili indipendenti;

b) qual è la direzione delle relazioni tra variabili dipendenti e indipendenti;

c) qual è la forza con la quale le variabili indipendenti incidono sulla variazione della variabile dipendente.

È tuttavia importante precisare che non è l'applicazione di questa tipologia di elaborazioni statistiche a definire la direzione del rapporto causale tra le variabili; queste tecniche non sono cioè di per sé in grado di definire quale variabile ha determinato la variazione di un'altra. Nonostante il riscontro empirico costituisca un elemento importante ed essenziale per la valutazione della causalità, i nessi causali vengono generalmente (fanno eccezione alcuni modelli sperimentali) definiti a priori dal ricercatore all'interno della costruzione di un possibile modello interpretativo. In questo senso è quindi soltanto all'interno di una logica interpretativa che possiamo affermare che sia ad esempio la «competenza linguistica» a incidere sulla riuscita scolastica e non viceversa.

La tecnica di regressione multivariata utilizzata nella ricerca presentata è l'analisi della regressione multipla.

Tra gli esempi di applicazione dell'analisi della regressione multipla ai dati di questa ricerca, ricordiamo in particolare quello riportato nel capitolo terzo. In questo caso l'ARM è stata applicata allo scopo di vedere quali indicatori/variabili sintetiche incidono sulla riuscita scolastica complessiva dei preadolescenti stranieri e italiani o ancor meglio di stimare il rendimento scolastico complessivo dei soggetti considerati a partire dalla conoscenza di variabili sia strutturali (come ad esempio lo status socio-economico), sia di atteggiamento (ad esempio i significati attribuiti alla scuola, cfr. tab. A.6). Come sottolineano Bohrnstedt e Knoke (1994, p. 231), «il valore dell'approccio della regressione multipla risiede

nella sua capacità di stimare l'importanza relativa che le variabili esplicative ipotizzate rivestono nell'influenzare la variabile dipendente di interesse».

Senza voler entrare nel merito delle procedure statistico-matematiche su cui questa tecnica si fonda, ci basta ricordare che come nel modello bivariato, la regressione multipla assume che la variabile dipendente sia correlata linearmente alle variabili indipendenti. Questa correlazione viene espressa attraverso l'*equazione di regressione*, che utilizza il metodo dei minimi quadrati per stimare i valori dell'origine della retta (punto in cui la retta incrocia l'asse verticale; costante alpha) e i pesi (beta) di ciascuna delle variabili indipendenti<sup>12</sup>. I coefficienti beta prendono il nome di *coefficienti di regressione multipla* e indicano la quantità di variazione nella variabile dipendente prodotta dalla variazione unitaria (cioè pari a una unità) della variabile indipendente considerata, mentre le altre variabili indipendenti rimangono costanti. In altre parole, i coefficienti di regressione multipla consentono di valutare la capacità di ciascuna variabile introdotta nel modello come indipendente di «incidere» sulla variabilità della variabile dipendente, al netto dell'influenza giocata dalle altre variabili indipendenti. Poiché le variabili introdotte nell'analisi sono in genere misurate su scale diverse, si preferiscono tuttavia utilizzare i coefficienti standardizzati definiti anche come *pesi beta* ( $b^*$ ).

Consideriamo come esempio l'output finale dell'ARM riportata nella tabella A.11 e commentata nel capitolo terzo, paragrafo 3.4. I pesi beta prodotti dall'analisi della regressione condotta sul sottocampione dei ragazzi stranieri utilizzando il metodo «passo-dopo-passo» (cfr. in seguito), indicano che sette sono le variabili (e quindi 7 sono anche gli step del modello) che incidono significativamente sulla riuscita scolastica complessiva dei preadolescenti stranieri. Lo status socio-economico, misurato attraverso l'indice a questo propo-

<sup>12</sup> Data una variabile dipendente Y e una indipendente X, l'equazione della retta che rappresenta la regressione lineare bivariata è:  $Y = a + bX$ , dove a è l'intercetta della retta e corrisponde al valore di Y quando  $X = 0$ ; b è l'inclinazione della retta ed esprime la quantità di cambiamento prodotta in Y quando il valore di X varia di una unità. Nei modelli di regressione multipla l'equazione di regressione assume la seguente forma:  $Y_i = a + b_1X_{1i} + b_2X_{2i} + b_nX_{ni} + e_i$  (Bohrnstedt e Knoke 1994).

sito costruito, rappresenta una di questa variabili (p. <0,01), ma non quella che fornisce il contributo più significativo alla spiegazione della variabile dipendente considerata (IRSC). Più in particolare, il relativo peso beta indica che un aumento dello status socio-economico pari a una deviazione standard determina, tenendo costanti i valori delle altre variabili indipendenti, un aumento del rendimento scolastico complessivo uguale a 0,13 deviazioni standard.

Tabella A.11. *Analisi della regressione multipla (passo-dopo-passo; stranieri)*

Modello Step 7	Coefficienti non standardizzati		Coefficienti standardizzati		
	B	Errore standard	Beta	t.	Sign.
(Costante)	2,105	0,336		6,264	0,000
IBDS1 Indice di benessere/disagio	0,048	0,006	0,351	8,635	0,000
HOM1_2 Aspettative incerte (+) / certe (-)	1,105	0,020	0,235	5,319	0,000
HOM2_2 Aspettative basse (+) / alte (-)	0,075	0,018	0,162	4,080	0,000
ETA_ANNI	0,072	0,019	0,153	3,749	0,000
N_LINGUE	0,085	0,025	0,136	3,430	0,001
ISSE Indice di status socio-economico	0,032	0,010	0,129	3,176	0,002
F_ESPRES Funzione scuola espressiva	0,064	0,030	0,084	2,126	0,034

Variabile dipendente: Indice di rendimento scolastico complessivo (IRSC).  
Gruppo = Ragazzi stranieri.

Esistono metodi diversi per definire le regole di entrata delle variabili indipendenti all'interno del modello. Il metodo utilizzato in questa ricerca è quello che fa entrare nell'equazione solo le variabili che apportano un contributo significativo alla spiegazione della variabile dipendente. Il metodo «passo-dopo-passo» introduce nell'equazione una variabile alla volta e si ferma quando l'aggiunta di una nuova variabile abbassa il potere esplicativo del modello.

Se i pesi beta definiscono il contributo di ciascuna variabile indipendente alla variazione della variabile dipendente tenendo costanti le altre variabili introdotte, i *coefficienti di determinazione* esprimono in termini percentuali la quota di varianza spiegata dall'insieme

delle variabili inserite nel modello di analisi. Così, un coefficiente di determinazione (R-quadrato)<sup>13</sup> pari 0,423 indica che la combinazione additiva e lineare delle sette variabili indipendenti inserite nell'equazione presentata nella tabella A.11 (cfr. tab. 3.17, capitolo terzo), spiegano il 42% della variazione della riuscita scolastica complessiva dei preadolescenti stranieri. Poiché il 58% della variazione rimane in questo caso non spiegata, è possibile introdurre in questo modello altre variabili esplicative. È tuttavia importante sottolineare che nelle scienze sociali una simile percentuale indica già un buon livello di spiegazione<sup>14</sup>. Per valutare la bontà del modello e quindi del *coefficiente di determinazione lineare* si può inoltre fare riferimento al rispettivo test di significatività calcolato attraverso la statistica F. Nell'esempio sopra riportato il valore  $F(7,387)$  è pari a 42,77, a cui corrisponde una significatività  $<0,001$ . In questo caso si può quindi tranquillamente rifiutare l'ipotesi nulla secondo cui il coefficiente di determinazione è uguale a 0 nella popolazione.

#### A.7.4. L'analisi dei cluster

Il terzo tipo di analisi multivariata utilizzata nella ricerca è l'analisi dei cluster. L'analisi dei cluster è una tecnica di tipo esplorativo-descrittivo che ha come scopo quello di classificare i soggetti in gruppi che siano il più possibile omogenei al loro interno e diversi dagli altri gruppi rispetto alle variabili selezionate per l'analisi stessa.

La procedura di calcolo dell'analisi dei cluster si basa sulla misura della distanza/vicinanza tra soggetti e sul loro raggruppamento in base alle distanze reciproche. Numerosi sono i metodi di classificazione che possono essere utilizzati: essi dipendono dall'algoritmo a cui sono legati e dalla cui scelta dipendono anche le successive

<sup>13</sup> Poiché tale indice è sensibile al numero di variabili inserite nell'equazione, è più opportuno considerare il valore del *Coefficiente di determinazione rettificato* che tiene conto anche del numero di variabili introdotte.

<sup>14</sup> Gli autori sono generalmente concordi nel riconoscere la spiegazione di un 20-30% della varianza complessiva come una buona soglia per gli ambiti delle scienze sociali e del comportamento.



partizioni. In generale si può dire che i soggetti più vicini e cioè più simili vengono collocati nello stesso cluster. Esistono tuttavia diverse misure della vicinanza/distanza e, tra queste, quella più semplice e più utilizzata è la distanza euclidea al quadrato.

La procedura di clusterizzazione utilizzata in questa ricerca è quella della *Quick cluster*; tale procedura si basa sul confronto tra le medie e non impone, diversamente da altre procedure come ad esempio quella della classificazione gerarchica, alcun criterio di segmentazione.

La *Quick cluster*, utilizzata ad esempio nel capitolo quinto e come sintesi dei principali risultati di ricerca, consente di identificare, partendo dalle medie di risposta, gruppi di casi relativamente omogenei in base alle variabili selezionate. Essa utilizza un algoritmo che è in grado di gestire un elevato numero di casi. Diversamente da altre procedure, la *Quick cluster* richiede tuttavia l'indicazione a priori del numero di cluster da estrarre. Seppure definite come «opportunistiche», sono le statistiche F di varianza prodotte da questa procedura di analisi a fornire informazioni sul contributo apportato da ciascuna variabile alla separazione dei gruppi.

Le variabili selezionate per la sintesi finale dei risultati di questa ricerca sono quelle relative all'esperienza scolastica, all'uso delle lingue, alle scelte scolastiche e lavorative future, ai significati attribuiti alla scuola, ai valori di riuscita nella vita (cfr. tab. A.6). Sono state invece esclusi tutti gli indicatori di natura sociale o strutturale che sono stati invece utilizzati come variabili esplicative delle differenze emergenti tra i diversi gruppi di soggetti ricavati dall'analisi dei cluster.

Basandoci su criteri puramente empirici, il numero dei cluster da estrarre è stato in questo caso fissato a 3 unità. La tabella A.12 riporta i valori medi di ciascuna delle variabili inserite nell'analisi su ciascuno dei tre cluster selezionati e sul campione complessivo e l'indicazione della significatività della statistica F di varianza. Le specifiche caratterizzazioni di ciascun cluster e le loro rispettive caratteristiche socio-demografiche sono state presentate nelle conclusioni.

Il percorso metodologico della ricerca: l'analisi dei dati

Tabella A.12. *K medie e p. di F(Anova) delle variabili selezionate per la Quick cluster*

	Cluster con indicatori esclusi quelli strutturali: soluzione a 3 CL			Totale di gruppo
	CL1	CL2	CL3	Media
<i>Esperienza scolastica</i>				
Indice fatica/sforzo scolastico	9,30	5,21	5,15	5,82***
Indice aiuto/sostegno insegnanti	4,64	4,81	3,92	4,57***
Indice aiuto/sostegno genitori	5,02	5,19	4,94	5,11**
Indice benessere/disagio scolastico-relazionale	26,66	27,31	21,05	25,69***
Indice rendimento scolastico complessivo	2,79	2,99	2,53	2,85***
<i>Uso delle lingue</i>				
Numero di lingue parlate	2,19	2,11	1,98	2,09*
Lingue parlate in famiglia	0,84	1,07	1,05	1,03**
<i>Scelte scolastiche/lavorative future</i>				
HOM1_2 Incertezza/certezza	0,00	0,18	0,38	0,02***
HOM2_2 Basse/alte	0,11	0,11	0,24	0,01***
<i>Significati attribuiti alla scuola</i>				
Funzione di obbligo/dovere	0,24	0,27	0,41	0,30***
Funzione espressiva	0,60	0,54	0,38	0,51***
Funzione strumentale	0,65	0,83	0,71	0,77***
Funzione di integrazione	0,29	0,12	0,23	0,17***
<i>Valori per riuscire nella vita</i>				
Importanza del luogo di nascita	1,95	1,77	1,74	1,79
Aiuti/stimoli esterni	3,05	2,94	2,79	2,92***
Intelligenza/istruzione	3,40	3,38	3,31	3,37
Supporto indipendente dall'individuo	2,48	2,42	2,54	2,46
Risorse interiori	3,55	3,70	3,62	3,66***
N. casi = 913, di cui:	140	551	222	
	«Impegnanti»	«In agio»	«Obbligati e incerti»	

\* <0,05

\*\* <0,01

\*\*\* <0,001

Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca  
*Maddalena Colombo*

Questo contributo analizza il fenomeno migratorio nei contesti urbani in cui si è svolta l'inchiesta sui ragazzi immigrati: Torino, Genova, Bologna, Bari, Brescia, Modena, Ravenna, Arezzo, Padova. Per quanto riguarda le anagrafi comunali, i dati sono riferiti al 31 dicembre 1997; per quanto riguarda le anagrafi scolastiche, i dati provinciali sono riferiti al 1997-1998.

*A.8. La presenza straniera nelle aree provinciali considerate*

Con l'espansione quantitativa e la differenziazione qualitativa dei flussi migratori in Italia si fanno sempre più raffinate le analisi che mirano a individuare tendenze e regolarità del fenomeno, soprattutto sul versante demografico. Pur con le solite e dovute cautele, alla fine degli anni novanta siamo in grado di effettuare monitoraggi abbastanza attendibili sulla presenza delle varie componenti della popolazione straniera, sia quella regolare sia quella irregolare.

Tra le tendenze più recentemente segnalate dai periodici rapporti nazionali (ISMU 1999, Caritas 1998a, ISTAT 1998), oltre al perdurare della variazione positiva degli iscritti all'anagrafe (+51% dei residenti stabili nel periodo 1991-1996, cfr. Casacchia, Diana e Strozza 1999, p. 79), vi è anche qualche segnale che annuncia la crisi del modello insediativo a «concentrazione urbana forzata», che in passato ha caratterizzato i processi di stabilizzazione degli stranieri sul nostro territorio.

In particolare l'ISTAT (1998, p. 35) rileva dall'esame delle pre-

senze stabili una «lenta ma progressiva diminuzione del peso percentuale dei residenti stranieri nei comuni capoluogo rispetto al totale dei dimoranti nella provincia»: la media nazionale di questo indice di concentrazione passa da 50,8% nel 1992 a 49,4% nel 1995.

L'indicatore relativo alla concentrazione nei comuni capoluogo segnala anche che il fenomeno della diffusione nel territorio è desumibile solo al Nord Italia, mentre non riguarda il Sud e le Isole. Queste ultime aree, infatti, sono interessate da un'evoluzione diversa degli insediamenti dei cittadini stranieri rispetto a quelle centro-settentrionali: mentre le città del Nord e del Centro hanno esercitato fino a pochi anni fa una forte leadership locale (sia per maggiore attrazione della domanda di lavoro, sia per effetto delle catene migratorie), leadership che si è venuta indebolendo, le città meridionali e insulari hanno costituito finora dei poli di transito in cui la popolazione straniera trovava prevalentemente impieghi di tipo stagionale, occasionale, residuale. Nella prima metà degli anni novanta la presenza straniera nelle città del Sud e delle Isole sembra invece diventare più stabile, invertendo la precedente tendenza alla fuga verso il Centro-Nord. Naturalmente questa tendenza non è ricavabile in modo deterministico dalla località considerata: se Roma o Milano, le due principali città di immigrazione, perdono leggermente di attrattiva (ma non così i loro hinterland, che rimangono aree a forte concentrazione nell'ambito delle rispettive regioni: cfr. tab. A.15), Torino e Firenze nel medesimo periodo si consolidano come città-leader. Inoltre vi sono differenze interne di comportamento insediativo tra i vari gruppi nazionali: ad esempio, mentre i marocchini fanno registrare un andamento favorevole alla diffusione sul territorio, i peruviani mostrano una tendenza alla concentrazione.

Nonostante la diversità delle condizioni che portano all'insediamento, un dato è riconosciuto univocamente: anche dalla distribuzione dei permessi di soggiorno risulta che nel corso degli anni novanta la *concentrazione nei comuni capoluogo* si abbassa, l'indice di «dissimiglianza» dai modelli insediativi autoctoni diminuisce, e anche l'indice di «metropolitanizzazione» (cioè la percentuale di stranieri presenti nelle 12 aree metropolitane in rapporto al totale dei presenti) è in decremento (Casacchia, Diana e Strozza 1999, p. 81). Queste misure indicano che, superata la fase dell'emergenza, maturano nelle diverse collettività straniere progetti di insediamen-

Maddalena Colombo

to più compatibili con la nostra struttura territoriale, i quali sono da considerarsi un passo importante verso l'integrazione.

Si osservino in tabella A.13 i dati su alcune delle aree urbane da noi considerate: le variazioni dell'indice di concentrazione sono minime, e di segno variabile. Genova e Bologna seguono l'andamento delle grandi aree metropolitane, mentre Torino vede aumentare la presenza di stranieri nel capoluogo.

Tabella A.13. *Indice di concentrazione nel capoluogo e variazione percentuale 1991-1995*

Provincia	% residenti stranieri in comune capoluogo su provincia (1995)	Variazione % 1991-1995
Genova	78,3	-1,5
Roma	77,3	-1,6
Milano	70,7	-0,2
Torino	66,3	+2,4
Firenze	62,4	+8,4
Bologna	50,7	-1,9
Bari	41,4	+0,8

Fonte: Caritas 1998a, p. 352.

Prima di esaminare in dettaglio le nostre città, è opportuno dare uno sguardo alla graduatoria delle 103 province italiane secondo il numero totale di permessi di soggiorno validi: le 9 province considerate sono collocate diversamente; le città capoluogo regionali del Nord sono in testa, Brescia segue di poco (è al 7° posto nazionale), le altre hanno una posizione più arretrata (tab. A.14, prima colonna). La tabella A.14 e la figura A.10 inquadrano la situazione della popolazione extracomunitaria presente, cioè titolare di permesso di soggiorno, alla fine del 1997<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> I dati, pur non informando sugli ultimi aggiornamenti, permettono la confrontabilità tra i vari contesti provinciali poiché provengono da un'unica fonte (Marinelli, Beretta e Lanzi 1998).

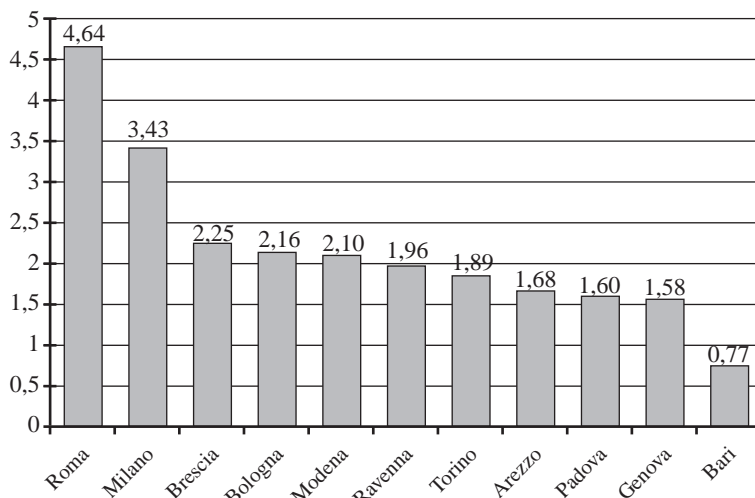
## Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca

Tabella A.14. *Presenza di extracomunitari nelle aree provinciali considerate (31 dicembre 1997). Vari indicatori.*

Numero in graduatoria nazionale	Provincia	Stranieri extracomunitari con permesso di soggiorno al 31-12-1997 (v.a.)	% extracomunitari unitari maschi	Popolazione residente al 31-12-1997 (v.a.)	Incidenza % extracomunitari su residenti	Variazione % anno precedente	Variazione % 1993-1997
1	Roma	176.723	51,9	3.802.868	4,64	+5,3	-7,9
2	Milano	128.516	54,6	3.737.246	3,43	+22,4	+8,1
3	Torino	41.527	58,0	2.194.971	1,89	+13,0	+59,3
7	Brescia	24.390	66,4	1.080.212	2,25	+8,0	+98,6
10	Bologna	19.699	58,7	910.593	2,16	+4,1	-15,6
16	Genova	14.746	51,9	929.549	1,58	+7,3	-15,2
19	Padova	13.538	61,7	842.091	1,60	+12,1	+76,7
20	Modena	12.961	60,7	616.668	2,10	+31,6	+10,2
22	Bari	12.213	61,7	1.569.133	0,77	+22,0	+76,8
36	Ravenna	6.863	66,2	350.019	1,96	+7,4	+64,3
48	Arezzo	5.361	52,2	318.881	1,68	+12,0	+29,8

Fonti: Marinelli, Beretta e Lanzi 1998 e ns. elaborazione su dati ISTAT 1998.

Figura A.10. *Incidenza percentuale di extracomunitari presenti su residenti nelle varie province (1997)*



La tabella A.14 e la figura A.10 mostrano non solo l'entità del fenomeno, ma anche la sua «densità», cioè l'intensità nelle diverse aree provinciali. La figura A.10 rappresenta in sintesi il grado di diffusione della presenza extracomunitaria in rapporto alla densità demografica specifica di ciascuna provincia. Si va da una presenza «forte» a Roma e Milano (rispettivamente 4,46 e 3,46 stranieri ogni 100 residenti in provincia) a una presenza molto contenuta a Bari (meno dell'1%). Rispetto ai dati assoluti sulle presenze si notano alcune modifiche nella graduatoria fra le province: Torino, ad esempio, che compare al terzo posto come numero assoluto di extracomunitari accolti (tab. A.14), è settima quanto al valore di incidenza degli extracomunitari sulla popolazione totale residente. Viceversa Bari, dove l'incidenza percentuale degli extracomunitari è molto contenuta (0,77 ogni 100 residenti), non è collocata all'ultimo posto nella graduatoria della tabella A.14.

La tabella A.15 mostra invece la situazione al 31 dicembre 1998 secondo i dati forniti dal Ministero dell'Interno ed elaborati da ISMU - Servizio Statistica. Si noterà che la differenza tra il dato 1998 e il dato 1997 è nella maggior parte dei casi esaminati negativa. Tenuto conto dell'aumento costante di presenze, registrato in Italia anche nel 1998, il motivo di tale diminuzione starebbe nel fatto che il conteggio dei presenti viene ora considerato al «netto» dei casi di permesso di soggiorno scaduto (Farina 1999, p. 19)<sup>16</sup>. Inoltre osserviamo che l'ordine delle città è lievemente mutato rispetto alla tabella A.14: in particolare risulta ridimensionato il contesto di accoglienza di Padova.

Dall'ultima colonna della tabella A.15 emerge una diversa caratterizzazione delle realtà territoriali da noi prese in esame relativamente all'indicatore di *concentrazione regionale*. Alcune province mostrano un fortissimo potere d'attrazione delle presenze extracomunitarie rispetto alle regioni, come Torino (che assorbe il

<sup>16</sup> Per eseguire comparazioni efficaci converrà allora ragionare sui dati al 1997, perché l'errore dovuto alla sovrastima dei soggiornanti che possiedono il permesso scaduto o che hanno lasciato il paese, oggi non facilmente calcolabile, è per lo meno presente in modo analogo in tutte le serie storiche considerate.

Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca

Tabella A.15. *Presenza di extracomunitari (v.a) nelle aree provinciali considerate (31 dicembre 1998), differenza percentuale rispetto al 1997, indice di concentrazione nella provincia rispetto alla regione, stima dei presenti inclusi irregolari (secondo Caritas 1999)*

Provincia	Stranieri extracomunitari presenti al 31-12-1998 (v.a.)	Differenza % rispetto al dato 1997*	% extracomunitari presenti nella provincia rispetto alla regione	Stima degli extracomunitari presenti
Roma	149.096	-15,5	90,3	180.406
Milano	111.300	-13,3	58,2	134.673
Torino	33.785	-18,6	54,4	40.880
Bologna	21.429	+8,7	28,8	25.929
Brescia	20.429	-16,2	10,7	24.719
Genova	14.199	-3,7	60,9	17.181
Modena	13.143	+1,4	17,6	15.903
Bari	9.988	-18,9	34,9	12.085
Padova	7.583	-43,8	9,3	9.175
Ravenna	6.206	-9,5	8,3	7.509
Arezzo	5.509	+2,7	11,1	6.666

\* Cfr. tab. A.14.

Fonti: ns. elaborazione dati Ministero dell'Interno 1998; ISMU 1998; Caritas 1999.

54,4% delle presenze del Piemonte) e soprattutto Genova (che ospita il 60,9% dei presenti in Liguria). Più contenuta è la concentrazione di extracomunitari registrata nelle altre due province capoluogo di regione: Bari (34,9% dei presenti in Puglia) e Bologna (28,8% dei presenti in Emilia Romagna): questi valori confermano una distribuzione di extracomunitari più diffusa, segno anche che i rispettivi ambiti regionali stanno cominciando a offrire opportunità alternative nelle province non capoluogo. Osserviamo inoltre che un altro gruppo di città non capoluogo di regione, costituito da Modena, Arezzo e Brescia, presenta valori di concentrazione rilevanti (superiori al 10% dei presenti nelle rispettive regioni), segno che le caratterizza come nuove aree di approdo in alternativa alle metropoli capoluogo. Infine è il caso di Padova e di Ravenna, che registrano una presenza di extracomunitari contenuta al di sotto del 10% della propria regione.



Tornando alla tabella A.14, possiamo osservare innanzitutto che le *variazioni* del numero degli extracomunitari presenti rispetto all'anno precedente sono tutte positive e confermano il perdurare dell'incremento di stranieri in ogni contesto provinciale. Nella maggior parte delle città si tratta di una tendenza piuttosto contenuta (inferiore al 20% annuo), indicativa di flussi in entrata gradualmente; a Modena e a Bari si osserva un incremento più consistente nell'ultimo anno (+33% a Modena e +22% a Bari). Rispetto al 1993, possiamo notare che quasi tutte le province considerate hanno modificato radicalmente la propria situazione, accogliendo una quota di extracomunitari vistosamente più ampia di allora; fanno eccezione a questa regola Genova e Bologna, che registrano oggi una diminuzione del numero di soggiornanti rispetto al 1993, forse dovuta al fatto che si tratta di contesti vicini alla saturazione, nei quali i flussi sono altalenanti, e gli aumenti di presenze sono comunque contenuti.

Relativamente alla *composizione per sesso* della popolazione extracomunitaria munita di permesso di soggiorno, notiamo dalla stessa tabella A.14 che le province con più elevate proporzioni di extracomunitari maschi sono quelle di Ravenna e Brescia (dove, come vedremo più avanti, tra i gruppi più consistenti troviamo cittadini del Marocco e del Senegal a Ravenna, del Pakistan a Brescia, quasi totalmente formati da maschi). Viceversa, le province che registrano una presenza di extracomunitari più equilibrata rispetto al genere sono Arezzo e Genova (dove tra i gruppi etnici prevalenti si riscontra una proporzione maggiore di femmine, come fra i dominicani ad Arezzo e fra i peruviani ed ecuadoriani a Genova).

#### A.9. *Gli stranieri residenti nei capoluoghi e i diversi modelli di accoglienza*

Venendo al confronto fra le città capoluogo, ci proponiamo di esaminare la componente più stabile della popolazione straniera, cioè quella iscritta all'anagrafe (residente) con cittadinanza non italiana. È infatti noto che lo status di «residente» offre maggiori opportunità di creazione o di ricomposizione di nuclei familiari, rispetto alla condizione di «presente occasionale» o di «presente non radicato» (ISTAT 1998, p. 70).

Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca

La tabella A.16 mostra i dati sugli stranieri residenti (sia comunitari che extracomunitari), forniti dai rispettivi servizi statistici comunali; la figura A.11 mostra la graduatoria delle città considerate secondo i valori di incidenza percentuali stranieri/residenti.

Tabella A.16. *Popolazione straniera residente nei comuni considerati (31 dicembre 1997). Valore assoluto, percentuale di extracomunitari sul totale degli stranieri residenti, incidenza percentuale sulla popolazione residente, variazione 1996-1997 e 1991-1997*

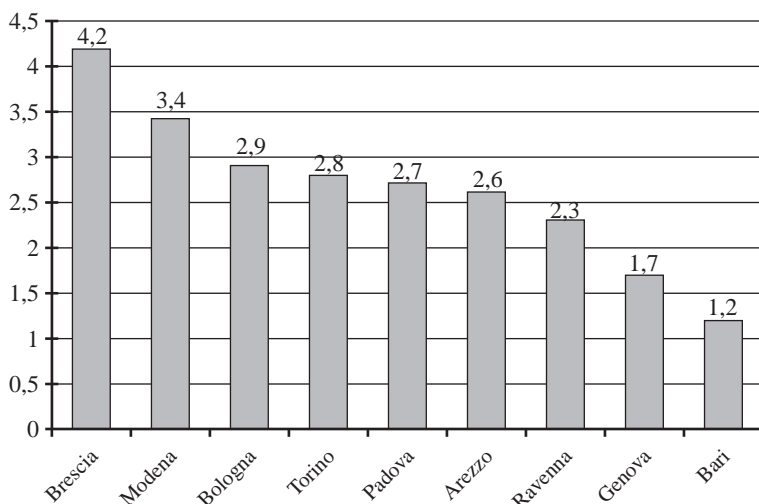
Comune	Stranieri residenti al 31-12-1997 (v.a.)		Incidenza % stranieri su popolazione residente	Variazione % anno precedente (1996)	Variazione % 1991-1997	
	v.a.	%				
Torino	26.166	23.782	89,2	2,8	+62,1	+165,6
Genova	11.424	9.777	85,5	1,7	+13,5	+166,4
Bologna	10.979	9.638	87,7	2,9	+15,1	+170,2
Brescia	7.981	7.605	95,3	4,2	+26,2	+183,8
Modena	6.053	5.594	86,0	3,4	+29,7	n.d.
Padova	5.714	5.034	88,1	2,7	+9,8	+215,5
Bari	4.262	3.409	80,0	1,2	+2,1	+116,5
Ravenna	3.171	2.873	90,6	2,3	+9,6	+57,4
Arezzo	2.378	2.261	95,0	2,6	+22,3	+79,2

(dal 1995)

Fonti: Comune di Torino 1998; Foschini 1997; Cominelli 1999; Comune di Genova 1998 e ns. elaborazioni da anagrafi dei Comuni.

Dal confronto fra le città, emerge innanzitutto che ciascun territorio è caratterizzato da un proprio *modello di accoglienza*, dettato da fattori peculiari sia esogeni (i flussi in arrivo nell'ultimo anno) sia endogeni (il rapporto numerico con la popolazione residente, che si traduce in concreto nelle possibilità di offrire reali supporti alla popolazione immigrata). La consistenza delle popolazioni che chiedono l'iscrizione all'anagrafe è influenzata fortemente, come è noto, dalla posizione di centralità del comune di accoglienza, sia rispetto alla propria regione sia rispetto alla nazione. Abbiamo già visto in precedenza (tab. A.15) che le nostre province si distinguono

Figura A.11. *Incidenza percentuale degli extracomunitari residenti sulla popolazione residente dei vari comuni al 31 dicembre 1997*



per diverso potere di attrazione nell'ambito regionale (relativamente alla richiesta di permessi di soggiorno, ma gli stessi valori di concentrazione si possono ritenere validi anche per le iscrizioni all'anagrafe): è opportuno considerare allora separatamente i due gruppi di comuni, all'interno dei quali emergono tendenze di affluenza più e meno rilevanti.

1) *Comuni capoluogo di regione*: Torino è il comune che ha registrato un maggiore incremento di stranieri accolti in forma stabile, cioè con la residenza, poiché nel periodo 31 dicembre 1996 - 31 dicembre 1997 ha visto aumentare la propria cittadinanza straniera del 62%. Si tratta invero di un comune capoluogo non solo provinciale ma anche regionale, ma il dato che forse condiziona di più questo incremento di residenti stranieri è il permanere di Torino come capitale economica, al centro di un'area tra le più sviluppate del Nord Italia, che offre supporto a chi ha progetti di stabilità (Comune di Torino 1998). Al contrario Bari, che pure è sia capoluogo di provincia che di regione, registra una quota di

stranieri non rilevante (l'1% della popolazione), con incrementi annuali molto contenuti, confermandosi dunque come area di primo approdo e transito. Da notare anche che Bari ha la quota di stranieri comunitari più elevata tra le città da noi considerate, soprattutto cittadini di nazionalità greca. Negli altri capoluoghi di regione (Genova e Bologna) si osservano le medesime tendenze demografiche: un aumento sostenuto di stranieri residenti, che vanno a incidere quasi un punto percentuale in più rispetto all'anno precedente.

2) *Comuni non capoluogo di regione*: riguardo alla consistenza numerica e all'incidenza sono interessanti inoltre i casi di Brescia e di Modena, le quali pur non essendo capoluoghi di regione hanno visto un forte incremento di stranieri residenti e registrano rapporti stranieri/autoctoni più elevati di tutti i comuni considerati. In particolare, Brescia presenta un valore di incidenza simile a quello della capitale lombarda (Milano ha un valore di densità del 4,7%), e si configura perciò come area di «sdoppiamento» del fenomeno migratorio in Lombardia; Modena invece sembra rappresentare nell'ambito dell'Emilia Romagna un polo di attrazione altrettanto forte del capoluogo, registrando un'incidenza di stranieri superiore a quella di Bologna. Gli altri comuni non capoluogo di regione, Arezzo, Padova e Ravenna appaiono realtà urbane ancora poco interessate da flussi massicci di stranieri.

Osservando le variazioni della popolazione straniera residente nell'ampio periodo 1991-1997, si può comprendere la natura incrementale del fenomeno migratorio nelle varie città: si va da incrementi clamorosi nelle città a più elevata densità (si arriva a quasi triplicare il numero degli stranieri stabili), a incrementi vistosi ma più contenuti nelle città medie, che solo di recente sono divenute poli d'attrazione di cittadini stranieri.

#### A.10. *Caratteristiche strutturali degli stranieri residenti*

Analizziamo ora la composizione degli stranieri residenti rispetto al sesso, alle classi d'età e alle nazionalità più rappresentate in ciascuna delle nove città (tabb. A.17 e A.18).

Tabella A.17. *Extracomunitari residenti nei comuni considerati (31 dicembre 1997). Scomposizione in 4 classi di età*

Comune	% maschi	% femmine	% 0/14 anni	% 15/18 anni	% totale minori	% 19/39 anni	% oltre 40 anni	% totale adulti
Torino	56,7	42,3	15,1	4,7	19,8	61,5	18,7	80,2
Genova	59,6	40,4	13,0	3,9	16,9	52,2	30,9	83,1
Bologna	54,6	45,4	13,9	3,2	17,1	60,2	22,7	82,9
Brescia	64,5	35,5	14,3	2,9	17,2	65,3	17,5	82,8
Modena	55,6	43,4	16,0	2,7	18,7	73,0	8,3	81,3
Bari	56,2	43,8	7,4	3,4	10,8	72,8	16,4	89,2
Padova	57,2	42,8	11,0	2,0	13,0	66,5	20,5	87,0
Ravenna	64,7	35,3	9,0	2,3	11,3	60,4	28,3	88,7
Arezzo	51,4	48,6	n.d.	n.d.	30,0	n.d.	n.d.	70,0

Fonti: Anagrafi dei Comuni 1998.

Dai dati sugli stranieri residenti si possono intravedere situazioni molto diverse da città a città.

Relativamente alla *composizione per genere*, i valori da noi osservati sono compresi tra un minimo di 35 e un massimo di 45 donne ogni 100 stranieri; riguardo alla tendenza alla mascolinizzazione, si confermano gli squilibri prima evidenziati (tab. A.13): Brescia e Ravenna sono le città con percentuali maggiori di popolazione straniera maschile; Torino e Bologna (anche perché come già ricordato rappresentano aree di forte attrazione, se pur giunte a una fase di «inurbamento maturo») presentano le quote più equilibrate di donne e uomini stranieri.

Relativamente alla *composizione per età*, vediamo come i minori rappresentino sul totale degli stranieri residenti dei valori compresi tra il 10 e il 30%. Se mediamente 12 stranieri su 100 denunciano figli a carico (ISTAT 1998, p. 37), si può con ragione supporre che la rilevanza della componente minorile è destinata ad aumentare, e soprattutto nelle aree di maggior stabilizzazione. Infatti sempre secondo l'ISTAT (1998, pp. 36-37) sia per effetto dei ricongiungimenti familiari (donne e figli minori), sia per l'incremento di nascite all'interno dei nuclei stranieri, si registra negli ultimi 3 anni una notevole crescita della componente «naturale» nella dinamica demografica dei cittadini stranieri.

## Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca

Nelle aree da noi esaminate, Arezzo e Torino presentano i valori più alti di presenza stabile minorile, tra il 20 e il 30% degli stranieri residenti. Brescia, Bologna, Genova e Modena presentano un rapporto minori/adulti abbastanza consistente (tra il 15 e il 20%); a Bari, Padova e Ravenna il rapporto è più favorevole agli adulti.

Tabella A.18. *Extracomunitari residenti nei comuni considerati (31 dicembre 1997). Prime cinque nazionalità rappresentate e percentuali rispettive sul totale degli stranieri residenti*

Comune	I nazionalità	% su totale	II nazionalità	% su totale	III nazionalità	% su totale	IV nazionalità	% su totale	V nazionalità	% su totale
Torino	Marocco	27,1	Perù	6,0	Cina	5,2	Filippine	4,4	Romania	4,3
Genova	Marocco	17,4	Ecuador	14,7	Perù	10,2	Senegal	9,0	Sri Lanka	5,1
Bologna	Marocco	13,4	Filippine	11,8	Cina	8,1	Ex Jugoslavia	4,7	Tunisia	4,6
Brescia	Ex Jugoslavia	10,4	Ghana	9,9	Pakistan	8,6	Egitto	7,3	Cina	6,7
Modena	Marocco	16,2	Ghana	14,5	Tunisia	9,3	Filippine	7,5	Albania	4,2
Bari	Mauritius	21,2	Albania	18,5	Cina	4,8	Ex Jugoslavia	2,8	Etiopia	2,7
Padova	Nigeria	9,2	Filippine	9,1	Marocco	9,1	Albania	6,6	Romania	6,0
Ravenna	Senegal	22,9	Albania	10,9	Marocco	6,8	Bosnia	5,1	Macedonia	4,2
Arezzo	Albania	13,0	Romania	10,1	Somalia	9,3	Bangladesh	7,5	Marocco	6,2

Fonti: Anagrafi dei Comuni 1998.

Osservazioni ulteriori sono da fare sulla *composizione per nazionalità*, anche perché i rapporti numerici fra i gruppi stranieri presenti sono un buon indicatore del tipo di convivenza che si svolge nelle aree individuate, sia tra stranieri e autoctoni sia all'interno delle comunità straniere. Confrontando i gruppi nazionali che hanno la posizione di preminenza all'interno di ciascuna delle 9 città, notiamo che tale preminenza assume caratteri molto diversi a seconda che l'etnia principale rappresenti una quota intorno al 30% (in questo caso si può già parlare di «dominanza etnica»), come succede per i marocchini a Torino, oppure una quota intorno al 20% (si può indicare questa situazione come «prevalenza etnica»), che è il caso dei mauriziani a Bari, dei senegalesi a Ravenna, dei marocchini a Genova. Notiamo anche che in queste città, se la nazionalità prevalente si aggira sui valori del 15-20%, la seconda nazionalità per importanza si avvicina alle medesime quote: si può

parlare di bi-polarità dei gruppi nazionali presenti. Nel caso di Torino sopra descritto come dominanza etnica, si osserva un notevole distacco tra la consistenza numerica del primo gruppo, ossia quello «dominante» e il resto delle etnie rappresentate. Forse si può classificare come dominante anche la situazione del gruppo senegalese a Ravenna, che fa registrare un notevole distacco numerico con la seconda nazionalità presente (quella albanese). Altre situazioni di bi-polarità o addirittura di multi-polarità sono quelle di Padova, Arezzo e Brescia, dove troviamo una distribuzione fra i gruppi nazionali molto più «stirata» di quelle con una o due etnie prevalenti. La composizione attuale degli stranieri è qui «multietnica» in senso proprio.

#### A.11. *I processi di stabilizzazione degli immigrati*

La stabilizzazione, o sedentarizzazione, degli immigrati nella società ospitante è descritta da svariate fonti e relativamente a diversi gruppi etnici come un fenomeno in crescita (Zanfrini 1998, p. 18), anche per effetto della politica restrittiva adottata dal nostro paese circa gli ingressi degli stranieri, in linea con le tendenze europee verso la «messa in sicurezza» delle situazioni generate dall'immigrazione (De Bernart 1994).

Uno degli aspetti della migrazione che sembra maggiormente legato alla stabilizzazione è l'istituto del *ricongiungimento familiare*, che solitamente riguarda i coniugi, i figli minori, i fratelli degli immigrati di prima generazione. Nel caso di città che si assestano su una fase matura e permanente di immigrazione, come Torino, vi sono già numerosi casi di ricongiunti anziani (Comune di Torino 1999, p. 90).

Quanti sono in proporzione gli stranieri «ricongiunti» sul totale degli stranieri in Italia? Circa 1 su 4. Infatti, i dati forniti dal Ministero dell'Interno (1998) ci rivelano che al 31 dicembre 1998 sono presenti in Italia 1.033.235 stranieri dotati di permesso di soggiorno (per l'86% extracomunitari), di cui 251.925 per ricongiungimento familiare, pari al 24,9% del totale. La stessa percentuale di membri «ricongiunti» riguarda sia gli stranieri comunitari che quelli extracomunitari.

Dal Ministero del Lavoro (1998) sappiamo inoltre che i permessi per ricongiungimento familiare non sono distribuiti in modo omogeneo fra i vari gruppi nazionali, ma che in qualche caso vi sono forti sproporzioni, segno che le comunità straniere hanno adottato diversi comportamenti stabilizzativi. Si notino nella tabella A.19 i valori registrati dalle nazionalità più rappresentative nelle nostre nove città.

Tabella A.19. *Autorizzazioni all'ingresso in Italia per ricongiungimento, per nazionalità di provenienza (1997)*

Nazionalità	Numero ricongiungimenti ottenuti nel 1997	% sul totale dei ricongiungimenti	Variazione % anno precedente
Marocco	7.461	23,5	+ 15,6
Albania	5.891	18,6	+148,7
Cina	3.075	9,7	+221,3
Ex Jugoslavia	2.475	7,8	+318,5
Sud America (Perù, Ecuador, Colombia)	1.786	5,6	+69,7
Romania	1.514	4,7	+253,7
Tunisia	1.159	3,6	+106,6
Egitto	713	2,2	+26,6
Pakistan	515	1,6	+36,6
Senegal	414	1,3	-6,1
Filippine	410	1,3	-0,9
Ghana	232	0,7	+6,4

Fonti: ISTAT 1998; Ministero della Pubblica Istruzione 1998.

Si nota dunque che il Marocco raccoglie quasi un quarto dei ricongiungimenti familiari rilasciati nell'ultimo anno, con un incremento del 15% rispetto all'anno precedente. Diversa è la situazione di Albania, Cina ed ex Jugoslavia, che coprono quote meno rilevanti del totale dei ricongiungimenti, ma pur sempre importanti e soprattutto con fortissimi incrementi dal 1996: segno che indica una tendenza specifica di queste etnie a stabilirsi in Italia con la famiglia. La stessa tendenza, un po' meno accentuata, è riscontrabile nei gruppi sudamericani, in quello rumeno, che ha triplicato nell'ultimo anno i propri congiunti, e in quello tunisino che li ha raddoppiati. Egitto e



Pakistan, che non sono molto rappresentativi nell'insieme dei ricongiungimenti familiari, mostrano però una tendenza ad accrescere le proprie richieste; infine Senegal, Filippine e Ghana non mostrano valori interessanti, collocandosi all'estremo inferiore di questa «graduatoria» e mostrando tendenze alla stabilità anziché all'incremento.

Un altro indicatore di stabilizzazione può essere rappresentato dalla *composizione familiare*, secondo il tipo di «nucleo» registrato all'anagrafe. Data l'inefficacia di un simile indicatore (che registra in luoghi diversi cose diverse, ad esempio presso il comune di Bologna si registra il numero dei componenti, mentre presso il comune di Brescia si registrano i vari tipi di famiglia con o senza figli) e l'enorme variabilità delle situazioni di convivenza effettiva che contraddistingue queste popolazioni, l'unico commento possibile all'evoluzione delle tipologie familiari può essere legata all'etnia o alle etnie prevalenti.

Infatti, si possono riscontrare tendenze analoghe nelle comunità di medesima provenienza nazionale, anche se situate in contesti urbani differenti: ad esempio la componente marocchina è probabile si stia evolvendo verso la sedentarizzazione, aumentando il numero di convivenze in famiglie composte da più di una persona (e viceversa diminuendo il numero di maschi soli), così come la Cina e la ex Jugoslavia. Meno marcata è la tendenza alla formazione di nuclei familiari più numerosi da parte di cittadini provenienti da Filippine, Senegal, Ghana. I pakistani, inoltre, che sono presenti in numero consistente a Brescia, presentano una quasi totalità di maschi soli (91% del totale dei pakistani): tuttavia sono in crescita le coppie con figli e i ricongiungimenti familiari (dati forniti dall'Unità statistica del Comune di Brescia), segno che indica l'inizio di una fase di sedentarizzazione.

#### A.12. *La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana: caratteristiche generali*

Analizziamo ora la situazione degli stranieri relativamente all'inserimento scolastico. Prima di esaminare i dati locali è opportuno ricordare che la rilevazione statistica della popolazione scolastica straniera ha incontrato nell'ultimo decennio numerose

*difficoltà metodologiche*, dovute principalmente alle varie opzioni utilizzate dalle indagini: prima fra tutte la scelta di considerare «straniero» solo l'alunno con cittadinanza straniera e con entrambi i genitori stranieri (ipotesi riduttiva), oppure includere nell'universo degli alunni stranieri anche quelli con cittadinanza italiana di adozione, poiché di fatto provenienti da culture straniere, i figli di coppia mista, e i nomadi o zingari aventi cittadinanza italiana (ipotesi estensiva)<sup>17</sup>.

Altre distinzioni rendono arduo comparare i conteggi degli alunni stranieri effettuati dai vari enti di indagine: quella fra alunno «iscritto» a scuola e alunno «effettivamente frequentante», distinzione che molti enti locali operano proprio per evitare di sopravvalutare la presenza straniera in ambito scolastico-formativo dove si rivela transitoria; quella fra «minore» e «adulto», quest'ultimo assimilato al primo se il conteggio include anche i corsi di alfabetizzazione, i corsi per la licenza media inferiore, i corsi nelle carceri.

Infine vi è la difficoltà di rintracciare la base campionaria delle scuole utilizzata dalle singole rilevazioni statistiche, sia provinciali sia ministeriali: sovente sono interpellate solo le scuole statali, altre volte l'insieme delle scuole «pubbliche» (statali e comunali), altre volte le scuole pubbliche e private. Da ultimo, nella rilevazione non sempre si raggiunge il 100% delle unità scolastiche, e non siamo in grado al momento di stabilire qual è il criterio che sottostà alla mancata risposta. L'ultima indagine ministeriale, ad esempio, fornisce dati che coprono solo il 91,5% degli istituti (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b).

Tuttavia le statistiche sulla frequenza scolastica dei ragazzi stranieri sono preziosissime per la stima del numero dei minori stranieri presenti in Italia, che come è noto non è di facile individuazione poiché spesso essi si trovano all'interno dei permessi di soggiorno per ricongiungimento familiare. Anzi, le statistiche dell'istruzione possono essere considerate fonti più attendibili delle Questure.

<sup>17</sup> L'ISMU, d'intesa con la regione Lombardia, ha adottato l'ipotesi estensiva nelle sue rilevazioni periodiche della presenza straniera nelle scuole della Lombardia; L'Eds della Luiss di Roma, d'intesa con il Ministero della Pubblica Istruzione ha adottato l'ipotesi riduttiva. Cfr. a titolo esemplificativo le ultime indagini dei due enti: ISMU 2000b; Ministero della Pubblica Istruzione 2000b.

Dalle principali indagini svolte nel sistema scolastico italiano (cfr. più avanti), siamo in grado di affermare che *il numero degli alunni stranieri ha avuto un accrescimento poderoso*: secondo l'indagine del Ministero della Pubblica Istruzione - Direzione Generale del Personale, degli addetti e degli Amministrativi (1998, pp. 1-4) si osserva che nei periodi 1983-1984 e 1997-1998 esso è aumentato del 1000%. Il medesimo rapporto segnala quindi l'urgenza di «prendere in considerazione i problemi didattici e gestionali che questo fenomeno comporta in tutti gli ordini di scuola». Anche nell'ultima rilevazione tale urgenza viene sottolineata poiché l'accrescimento della presenza straniera nel sistema scolastico è ancora più vistoso negli ultimi due anni: il numero complessivo delle presenze in tutti gli ordini e gradi di scuola è 119.679 unità (comunitari ed extracomunitari), pari all'1,47% della popolazione scolastica e con un aumento del 1960% (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b, p. 10).

Sempre a livello generale è l'ISTAT (1998, p. 91) a supporre che, dopo più di un decennio di esperienze migratorie nel nostro paese, i tassi di scolarità dei bambini stranieri siano prossimi al 100% per la scuola elementare e media, come avviene per i bambini italiani, sia per la necessità delle famiglie immigrate di trovare una soluzione per la cura dei figli, sia per la normalità della frequenza scolastica assunta anche nei paesi di provenienza. In ogni caso la presenza massiccia di bambini nelle scuole dell'obbligo italiane e l'incremento costante, anche se più contenuto, nelle secondarie, sono dati che confermano l'ipotesi di un'evoluzione del fenomeno migratorio verso la stabilizzazione in Italia e l'integrazione socio-culturale<sup>18</sup>.

A livello provinciale, invece, le statistiche dei Provveditorati agli Studi sono ancora inefficienti e spesso le indagini interne all'organizzazione scolastica non sono comparabili con le rilevazioni di altri servizi. Sempre di più emerge allora la necessità di uniformare

<sup>18</sup> Non si hanno invece riscontri analoghi nel settore di istruzione post-secondario. Gli iscritti stranieri nelle facoltà universitarie non sono infatti giovani che vengono in Italia al seguito della famiglia, ma soggetti indipendenti per i quali non si può parlare propriamente di emigrazione. Tra gli studenti universitari non italiani, solo il 36,4% proviene da paesi a forte pressione migratoria (ISTAT 1998, p. 98) e comunque la presenza straniera nelle università italiane ha subito un lento e graduale decremento (salvo alcune facoltà dove è stabile, come Giurisprudenza).

le classificazioni e le richieste informative alle scuole, in modo da rilevare, oltre ai dati di «stock» (sempre meno significativi specie se locali), anche gli indicatori di «flusso» (cfr. Barattini 1997). Inoltre diventa uno strumento sempre più indispensabile a chi opera nella scuola la «conoscenza qualificata e sistematica» della popolazione scolastica non italiana, caratterizzata da provenienza, lingua, religione, genere, età, studi già compiuti, tipo di permanenza prevista in Italia, ecc., tutte informazioni di dettaglio senza le quali non è possibile programmare interventi scolastici opportuni, ma si può solo improvvisare e reagire all'emergenza (Besozzi 1997)<sup>19</sup>.

Tornando al panorama nazionale, interessante è la distribuzione degli alunni stranieri secondo la *provenienza*. Dall'indagine sopra citata (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b) Albania e Marocco risultano gli stati da cui proviene il maggior numero di alunni nelle scuole italiane (20.859 sono gli studenti albanesi e 20.705 quelli marocchini, pari rispettivamente al 17,4% e al 17,3% degli alunni stranieri in Italia).

Per quanto riguarda i *marocchini*, essi sono già da tempo considerati tra i gruppi nazionali più propensi all'uso della scuola per i propri figli, sia perché sono i più numerosi in Italia (rappresentano il 11,6% degli stranieri presenti) (ISMU 2000a, p. 276), sia perché hanno finora ottenuto il maggior numero di autorizzazioni all'ingresso in Italia per i familiari.

Per quanto riguarda gli *albanesi*, invece, c'è da segnalare che la loro presenza ha registrato un'impennata straordinaria negli ultimi anni, non solo in generale (rappresentano la seconda nazionalità, con il 7,6% dei soggiornanti in Italia) ma soprattutto nella scuola: se due anni prima vi erano circa 8.300 alunni albanesi (cifra che era già raddoppiata nei due anni precedenti), la quota ricoperta oggi, di

<sup>19</sup> A questo riguardo, si segnala che l'ultimo rapporto commissionato dal Ministero della Pubblica Istruzione sembra suggerire un approccio più globale e comprendente al fenomeno degli alunni stranieri, invitando gli operatori a non fermarsi al dato quantitativo; inoltre fornisce per ogni provincia il numero di nazionalità, di lingue e di religioni professate per indicare la complessità legata allo scenario multiculturale. Tuttavia si tratta di un'analisi più formale che reale, ancora lontana dalla comprensione delle culture accolte: gli aspetti culturali (lingua e religione) attribuiti alla popolazione straniera sono stati infatti desunti da un atlante e non rilevati direttamente dai soggetti (Ministero della Pubblica Istruzione 2000b).

tre volte superiore, è una sostanziale novità nel panorama formativo; la loro propensione verso l'istruzione è indicata anche dal fatto che sono presenti nella scuola superiore con 2.138 unità, in assoluto la nazionalità più rappresentata nella secondaria.

Altre tendenze generali segnalate dalle indagini nazionali sono:

– l'aumento costante di alunni stranieri *nati in Italia* da genitori con cittadinanza non italiana;

– *l'incremento medio nazionale* degli alunni stranieri nel totale delle scuole (relativamente al periodo 1990-1995) è stato calcolato in +145% in cinque anni, con punte più elevate nelle scuole materne (+178%) e valori più contenuti nelle scuole superiori (+100%): ciò significa che mediamente si calcola per i prossimi anni un incremento del 30% annuo a cui occorrerà fare fronte con dotazioni di strutture, metodi e competenze;

– in tutti gli ordini di scuola è accresciuta notevolmente l'importanza degli *alunni di provenienza europea centro-orientale*, nel senso che ragazzi dei paesi dell'Europa dell'Est hanno registrato un incremento superiore a quelli di altre provenienze;

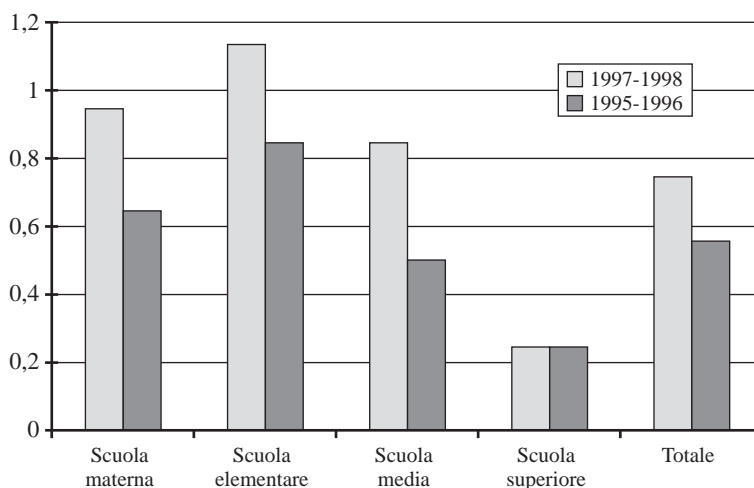
– nella scuola media si osserva una mancanza, fra le nazioni più rappresentate, di Ghana, India e Tunisia, che invece risultano presenti nella scuola materna ed elementare, segno che indica sia la minore numerosità assoluta, sia la più giovane età dei figli in questi gruppi nazionali;

– la *distribuzione territoriale* della presenza scolastica degli stranieri non è per nulla uniforme nella nostra penisola: circa il 90% degli alunni stranieri è localizzato nell'Italia centro-settentrionale (e più di un quarto del totale si trova in Lombardia);

– *l'incidenza media* degli alunni stranieri sulla popolazione scolastica generale è decisamente aumentata: confrontando il dato del 1995-1996 e quello del 1997-1998, si passa da 0,56 alunni stranieri su 100 alunni, a 0,76 alunni stranieri su 100 alunni, con un incremento di 0,2 punti percentuali (cfr. figura A.12). L'ultima rilevazione conferma la tendenza incrementale, registrando un'incidenza media di 1,47 alunni stranieri su 100 alunni (scuole statali e non statali);

– è in crescita anche la *diffenziazione delle culture d'origine*: specialmente nei contesti a più alta concentrazione di alunni stranieri (prime 10 province) si ha un aumento della varietà delle provenienze.

Figura A.12. *Incidenza percentuale degli alunni stranieri sulla popolazione scolastica. Confronto 1995-1996 e 1997-1998, vari ordini di scuola (Italia) e totale scuole (Italia)*



*A.13. La presenza di alunni stranieri nelle aree provinciali considerate*

Venendo ora alla distribuzione territoriale degli alunni stranieri, vediamo la situazione delle nostre nove province riferita all'anno scolastico 1995-1996, unitamente a quella delle due metropoli Roma e Milano, che costituiscono territori di riferimento data la loro posizione preminente per la numerosità degli stranieri accolti (tab. A.20).

Rispetto a quanto mostrato nella tabella A.20, il dato più aggiornato è fornito dal Ministero della Pubblica Istruzione, che ha eseguito una rilevazione alla fine del 1997 nel 90% delle scuole italiane. Nella tabella A.21 troviamo che, fra le 20 province con più alunni stranieri, sono incluse ben 6 di quelle da noi considerate (oltre ovviamente a Roma e Milano). Si noti dal confronto fra le tabelle A.20 e A.21 che l'ordine di posizione fra le città è rimasto invariato.

Maddalena Colombo

Tabella A.20. *Alunni stranieri per provincia (v.a. e percentuale sul totale degli alunni stranieri in Italia). Anno scolastico 1995-1996*

Provincia	Alunni stranieri in tutti gli ordini di scuola	% sul totale alunni stranieri in Italia
Milano	6.290	12,5
Roma	6.220	12,4
Torino	2.021	4,0
Brescia	1.693	3,4
Bologna	1.250	2,5
Modena	1.234	2,5
Genova	875	1,7
Bari	557	1,1
Padova	486	1,0
Ravenna	434	0,8
Arezzo	234	0,4

Fonti: ISTAT 1998, p. 97; Provveditorati.

riato, segno che indica un evolversi quantitativo del fenomeno analogo in tutte le province.

Nel complesso la tabella A.21 ci permette di osservare che è *Milano, e non Roma, la città con più inserimenti scolastici di alunni stranieri* (Milano registra più del doppio del numero di alunni di Roma). Inoltre la stessa fonte segnala che la presenza di alunni stranieri provenienti da paesi dell'Unione Europea è assai ridotta in rapporto agli extracomunitari (in generale rappresentano il 5,7% degli alunni stranieri): vi è uno scarto rilevante tra la quota di stranieri comunitari soggiornanti (che complessivamente rappresentano il 13,7% degli stranieri presenti in Italia, secondo Farina 1999, p. 19) e la quota di alunni stranieri comunitari (che nelle province considerate non supera il 6% e in alcune di esse è inferiore al 3% degli alunni stranieri). Questo scarto indica una composizione diversa delle popolazioni straniere in Italia, fra le quali sono gli extracomunitari a usufruire maggiormente della scuola.

Dalla medesima tabella A.21 ricaviamo inoltre che Brescia presenta un numero veramente elevato di stranieri nel servizio scolastico, di poco inferiore a quello di Torino, che è comunque

Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca

Tabella A.21. *Alunni stranieri per provincia\* nel complesso delle scuole statali e non statali. Anno scolastico 1997-1998*

Provincia	Alunni stranieri in tutte le scuole statali e non	% extracomunitari	% nel capoluogo	Nazionalità prevalente e % su totale alunni stranieri
Milano	7.283	94,0	67,4	Cina (12,5%)
Roma	3.033	96,1	75,4	Polonia (8,4%)
Torino	2.603	94,4	69,9	Marocco (27,7%)
Brescia	2.503	97,6	19,0	Marocco (23,8%)
Bologna	2.040	95,1	44,2	Marocco (33,1%)
Modena	1.596	97,7	29,0	Marocco (39,1%)
Genova	887	95,7	87,9	Ecuador (27,2%)
Padova	805	97,5	29,6	Marocco (22,7%)

Fonti: Ministero della Pubblica Istruzione 1998.

\* Sono escluse le province di Arezzo, Ravenna e Bari perché dall'indagine della Ministero della Pubblica Istruzione non risultano tra le 20 province con maggior numero di alunni stranieri. Non è possibile perciò eseguire un confronto attendibile, nemmeno sulla base di altre fonti diverse dal Ministero della Pubblica Istruzione, in quanto la metodologia e i tempi di rilevazione sono necessariamente disomogenei.

un'area a più alta densità demografica di stranieri: altra particolarità di Brescia è la bassa concentrazione di alunni nel capoluogo. Invece è Genova la città che registra il più alto indice di concentrazione degli alunni stranieri nelle scuole del capoluogo, mentre dopo Brescia anche a Padova e a Modena gli alunni stranieri sono più diffusi sul territorio della provincia che non concentrati nel capoluogo.

Relativamente alla provenienza degli alunni, troviamo che in ciascuna delle province indicate le nazionalità più rappresentate nella scuola non coincidono puntualmente con i gruppi nazionali prevalenti (registrati nelle anagrafi dei comuni, cfr. tab. A.18). Eccettuata Torino, che ha il Marocco come nazionalità prevalente sia tra i propri residenti che tra gli alunni della propria provincia, notiamo ad esempio che Brescia non registra il Marocco fra le prime 5 nazionalità dei residenti stranieri, eppure gli alunni stranieri sono in maggioranza marocchini. Segno che indica, da un lato, la maggiore propensione (e necessità) dei marocchini a mandare i figli a scuola rispetto ad altre popolazioni numericamente più rappresentative, ma poco in-



teressate dall'ambito scolastico (come i pakistani, prevalentemente maschi soli, o i filippini, prevalentemente femmine sole)<sup>20</sup>. Dall'altro il dato segnala anche che la composizione della provincia spesso non coincide con quella della città capoluogo: nel caso di Brescia, la maggioranza dei marocchini risiede nella provincia e non nel capoluogo, tanto che a Brescia città la componente del Marocco è solo al terzo posto tra gli alunni stranieri e non al primo come in provincia.

Per quanto riguarda infine le tre province escluse dalla tabella A.21 (Arezzo, Ravenna e Bari), la tabella A.22 riporta l'unico dato disponibile, cioè le tre etnie prevalenti fra gli alunni stranieri accolti e la rispettiva percentuale sul totale degli alunni stranieri rilevati nelle città capoluogo di provincia.

Tabella A.22. *Etnie prevalenti fra gli alunni stranieri in provincia di Arezzo, Ravenna e Bari\* e percentuali delle stesse sul totale degli alunni stranieri*

Arezzo		Ravenna		Bari	
Albania	23,5	Marocco	26,5	Albania	20,4
Pakistan	8,1	Albania	23,1	Ex Jugoslavia	8,6
Marocco	8,1			Etiopia	7,7
				Mauritius	5,2

\* A Bari le nazionalità più consistenti tra gli alunni stranieri sono l'americana e la greca. I dati si riferiscono alla popolazione della sola scuola elementare.

Fonti: Provveditorati delle tre province, 1997-1998.

Passando ad analizzare la presenza di alunni stranieri nei vari ordini di scuola e nelle varie province, la tabella A.23 riassume la consistenza numerica e l'incidenza percentuale degli stranieri nella scuola elementare e nella scuola media in riferimento all'a.s. 1997-1998.

<sup>20</sup> Fra i paesi più rappresentati a livello di permessi di soggiorno e non rilevanti per la presenza nelle scuole vi sono: il Senegal, che non registra quantità rilevanti di autorizzazioni all'ingresso per ricongiungimento familiare, e lo Sri Lanka, che invece è numericamente consistente quanto ai ricongiungimenti familiari, che evidentemente sono relativi ai coniugi (più del 40% dei cingalesi presenti in Italia sono donne) e non ai figli (ISTAT 1998, p. 95).

Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca

Tabella A.23. *Alunni stranieri per provincia. Scuola elementare e scuola media (1997-1998). Variazioni percentuale rispetto all'anno precedente (1996-1997)*

Provincia	Alunni stranieri nella scuola elementare	Incidenza % su popolazione scuola elementare	Variazione anno precedente	Alunni stranieri nella scuola media	Incidenza % su popolazione scuola media	Variazione anno precedente
Torino	1.622	3,1	+21,1	763	1,9	+25,7
Genova*	444	1,6	+9,6*	392	2,2	+43,3
Brescia	1.414	2,9	+23,4	492	1,6	+6,2
Bologna	1.055	4,2	+16,0	530	3,5	+18,8
Modena	829	3,3	+50,7	433	2,9	+35,3
Padova	492	1,3	+38,2	251**	1,1	+58,8
Bari	454	0,5	+23,2	226	0,4	+29,5
Ravenna	220	1,7	0	104	1,7	0
Arezzo	299	2,2	+68,6	149	1,7	+77,3

\* A Genova le variazioni nel numero di alunni stranieri nella scuola elementare presentano un andamento irregolare: nel 1996-1997 gli alunni erano diminuiti del 6,4% rispetto all'anno precedente. Questo significa che, mentre la variazione dell'ultimo anno è abbastanza consistente, rispetto al 1995-1996 vi è stato un lievissimo incremento (+3,2%).

\*\* I dati delle scuole medie di Padova sono riferiti all'a.s. 1998-1999, che si è rivelato assai più significativo di quello precedente in termini di incremento: infatti fino al 1997-1998 l'incremento annuo degli alunni stranieri è stato contenuto, solo con l'ultimo anno scolastico si è evidenziata una forte tendenza all'aumento di presenze straniere nella scuola media.

Fonti: Cidiss 1998; Provveditorati singole province.

Relativamente ai dati riportati in tabella A.23, si può osservare che l'incidenza percentuale degli alunni stranieri è alquanto variabile da provincia a provincia. Si va da un'incidenza ridottissima a Bari (sia elementari che medie), a un'elevata incidenza a Bologna e Modena (soprattutto elementari). Confrontando i vari ordini di scuola, l'incidenza degli stranieri sulla popolazione scolastica tende a diminuire nel passaggio dalle scuole elementari alle scuole medie, come bene mostrava anche la figura A.12; tale diminuzione è ancora più vistosa nel passaggio dalle medie inferiori alle superiori (cfr. tab. A.24 e fig. A.12).

Inoltre in ciascuna provincia si registra un rapporto diverso tra la numerosità di alunni stranieri presenti e l'incidenza sulla popolazione scolastica; ad esempio, se in provincia di Brescia vi sono più alunni stranieri nelle elementari rispetto a Bologna, qui i tassi di in-

cidenza sono superiori. E ancora, si nota che le variazioni riferite all'ultimo anno, tutte positive, sono però disomogenee tra loro, cioè oscillano fra un minimo di 6% a un massimo di 50%. Tra scuola elementare e scuola media vi sono in talune province delle differenze significative nell'aumento di stranieri (si noti Arezzo, dove aumentano più nelle medie che nelle elementari, oppure Brescia, dove aumentano più nelle elementari che nelle medie).

Vediamo ora come si distribuiscono gli alunni stranieri nella scuola superiore (tab. A.24).

Tabella A.24. *Alunni stranieri per provincia. Scuola superiore (ultimo anno scolastico disponibile). Incidenza percentuale sul totale degli alunni di scuola superiore (a.s. 1997-1998)*

Provincia	Alunni stranieri nella scuola superiore	Variazione % rispetto all'anno precedente	Incidenza % su popolazione scuola media superiore
Torino	433	+16,1	0,5
Genova	291	+16,4	1,07
Modena	290	+67,6	1,2
Bologna	288	n.d.	n.d.
Brescia	152	+12,6	0,37
Padova	104	+7,2	0,3
Arezzo	92	+29,5	0,8
Ravenna*	61	n.d.	0,5
Bari	51	n.d.	0,06

\* Anno scolastico 1996-1997.

Fonti: Cidiss 1998; Provveditorati varie province.

Come si può osservare dalla tabella A.24, gli studenti stranieri nei percorsi scolastici post-obbligo sono meno numerosi rispetto a quelli presenti nella scuola dell'obbligo, sia in assoluto sia come incidenza percentuale sulla componente autoctona. Ciò evidenzia una tendenza al decremento della frequenza scolastica con il progredire dell'età, da verificarsi se motivata dalla ricerca immediata del lavoro o da altri fattori che intralciano un percorso scolastico regolare.

Per gli stranieri la scolarizzazione secondaria va considerata un fenomeno tutto da costruire, inversamente da quanto accade fra i ra-

gazzi italiani che invece registrano indici di passaggio dalla scuola media alla superiore sempre in ascesa, anche prima dell'obbligo scolastico a 15 anni. Probabilmente con l'elevamento dell'obbligo, l'iscrizione a una scuola superiore (o a un corso di formazione professionale) sarà reso più automatico – e dunque si presenterà più diffusamente – dal prossimo anno scolastico anche per la componente straniera.

*A.14. Formazione professionale: iniziative locali rivolte a stranieri*

Diverse sono le iniziative di formazione extrascolastica e post-obbligo per l'utenza straniera messe in atto all'interno del canale della formazione professionale locale. Non siamo in grado di offrire un quadro esauriente, anche perché non si hanno dati circa l'utenza straniera (per esempio la distribuzione degli allievi dei corsi di formazione secondo l'età). Tuttavia può risultare interessante un accenno a questo comparto, perché sempre di più si troverà in collegamento con le scuole superiori per effetto dell'obbligo formativo portato a 18 anni, che diventerà un ulteriore stimolo a investire in formazione da parte dei giovani stranieri alla ricerca di un adeguato inserimento socio-economico.

A Bologna i corsi provinciali realizzati per allievi extracomunitari nell'anno 1996-1997 sono stati 9. Nel 1996 i 5 corsi realizzati hanno coinvolto circa 10-15 persone per ogni corso, rilasciando un attestato di frequenza alla fine delle ore complessive (dalle 200 alle 400 ore). I destinatari sono stati sia uomini che donne immigrate. I temi dei corsi si concentrano nell'area dei servizi alla persona e nel settore agricolo (operazioni ausiliarie di ristorazione, pulizia e cucito; addetti di stalla per allevamenti di bovini da latte e macellazione di carni; un corso ha riguardato invece quadristi elettrici).

Nel 1997 i 4 corsi realizzati hanno coinvolto dalle 12 alle 15 persone ognuno, rilasciando un attestato di frequenza al termine delle ore complessive. La durata dei corsi è molto varia: dalle 60 ore del corso di orientamento al lavoro per donne immigrate extracomunitarie, alle 400 ore del corso per meccanico generico (indirizzo saldatura) per extracomunitari. Oltre a questi 2 corsi sono stati realizzati altri corsi sempre nell'ambito dei servizi alla persona

(operatrice polivalente ai servizi ausiliari di comunità) e nel settore industriale (operatore al banco e alle macchine utensili). Non sono stati attivati i corsi previsti per assistente-colf per anziani per donne somale, per addetto di cantiere e muratore comune (rivolto a profughi della ex Jugoslavia) e di orientamento al lavoro per donne immigrate.

Con sede in provincia di Bologna, sono stati realizzati anche 5 corsi per allievi extracomunitari, previsti nel piano formativo della Regione Emilia Romagna per il 1997. Il numero di allievi coinvolti in ogni corso è stato di 10-12 persone, per un totale di circa 400 ore, tranne il corso a favore di immigrati extracomunitari nel settore tessile e abbigliamento (rivolto a donne tra i 18 e i 35 anni), della durata di 600 ore. Gli altri 4 sono stati: un'azione formativa rivolta a donne immigrate extracomunitarie disoccupate o occupate in modo precario, un intervento a favore di immigrati extracomunitari disoccupati per la formazione come meccanici generici; due progetti sperimentali di formazione per adulti disoccupati in età avanzata, persone indigenti, extracomunitari, come saldatori e falegnami ebanistici.

A Brescia la formazione professionale offerta a cittadini stranieri nell'anno scolastico 1997-1998 secondo il CITE di Brescia - Regione Lombardia ha riguardato complessivamente nella provincia 61 corsi di vario genere di cui 43 tenuti nel territorio cittadino (25 in centri di formazione professionale della Regione Lombardia e 12 in centri convenzionati) e 18 nei restanti comuni della provincia (5 in centri di formazione professionale della Regione Lombardia e i restanti in centri convenzionati). Gli allievi stranieri frequentanti erano in totale 206 di cui 47 nella provincia e 159 nella città.

Confrontando la popolazione straniera giovane e adulta, cioè compresa fra 15 e 39 anni, residente in città (5.444 unità) e il numero degli allievi adulti stranieri nel capoluogo (159 unità), possiamo notare come la quota degli stranieri in formazione è molto bassa (2,9% cioè frequenta un corso di formazione 1 straniero ogni 33). Questo significa che esiste un'ampia porzione di popolazione straniera che per il momento rimane esclusa da opportunità formative: sarebbe auspicabile, da parte degli enti locali di formazione, una maggiore conoscenza dei loro bisogni formativi specifici e una più ampia risposta a tali bisogni.

A Modena le offerte di formazione professionale per cittadini stranieri sono per lo più esperienze di lavoro, rivolte ad adulti stranieri già occupati. Nell'ambito del Fondo Sociale Europeo sono stati realizzati nel 1998 3 corsi per stranieri: uno per donne straniere finalizzato alla «creazione di imprese», due rivolti a uomini stranieri per operai specializzati (tornitori).

#### *A.15. I percorsi scolastici degli stranieri*

L'iscrizione a scuola e la frequenza regolare sono, come sappiamo, solo atti «formali» e stadi iniziali dei percorsi di istruzione. Una volta indagato sugli andamenti del primo fenomeno, è opportuno approfondire aspetti secondari ma fondamentali relativi al vissuto scolastico degli alunni stranieri. Sappiamo da svariate indagini che l'ingresso a scuola è connotato da periodi di ambientamento anche lunghi e difficoltosi, che possono sfociare tanto in un pieno inserimento, e nella scelta conseguente di proseguire gli studi, quanto in una decisione di interrompere.

È assai difficile poter analizzare attraverso dati di stock i «reali» percorsi scolastici degli alunni stranieri nelle varie scuole e nelle varie province; tuttavia, servendoci di indagini recenti svolte dai singoli Provveditorati agli Studi, possiamo considerare i tradizionali indicatori della dispersione scolastica per commentare infine i dati sugli alunni stranieri in rapporto alle medie provinciali. L'ipotesi più ovvia è che i percorsi scolastici degli stranieri si presentino più pesanti e irregolari rispetto alla media degli alunni italiani.

Il primo dato riguarda la posizione di ritardo scolastico, cioè la quota di coloro che risultano iscritti a una classe scolastica inferiore (anche di un solo anno) a quella corrispondente per età anagrafica.

Come si può notare, i tassi di ritardo sono consistenti in tutte le realtà territoriali, e tendono a salire con l'avanzare dell'età e del livello scolastico. In alcuni casi, però, come a Brescia, nelle scuole superiori il ritardo degli stranieri è più contenuto rispetto alle scuole medie: c'è ragione di ritenere che, dato il minor numero di stranieri iscritti alle secondarie, sia operante un meccanismo selettivo che rende difficile l'ingresso alla secondaria per coloro che sono già in forte ritardo scolastico.

Tabella A.25. *Alunni stranieri con ritardo scolastico di uno o più anni, solo province disponibili (stime con percentuali arrotondate sul totale degli alunni stranieri, a.s. 1997-1998)*

Provincia	Scuola elementare	Scuola media	Scuola superiore	Tasso medio di ritardo in provincia (scuola superiore)
Torino	29	63	75	9,4
Brescia	38	63	53	6,4
Bologna	14	30	60	7,1
Modena	26	60	-	-
Genova	26	60	79	8,7
Ravenna*	39	44	-	-

\* Anno scolastico 1996-1997.

Fonti: Cidiss 1998; Provveditorati singole province.

Nella tabella A.25 (ultima colonna), inoltre, si mostra la differenza tra i tassi di ritardo riportati dagli alunni stranieri e i tassi medi di ritardo scolastico che interessano le province considerate. Questa comparazione è significativa solo in rapporto alle scuole superiori, in quanto per la scuola dell'obbligo i tassi di passaggio da una classe all'altra sono ormai quasi ovunque vicini al 100%. Si può allora affermare che gli alunni stranieri, specie i ragazzi delle superiori, risultano nettamente svantaggiati rispetto ai loro compagni autoctoni. Infatti, mentre il ritardo scolastico degli alunni autoctoni è dovuto in gran parte a bocciature, quello degli alunni stranieri è causato per lo più dall'inserimento in classi di livello inferiore all'età anagrafica allo scopo di permettere un più graduale apprendimento della lingua italiana. A questo ritardo di inserimento spesso si aggiungono interruzioni di frequenza, cambi di scuola e ripetenze.

Per quanto riguarda gli altri indicatori di dispersione scolastica, i Provveditorati contattati non forniscono questi dati per l'utenza straniera. Il solo Provveditorato di Bologna indica invece il *tasso di alfabetizzazione*, corrispondente al numero di alunni stranieri che possiedono la lingua parlata e scritta, calcolato sul numero totale degli stranieri iscritti nel medesimo ordine di scuola (tab. A.26).

Guardando a questo indicatore, possiamo dunque concludere che il segmento scolastico più impegnato nell'alfabetizzazione è

Le caratteristiche dell'immigrazione nei contesti della ricerca

Tabella A.26. *Tasso di alfabetizzazione degli alunni stranieri nei tre ordini di scuola in provincia di Bologna (a.s. 1997-1998)*

	v.a.	% sul totale degli alunni stranieri iscritti
Scuola elementare	688	66
Scuola media	384	72
Scuola superiore	262	90

Fonte: Provveditorato di Bologna 1999.

quello della scuola primaria, ancora interessata da quote importanti di alunni di recente arrivo, non nati in Italia; negli altri segmenti avviene invece una maggiore sedimentazione della lingua italiana, per cui la quota dei non-alfabetizzati tende a diminuire. D'altro canto è probabile che nelle medie e nelle superiori la selezione operi una graduale esclusione dei ragazzi meno competenti dal punto di vista linguistico.





Questionari



## QUESTIONARIO PER RAGAZZI STRANIERI

Comune di

.....

0. Sesso  Maschio  
 Femmina
1. Et\`a ..... anno di nascita
2. Qual \`e il nome della  
citt\`a dove sei nato? ..... (citt\`a)  
(puoi scrivere il nome della citt\`a anche nella  
lingua madre)
3. Dunque il tuo Paese  
di origine \`e: .....
4. Dove sono nati i tuoi  
genitori? padre ..... (citt\`a e nazione)  
madre ..... (citt\`a e nazione)
5. Dove vivono i tuoi  
genitori? padre ..... (citt\`a e nazione)  
madre ..... (citt\`a e nazione)
6. Con chi vivi  
attualmente?  
(una sola risposta)  Con i miei genitori  
 Solo con mio padre  
 Solo con mia madre  
 In una comunit\`a, in un collegio, in un  
istituto: ..... (specificare)  
 Con altri parenti (escluso genitori)  
 Con altri connazionali non parenti  
 Altro: ..... (specificare)

## Questionari

7. Tuo padre lavora?  Sì ..... (specificare lavoro)  
 No

8. Se sì, dove lavora tuo padre?  
 In Italia  
 Al suo Paese d'origine  
 In un altro Paese

9. Tua madre lavora?  Sì ..... (specificare lavoro)  
 No

11. Se sì, dove lavora tua madre?  
 In Italia  
 Al suo Paese d'origine  
 In un altro Paese

(Se sono in Italia)

Quando erano al loro Paese d'origine, che mestiere facevano i tuoi genitori?

12. Mio padre faceva: .....  
 13. Mia madre faceva: .....

14. Che scuola ha fatto tuo padre?  
 Ha frequentato la scuola dell'obbligo (quella che stai frequentando tu)  
 Ha frequentato una scuola superiore (specificare, se possibile .....)  
 Ha frequentato l'università (specificare, se possibile .....)  
 Non ha frequentato la scuola  
 Non so

15. Che scuola ha fatto tua madre?  
 Ha frequentato la scuola dell'obbligo  
 Ha frequentato una scuola superiore (specificare, se possibile .....)  
 Ha frequentato l'università (specificare, se possibile .....)  
 Non ha frequentato la scuola  
 Non so

16. Hai fratelli o sorelle?  
(*una sola risposta*)
- Sì, e vivono tutti con me ..... (numero)
  - Sì, e vivono tutti fuori Italia ..... (numero)
  - Sì e vivono in parte con me ..... (numero)  
e in parte fuori Italia ..... (numero)
  - No
17. Che lingua hai imparato da piccolo? .....
18. Che lingua parli molto bene? .....
19. Che altra lingua parli abbastanza bene? .....
20. Di solito che lingua parli in famiglia? .....
21. Se non sei nato in Italia, da quanto tempo sei in Italia?
- Da meno di 3 mesi
  - Da 3 mesi a 1 anno
  - Da 1 a 2 anni
  - Da 2 a 3 anni
  - Da oltre 3 anni
  - Non so, non ricordo
22. Se non sei nato in Italia, con chi sei giunto in Italia?
- Ho raggiunto una persona della mia famiglia che era già qui
  - Da solo
  - Con tutta la famiglia
  - Solo con mio padre
  - Solo con mia madre
  - Con altri parenti .....
  - Con altri connazionali non parenti
  - Altro: .....
23. Da quando sei in Italia, hai cambiato città?
- No, ho abitato sempre a ..... (nome città attuale)
  - Sì, una volta abitavo a: ..... (indica città o paese)

## Questionari

- Sì, più di una volta, e ho abitato a .....  
(specificare)
24. A [città] abitano  
altri tuoi parenti?  Sì ..... (specificare)  
 No
25. Da quanto sei a  
[città], hai  
cambiato casa?  No, ho abitato sempre nella stessa casa  
 Sì, una volta  
 Sì, più di una volta
26. Da quando sei  
a [città],  
hai cambiato  
scuola media?  No  
 Sì, una volta, prima ero nella scuola .....  
.....  
(via o nome della scuola)  
 Sì più di una volta, prima ero .....  
..... (specificare)
27. Se hai cambiato  
scuola media, perché?  
(una sola risposta)  Per problemi di distanza o perché ho  
cambiato casa  
 Perché non mi trovavo bene  
 Perché lo hanno deciso i miei genitori  
 Non so  
 Altro: ..... (specificare)
28. Se hai cambiato  
scuola media,  
è successo ad anno  
scolastico iniziato?  No  
 Sì
- Escluso l'anno in  
corso, nei precedenti  
anni scolastici hai  
frequentato: 29.  Scuola materna per ..... anni  
a ..... (città)

Questionari

30.  Scuola elementare per ..... anni  
a ..... (città)
31.  Scuola media per ..... anni  
a ..... (città)
32. Se non hai fatto tutte le scuole in Italia, quale è stata la classe del tuo primo inserimento? ..... (*indicare se non ricorda*)
33. Come è avvenuto il tuo primo inserimento nella scuola italiana?  Sono stato inserito subito nella classe corrispondente alla mia età  
 Sono stato inserito in una classe inferiore alla mia età (*indicare se non ricorda*)
34. Conosci bene l'italiano?  Non ho problemi  
 Lo parlo e lo scrivo abbastanza bene  
 Lo parlo bene ma faccio fatica a scriverlo  
 Faccio fatica a parlare e a scrivere in italiano
35. Secondo te è giusto obbligare i ragazzi e le ragazze ad andare a scuola?  Sì  
 No
36. Se sì, perché? .....
37. Se sì, fino a che età? ..... anni
38. Se no, perché? .....
39. E tu perché vai a scuola?



## Questionari

40. (fino a due risposte)  Perché è obbligatorio  
 Per imparare l'italiano  
 Per trovare un lavoro in Italia  
 Per trovare un lavoro nel Paese dei miei genitori  
 Per diventare cittadino italiano  
 Per continuare a studiare dopo la terza media  
 Perché mi mandano i miei genitori  
 Perché mi piace studiare  
 Per imparare cose nuove  
 Altro: ..... (specificare)

41. Come riesci a scuola?  Bene o molto bene  
 Abbastanza bene  
 Abbastanza male  
 Male

Indica come vai nelle diverse materie:

Insufficiente Sufficiente Buono Distinto Ottimo

42. – italiano  
43. – lingua straniera  
44. – seconda lingua straniera  
45. – storia/geografia  
46. – matematica  
47. – scienze  
48. – educazione artistica  
49. – educazione tecnica  
50. – educazione musicale  
51. – educazione fisica

52. Fai religione a scuola?  Sì  
 No

53. Quanto ti impegni nel lavoro scolastico?  Molto  
 Abbastanza  
 Poco  
 Per niente

54. A scuola hai mai avuto un insegnante facilitatore o mediatore linguistico?
- No, mai
  - Sì, solo in passato
  - Sì, in passato e anche adesso
55. Ti è capitato di ripetere l'anno scolastico?
- No, mai
  - Sì, una volta alle elementari
  - Sì, una volta alle medie
  - Sì, più volte
56. A casa di solito fai i compiti:  
(*una sola risposta*)
- Da solo
  - Soprattutto con mia madre
  - Soprattutto con mio padre
  - Con qualche altro familiare
  - Con un vicino o vicina di casa
  - Con qualche compagno di classe
  - Con un insegnante privato
57. Frequenti un doposcuola?
- Sì (specificare) .....
  - No
58. Se sì, con che frequenza?
- Tutti i giorni
  - Due/tre volte la settimana
  - Una volta la settimana
  - Quando capita
59. In questo periodo ti capita di fare qualche lavoro?
- Sì (specificare) .....
  - No

## Questionari

60. E in passato hai mai fatto qualche lavoro?  Sì (specificare) .....  
 No
61. I tuoi amici sono soprattutto...  
(una sola risposta)  Nel quartiere dove abito  
 A scuola fra i miei compagni di classe  
 Tra i ragazzi stranieri  
 Li ho lasciati al Paese dei miei genitori  
 Altro: ..... (specificare)
62. Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?  
 Mi trovo molto bene  
 Mi trovo abbastanza bene  
 All'inizio è stato difficile, adesso un po' meno  
 Ho qualche difficoltà  
 Per niente bene
63. In genere, come ti trovi con i ragazzi della tua età?  
 Di solito non ho problemi con nessuno  
 Mi trovo meglio con i ragazzi non italiani  
 Mi trovo meglio con i ragazzi italiani  
 Ho sempre qualche problema
64. Come ti trovi in genere con i tuoi insegnanti?  
 Mi trovo molto bene  
 Mi trovo abbastanza bene  
 All'inizio è stato difficile, adesso un po' meno  
 Ho qualche difficoltà  
 Per niente bene
65. C'è un insegnante con il quale ti trovi particolarmente bene?  
 Sì (specificare materia) .....  
 No

66. Se sì, perché? (specificare) .....
67. C'è un insegnante con il quale ti trovi particolarmente male?  
 Sì (specificare materia) .....  
 No
68. Se sì, perché? (specificare) .....
69. Se i tuoi genitori sono in Italia, vanno a parlare con gli insegnanti?  
 Non ci sono mai andati  
 Sì, una volta l'anno  
 Sì, più volte l'anno
70. I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?  
 Molto  
 Abbastanza  
 Sono indifferenti  
 Poco  
 Per niente
71. E tu sei soddisfatto della scuola che frequenti attualmente?  
 Sì  
 No
72. Se sì, perché? .....
73. Se no, perché? .....
74. Se ci fosse in Italia una scuola fatta apposta per i ragazzi stranieri, preferiresti

## Questionari

studiare lì o nella scuola italiana?

- Nella scuola del mio gruppo nazionale
- Nella scuola italiana

75. Preferiresti frequentare una scuola per studenti tutti della tua stessa religione?

- Sì, preferirei una scuola per studenti della mia stessa religione
- No, preferirei una scuola per studenti di ogni religione

76. Cosa pensano di fare in futuro i tuoi genitori?

- Restare in Italia
- Cambiare Paese e andare in ..... (specificare)
- Tornare al loro Paese di origine
- Non lo so

77. E tu cosa vorresti fare in futuro?

- Restare in Italia
- Cambiare Paese e andare in ..... (specificare)
- Tornare al Paese di origine dei miei genitori
- Non ci ho ancora pensato

78. Dopo la licenza media, cosa ti piacerebbe fare?

- Continuare gli studi
- Lavorare
- Non lo so ancora

79. Se intendi andare a lavorare subito, che cosa ti piacerebbe fare?

.....  
.....

80. Se intendi continuare a studiare, che mestiere ti piacerebbe fare da grande? .....
81. Se intendi continuare la scuola, quali materie ti piacerebbe di più continuare a studiare? .....
82. Ti sei già iscritto a una scuola secondaria?
- No
  - Liceo classico
  - Liceo scientifico
  - Liceo linguistico
  - Liceo artistico o Istituto d'arte
  - Istituto magistrale/Liceo psicopedagogico
  - Istituto tecnico-commerciale
  - Istituto tecnico per geometri
  - Istituto tecnico industriale
  - Istituto professionale: ..... (specificare)
  - Corso di Formazione professionale: ..... (specificare)
  - Altra scuola secondaria: ..... (specificare)
83. I tuoi insegnanti ti hanno aiutato a scegliere cosa fare dopo la terza media?
- Molto
  - Abbastanza
  - Poco
  - Per niente

## Questionari

84. In particolare, che cosa ti hanno detto di fare?
- Continuare gli studi: ..... (specificare)
  - Lavorare
  - Nulla di preciso

85. Come si comportano i tuoi genitori per aiutarti a scegliere cosa fare dopo la terza media?
- Mi spingono molto ad andare a lavorare
  - Mi spingono molto a continuare a studiare
  - Mi lasciano libero/a di fare quello che voglio
  - Non mi hanno dato alcun consiglio

86. In particolare cosa ti hanno detto di fare i tuoi genitori? .....
- (specificare lavoro o scuola consigliata)

Secondo te quale importanza hanno le seguenti caratteristiche per riuscire nella vita?

	Molta importanza	Abbastanza importanza	Poca importanza	Nessuna importanza
87. L'intelligenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88. Il destino o la fortuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89. La buona volontà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90. Una famiglia che ti segue e ti stimola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91. La capacità di cavarsela da soli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92. Avere una famiglia ricca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93. Avere dei genitori istruiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94. Andare bene a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Questionari

95. L'aiuto degli  
insegnanti
96. Essere religiosi
97. La conoscenza  
di culture diverse
98. Essere nato in Italia
99. Essere nato  
in Europa
100. Tra queste cose, qual  
è la più importante? .....





## QUESTIONARIO PER RAGAZZI ITALIANI

Comune di

.....

0. Sesso  Maschio  
 Femmina
1. Età ..... anno di nascita
2. Qual è il nome della città dove sei nato? ..... (città)
3. Dove sono nati i tuo genitori?  
padre ..... (città e nazione)  
madre ..... (città e nazione)
4. Dove vivono i tuoi genitori?  
padre ..... (città e nazione)  
madre ..... (città e nazione)
5. Tuo padre lavora?  Sì ..... (specificare lavoro)  
 No
6. Se sì, dove lavora tuo padre? ..... (città e nazione)
7. Tua madre lavora?  Sì ..... (specificare lavoro)  
 No
8. Se sì, dove lavora tua madre? ..... (città e nazione)

## Questionari

9. Che scuola ha fatto tuo padre?
- Ha frequentato la scuola dell'obbligo (quella che stai frequentando tu)
  - Ha frequentato una scuola superiore (specificare, se possibile .....)
  - Ha frequentato l'università (specificare, se possibile .....)
  - Non ha frequentato la scuola
  - Non so
10. Che scuola ha fatto tua madre?
- Ha frequentato la scuola dell'obbligo
  - Ha frequentato una scuola superiore (specificare, se possibile .....)
  - Ha frequentato l'università (specificare, se possibile .....)
  - Non ha frequentato la scuola
  - Non so
11. Hai fratelli o sorelle?
- Sì, e vivono con me ..... (numero)
  - Sì, e vivono fuori casa ..... (numero)
  - No
12. Che lingue parli oltre l'italiano? .....
13. In famiglia di solito usate l'italiano o anche il dialetto?
- Esclusivamente l'italiano
  - Anche il dialetto: ..... (specificare quale)
14. Da quando sei nato, hai cambiato città?
- No, ho abitato sempre a ..... (nome città attuale)
  - Sì, una volta abitavo a: ..... (indica città o paese)
  - Sì, più di una volta, e ho abitato a ..... (specificare)

15. A [città] abitano altri tuoi parenti?  Sì ..... (specificare)  
 No

16. Da quando sei a [città], hai cambiato casa?  No, ho abitato sempre nella stessa casa  
 Sì, una volta  
 Sì, più di una volta

18. Da quando sei a [città], hai cambiato scuola media?  No  
 Sì, una volta, prima ero nella scuola: .....  
 ..... (via o nome della scuola)  
 Sì, più di una volta, prima ero .....  
 ..... (specificare)

19. Se hai cambiato scuola media, perché? *(una sola risposta)*  Per problemi di distanza o perché ho cambiato casa  
 Perché non mi trovavo bene  
 Perché lo hanno deciso i miei genitori  
 Non so  
 Altro: ..... (specificare)

re)

20. Se hai cambiato scuola, è successo ad anno scolastico iniziato?  No  
 Sì

Escluso l'anno in corso, nei precedenti anni

scolastici hai frequentato: 21. Scuola materna per ..... anni  
 a ..... (città)  
 22. Scuola elementare per ..... anni  
 a ..... (città)  
 23. Scuola media per ..... anni  
 a ..... (città)

## Questionari

24. Secondo te è giusto obbligare i ragazzi e le ragazze ad andare a scuola?  Sì  
 No
25. Se sì, perché? .....
26. Se sì fino a che età? ..... anni
27. Se no, perché? .....
28. Perché vai a scuola?
29. (*fino a due risposte*)  Perché è obbligatorio  
 Per imparare l'italiano  
 Per trovare un lavoro  
 Per continuare a studiare dopo la terza media  
 Perché mi mandano i miei genitori  
 Perché mi piace studiare  
 Per imparare cose nuove  
 Altro: ..... (specificare)
29. Come riesci a scuola?  Bene o molto bene  
 Abbastanza bene  
 Abbastanza male  
 Male
- Indica come vai nelle diverse materie:                      Insufficiente   Sufficiente   Buono   Distinto   Ottimo
30. – italiano  
31. – lingua straniera  
32. – seconda lingua straniera  
33. – storia/geografia  
34. – matematica  
35. – scienze  
36. – educazione artistica  
37. – educazione tecnica  
38. – educazione musicale  
39. – educazione fisica

40. Fai religione a scuola?  Sì  
 No
41. Quanto ti impegni nel lavoro scolastico?  Molto  
 Abbastanza  
 Poco  
 Per niente
42. Hai o hai avuto un insegnante di sostegno?  No, mai  
 Sì, solo in passato  
 Sì, in passato e anche adesso
44. Ti è capitato di ripetere l'anno scolastico?  No, mai  
 Sì, una volta alle elementari  
 Sì, una volta alle medie  
 Sì, più volte
45. A casa di solito fai i compiti:  
*(una sola risposta)*  Da solo  
 Soprattutto con mia madre  
 Soprattutto con mio padre  
 Con qualche altro familiare  
 Con qualche vicino di casa  
 Con qualche compagno di classe  
 Con un insegnante privato
46. Frequenti un doposcuola?  Sì (specificare) .....  
 No
47. Se sì, con quale frequenza?  Tutti i giorni  
 Due/tre volte la settimana  
 Una volta la settimana  
 Quando capita

## Questionari

48. In questo periodo ti capita di fare qualche lavoro?
- No
  - Sì (specificare) .....
49. E in passato hai mai fatto qualche lavoro?
- No
  - Sì (specificare) .....
50. I tuoi amici sono soprattutto...  
(una sola risposta)
- Nel quartiere dove abito
  - A scuola fra i miei compagni di classe
  - Fra i ragazzi stranieri
  - In una città diversa da questa
  - Altro: ..... (specificare)
51. Come ti trovi con i tuoi compagni di classe?
- Mi trovo molto bene
  - Mi trovo abbastanza bene
  - All'inizio è stato difficile, adesso un po' meno
  - Ho qualche difficoltà
  - Per niente bene
52. In genere, come ti trovi con i ragazzi della tua età?
- Di solito non ho problemi con nessuno
  - Mi trovo meglio con i ragazzi non italiani
  - Mi trovo meglio con i ragazzi italiani
  - Ho sempre qualche problema
53. Come ti trovi in genere con i tuoi insegnanti?
- Mi trovo molto bene
  - Mi trovo abbastanza bene
  - All'inizio è stato difficile, adesso un po' meno
  - Ho qualche difficoltà
  - Per niente bene

54. C'è un insegnante con il quale ti trovi particolarmente bene?  Sì ..... (specificare materia)
55. Se sì, perché? (specificare) .....
56. C'è un insegnante con il quale ti trovi particolarmente male?  Sì ..... (specificare materia)  
 No
57. Se sì, perché? (specificare) .....
58. I tuoi genitori vanno a parlare con gli insegnanti?  Non ci sono mai andati  
 Sì, una volta l'anno  
 Più volte l'anno
59. I tuoi genitori sono soddisfatti di come vai a scuola?  Molto  
 Abbastanza  
 Sono indifferenti  
 Poco  
 Per niente
60. E tu, sei soddisfatto della scuola che frequenti attualmente?  Sì  
 No
61. Se no, perché? .....
62. Se sì, perché? .....
63. Se ci fossero nella tua città scuole distinte per i ragazzi italiani



## Questionari

e stranieri, tu cosa preferiresti fare?

- Preferirei frequentare una scuola dove ci sono solo ragazzi italiani
- Preferirei frequentare una scuola dove ci sono sia italiani che stranieri

64. Preferiresti frequentare una scuola per studenti tutti della tua stessa religione?

- Sì, preferirei una scuola per studenti della mia stessa religione
- No, preferirei una scuola per studenti di ogni religione

65. Dopo la licenza media, cosa ti piacerebbe fare?

- Continuare gli studi
- Lavorare
- Non lo so ancora

66. Se intendi andare a lavorare subito, che cosa ti piacerebbe fare? .....

67. Se intendi continuare a studiare, che mestiere ti piacerebbe fare da grande? .....

68. Se intendi continuare la scuola, quali materie ti piacerebbe continuare a studiare? .....

69. Ti sei già iscritto a una scuola secondaria?

- No
- Liceo classico
- Liceo scientifico

- Liceo linguistico
- Liceo artistico o Istituto d'arte
- Istituto magistrale/Liceo psicopedagogico
- Istituto tecnico-commerciale
- Istituto tecnico per geometri
- Istituto tecnico industriale
- Istituto professionale: .....  
..... (specificare)
- Corso di Formazione professionale: .....  
..... (specificare)
- Altra scuola secondaria: .....  
..... (specificare)

70. I tuoi insegnanti ti hanno aiutato a scegliere cosa fare dopo la terza media?

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

71. In particolare, che cosa ti hanno detto di fare?

- Continuare gli studi: ..... (specificare)
- Lavorare
- Nulla di preciso

72. Come si comportano i tuoi genitori per aiutarti a scegliere cosa fare dopo la terza media?

- Mi spingono molto ad andare a lavorare
- Mi spingono molto a continuare a studiare
- Mi lasciano libero/a di fare quello che voglio
- Non mi hanno dato alcun consiglio

73. In particolare cosa ti hanno detto di fare i tuoi genitori?

.....  
(specificare lavoro o scuola consigliata)

## Questionari

Secondo te quale importanza hanno le seguenti caratteristiche per riuscire nella vita?

	Molta importanza	Abbastanza importanza	Poca importanza	Nessuna importanza
74. L'intelligenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75. Il destino o la fortuna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76. La buona volontà	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77. Una famiglia che ti segue e ti stimola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78. La capacità di cavarsela da soli	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79. Avere una famiglia ricca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80. Avere dei genitori istruiti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
81. Andare bene a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82. L'aiuto degli insegnanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83. Essere religiosi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84. La conoscenza di culture diverse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85. Essere nato in Italia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86. Essere nato in Europa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87. Tra queste cose, qual è la più importante? .....				

## Bibliografia

- Abbruzzese S. (1996), «Universalismo religioso e fondamentalismo», in De Finis G. e Scartezzini, R. (a cura di), *Universalità e differenza*, Milano, Angeli.
- Aissou A. (1987), *Les beurs, l'école et la France*, Paris, Ciemi l'Harmattan.
- Altan C. T. (1996), «La dimensione simbolica dell'identità etnica», in De Finis G. e Scartezzini R. (a cura di), *Universalità e differenza*, Milano, Angeli.
- Amalfitano D. M. (1990), *I giovani e la religione nella società italiana degli anni '90*, Taranto, Il Confronto Stampa.
- Amaturo E. (1989), *Analyse des données e analisi dei dati nelle scienze sociali*, Torino, Centro Scientifico Editore.
- Anderson B. (1996), *Comunità immaginate*, Roma, ManifestoLibri.
- Appadurai A. (1996), *Modernity at Large, The Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, Minnesota University Press.
- Arayici A. (1999), «La scolarisation des enfants turcs en Allemagne», in *Migrations Société*, 62.
- Barattini F. (1997), «Quale sistema informativo per l'inserimento scolastico degli alunni stranieri?», in *Dsu, Rivista del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione*, II, 3, pp. 63-68.
- Bartolini M. T. (1998), «Educazione interculturale nella scuola media "P. Uccello" di Firenze», in Tassinari G., Ceccatelli Gurrieri G. e Giusti M. (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 421-428.
- Bastienier A. e Dassetto F. (1993), *Immigration et espace public. La controverse de l'intégration*, Paris, Ciemi L'Harmattan.
- Baudelot C. e Establet R. (1992), *Allez les filles!*, Paris, Seuil.

## Bibliografia

- Bauman Z. (1999), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Roma-Bari, Laterza.
- Bauman Z. (2000), *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli.
- Belardinelli S. (1998), «Cultura e religione», in Donati P. (a cura di), *Lezioni di sociologia*, Padova, Cedam.
- Benjamin W. (1971), *Il dramma barocco tedesco*, Torino, Einaudi.
- Ben Jalloun, T. (1995), *Rachid, l'enfant de la télé*, Paris, Seuil Jeunesse.
- Berger P. (1970), *Il brusio degli angeli*, Bologna, Il Mulino.
- Berger P. (1984), *Una gloria remota. Avere fede nell'epoca del pluralismo*, Bologna, Il Mulino.
- Berque J. (1985), *L'immigration à l'école de la République. Rapport au ministre de l'Education Nationale*, Paris, La Documentation Française.
- Bertolini G. e Nardi D. (1998), *Statistica applicata alla ricerca educativa*, Milano, Guerini Studio.
- Bertolini P. (1996), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bologna, Zanichelli.
- Bertolini P. (a cura di) (1999), *La valutazione possibile*, Firenze, La Nuova Italia.
- Besozzi E. (1990), *Tra somiglianza e differenza*, Milano, Vita e Pensiero.
- Besozzi E. (1993), *Elementi di sociologia dell'educazione*, Roma, Carocci.
- Besozzi E. (1996), «Insegnare in una società multietnica: fra accoglienza, indifferenza e rifiuto», in Giovannini G. (a cura di), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, Angeli.
- Besozzi E. (1997), *La presenza di alunni stranieri in Lombardia: riflessioni introduttive e proposte*, in «Quaderni ISMU», 7.
- Besozzi E. (a cura di) (1999a), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Milano, Angeli.
- Besozzi E. (1999b), «Inserimento e integrazione dei bambini e ragazzi stranieri a scuola: gli orientamenti di politica scolastica», in *Autonomie Locali*, 3.
- Bocquet J. (1994), *La scolarisation des enfants d'immigrés*, Rapport présenté au Conseil économique et sociale, Paris, Journal Officiel de la République Française.
- Bohrstedt G. W. e Knoke D. (1994), *Statistic for Social Data Analysis* (trad. it. *Statistica per le scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1998).
- Bourdieu P. (a cura di) (1993), *La misère du monde*, Paris, Seuil.

## Bibliografia

- Broccolichi S. e Oeuvarard F. (1993), «L'engrenage», in Bourdieu P. (a cura di), *La misère du monde*, Paris, Seuil.
- Brusa C. (a cura di) (1999), *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi*, vol. II, Milano, Angeli.
- Burgalassi S. e Guizzardi G. (1993), *Il fattore religioso nella società contemporanea*, Milano, Angeli.
- Buzzi C., Cavalli A. e De Lillo A. (a cura di) (1997), *Giovani verso il 2000. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Canta C. (1999), *L'ora debole*, Caltanissetta-Roma, Sciascia Editore.
- Capraro G. (1987), «Religione», in De Marchi F., Ellena A. e Cattarinussi B. (a cura di), *Nuovo dizionario di Sociologia*, Torino, San Paolo.
- Cardini F. (1999), *Europa e Islam. Storia di un malinteso*, Roma-Bari, Laterza.
- Caritas di Roma (1998a), *Dossier Statistico Immigrazione 1998*, Roma, Anterem.
- Caritas di Roma (1998b), *Migrazioni paesi e culture. Esperienze europee a confronto*, Roma, Sinnos.
- Caritas di Roma (1999), *Dossier Statistico Immigrazione 1999*, Roma, Anterem.
- Caritas di Roma (2000), *Dossier statistico Immigrazione 2000*, Roma, Anterem.
- Casacchia O., Diana P. e Stozza S. (1999), «La distribuzione territoriale di alcune collettività straniere immigrate in Italia: caratteristiche e determinanti», in Brusa C. (a cura di), *Immigrazione e multiculturalità nell'Italia di oggi*, vol. II, Milano, Angeli, pp. 75-103.
- Castles S. e Miller M. (1993), *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*, London, MacMillan.
- Centro Come (1995), *Sulla tracce di... Ragazzi stranieri e inserimento nella scuola superiore*, Dossier di ricerca, ciclostilato, Milano.
- Cesareo V. (1993), «Famiglia e migrazione. Aspetti sociologici», in Aa.Vv., *La famiglia in una società multi-etnica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Cesareo V. et al. (1995), *La religiosità in Italia*, Milano, Mondadori.
- Chambres I. e Curti L. (a cura di) (1997), *La questione coloniale, Cieli comuni orizzonti separati*, Napoli, Liguori.
- Cicardi F. (1994), *Atteggiamenti verso gli alunni extracomunitari. Indagine fra i capi d'istituto e docenti della scuola dell'obbligo in Lombardia*, Milano, Irsae Lombardia.

## Bibliografia

- Cidiss – Centro Informazione e documentazione Inserimento Scolastico Stranieri (1998), *Allievi stranieri a scuola con noi*, Rapporto sulle presenze e sulle caratteristiche degli alunni stranieri nelle scuole materne, elementari, medie e superiori di Torino e provincia nel triennio 1996-97-98, ciclostilato, Torino.
- Cidiss – Alisei (1999), *L'analisi di due casi di sostegno linguistico extra-scolastico*, dattiloscritto, Perugia.
- Cipriani R. (1988), *La religione diffusa*, Roma, Borla.
- Clifford J. (1993), *I frutti puri impazziscono*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Clifford J. (1999), *Strade. Viaggio e traduzione alla fine del secolo XX*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Cobalti A. e Schizzerotto A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Coleman J., Kelly S. e Moore J. (1975), *Trends in School Segregation, 1968-1973*, Washington, Urban Institute.
- Colombo M. (1997), «I contesti di immigrazione e l'inserimento scolastico», in *Dsu, Rivista del Dipartimento di Scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione*, II, 3, pp. 41-62.
- Colombo M. (2000), «Processi migratori: la sfida ai metodi», in Scidà G. (a cura di), *I sociologi italiani e le dinamiche dei processi migratori*, Milano, Angeli, pp. 36-45.
- Cominelli C. (1999), «Immigrazione a Brescia», in *Quaderni dell'Osservatorio sull'immigrazione*, 1, ciclostilato, Brescia.
- Commissione per le Politiche di Integrazione degli Immigrati (2001), *Secondo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia, Sintesi*, Roma, [www.affari.sociali.it](http://www.affari.sociali.it)
- Commissions des Communautés Européennes (1994), *Rapport sur l'éducation des enfants migrants dans l'Union Européenne*, Bruxelles.
- Comune di Genova – Servizio statistica e Osservatorio (1998), *Andamento della popolazione: rilevazione al 31.12.97*, ciclostilato, Genova.
- Comune di Torino – Assessorato ai Servizi Sociali (a cura di) (1998), relazione al convegno «Vivere tra due mondi. Enti locali e minori stranieri», 19 ottobre 1998, Milano.
- Comune di Torino – Ufficio di statistica (a cura di) (1999), *Osservatorio statistico interistituzionale sugli stranieri in Provincia di Torino*, Rapporto 1998, in *Notiziario di statistica*, 1, ciclostilato, Torino.
- Crespi F. (1970), *La coscienza mistica*, Milano, Giuffrè.

- D'Agostino F. (1990), *Giovani in transizione tra identità culturale e sviluppo*, Milano, Angeli.
- Dal Lago A. (a cura di) (1997), *Lo straniero e il nemico. Materiali per l'etnografia contemporanea*, Genova, Costa & Nolan.
- Dal Lago A. (1999), *Non-persone. L'esclusione dei migranti in una società globale*, Milano, Feltrinelli.
- Danza L. (1999), «Quando il lavoro è tra i vicoli di Napoli», in *Dossier Pianeta Infanzia*, Quaderno del Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Firenze, 7.
- Dassetto F. (1992), «Musulmani e non musulmani in Europa: confronto di società», in Pepa. L. (a cura di), *Immigrazione: saperne di più*, Irpa - Emilia Romagna.
- Davis M. (2000), *Magical Urbanism, How Latinos Reinvent US Big Cities*, New York, Sage Publications.
- De Bernart M. (1994), «Migrazioni, scienze sociali e politiche sociali», in *Annali di Sociologia*, X, 1-2.
- Dei M. (2000), *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Delerem, M. (1999), *Zoè*, Paris, Seuil Jeunesse.
- Del Piano M. (1990), «Modelli di religiosità», in De Pieri S. e Tonolo G., *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando.
- Demetrio D. (1997), *Agenda interculturale*, Roma, Meltemi.
- Demetrio D. (1998), «Un progetto di formazione e ricerca in prospettiva autobiografica. Tre anni: una storia», in Giusti M. (a cura di), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, Firenze, La Nuova Italia.
- Demetrio D. et al. (2001), *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini.
- De Pieri S. e Tonolo G. (a cura di) (1990), *Preadolescenza. Le crescite nascoste*, Roma, Armando.
- D'Eramo M. (1999), *Lo sciamano in elicottero. Per una storia del presente*, Milano, Feltrinelli.
- Deschamps J. C. (1996), «Identità e potere», in J. C. Deschamps e C. Serino, *Mondi al singolare. Prospettive socio-cognitive dell'identità*, Napoli, Liguori.
- De Vos G. A. e Suarez-Orozco M. M. (1990), *Status Inequality: The Self in Culture*, Newbury Park, Sage Publications.
- Dfee (1999), «Ethnic Minority and Pupils for Whom English is an



## Bibliografia

- Additional Language», in *Statistical Bulletin*, 3, London, [www.dfee.gov.uk/statistics/db/sbu/b0050/492/htm](http://www.dfee.gov.uk/statistics/db/sbu/b0050/492/htm)
- Donati P. (a cura di) (1995), *La famiglia come reticolo inter-generazionale: un nuovo scenario*, Quarto Rapporto Cisf sulla famiglia in Italia, Cini-sello Balsamo, San Paolo.
- Donati P. e Colozzi I. (a cura di) (1997), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna, Il Mulino.
- DSU (1997), *Bambini extracomunitari a scuola: modelli di integrazione possibile*, numero monografico di *DSU, Rivista del Dipartimento di scienza dei processi conoscitivi, del comportamento e della comunicazione*, II, 3, a cura della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Dubois C. e Hellings C. (1995), *Mano, l'enfant du désert*, Paris, Archimède.
- Dumon W. A. (1993), «Famiglia e movimenti migratori», in *La famiglia in una società multi-etnica, Studi interdisciplinari sulla famiglia*, 12.
- Durkheim E. (1963), *Le forme elementari della vita religiosa*, Milano, Comunità.
- Emecheta, B. (1989), *Gwendoleen*, Milano, Mondadori.
- Ercolani P., Areni A. e Manetti L. (1993), *La ricerca in psicologia. Modelli di indagine e di analisi dei dati*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Erikson E. H. (1968), *Identity Youth and Crisis*, New York, Norton & Co (trad. it. *Gioventù e crisi d'identità*, Roma, Armando, 1974).
- Faist T. (1993), «From School to Work: Public Policy and Underclass Formation among Young Turks in Germany during the 1980s», in *International Migration Review*, XXVII, 2.
- Farina P. (1999), «Revisione e aggiornamento del quadro statistico di riferimento», in ISMU (a cura di), *IV Rapporto sulle migrazioni 1998*, Milano, Angeli.
- Farinelli F. (1999), «Quando il lavoro è occasione per parlare di intercultura: i bambini cinesi a Roma», in *Dossier Pianeta Infanzia*, Quaderno del Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Firenze, 7.
- Favaro G. (1998), *Bambine e bambini di qui e d'altrove*, Milano, Guerini.
- Fernández-Kelly M. P. e Shauffler R. (1997), «Divided Fates. Immigrant Children in a Restructured U.S. Economy», in *International Migration Review*, XXVIII, 28.
- Ferrarotti F. (1983), *Il paradosso del sacro*, Roma-Bari, Laterza.
- Filoramo G. (1986), *I nuovi movimenti religiosi*, Roma-Bari, Laterza.

- Filoramo G. (1994), *Le vie del sacro*, Torino, Einaudi.
- Fischer L. (1999), «Saperi e modelli culturali per le nuove generazioni», in *Scuola democratica*, 3.
- Foschini M. (a cura di) (1997), *L'immigrazione a Ravenna: caratteristiche generali, famiglie, minori*, ciclostilato, Ravenna.
- Fravega E. e Queirolo Palmas L. (2001), *Scuole di frontiera*, Genova, [www. Itd.ge.cnr.it/scuolamulti](http://www.Itd.ge.cnr.it/scuolamulti).
- Galissot R. e Rivera A. (1997), *L'imbroglione etnico in dieci parole chiave*, Bari, Dedalo.
- Gallino L. (1993), «Religione», in *Dizionario di Sociologia*, Milano, Tea.
- Gardner H. (1994), *Intelligenze creative*, Milano, Feltrinelli.
- Garelli F. (1986), *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino.
- Garelli F. (1990), «I giovani di fronte alla morale, oggi», in Coffele G. e Gatti G. (a cura di), *Problemi morali dei giovani oggi*, Roma, LAS.
- Garelli F. (1997), «Quando la religione non basta. Ethos collettivo e religione», in *Il Mulino*, 372.
- Gewirtz S., Ball S. J. e Bowe R. (1995), *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press.
- Giner S. (1996), «L'interesse comune e il tessuto morale della modernità», in De Finis G. e Scartezini R. (a cura di), *Universalità e differenza*, Milano, Angeli.
- Giovannini G. (a cura di) (1996), *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*, Milano, Angeli.
- Giovannini G. (a cura di) (2001), *Ragazzi insieme a scuola*, Faenza, Homeless Book.
- Giusti M. (a cura di) (1998), *Ricerca interculturale e metodo autobiografico. Bambini e adulti immigrati: un progetto, molte storie*, Firenze, La Nuova Italia.
- Giusti M. (1999), *Fasi di passaggio. Interviste a adolescenti migranti frequentanti scuole medie e superiori*, dattiloscritto, Arezzo.
- Giusti M. (2001a), *L'educazione interculturale nella scuola di base. Teorie, esperienze, narrazioni. Nuova edizione aggiornata*, Milano, Rcs-La Nuova Italia.
- Giusti M. (2001b), «Ragazze adolescenti nella migrazione. Nove testimonianze di una prima indagine qualitativa», in Demetrio D., *Con voce*

## Bibliografia

- diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*, Milano, Guerini, pp. 175-206.
- Gobbo F. (2000), *Pedagogia interculturale*, Roma, Carocci.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Habermas J. (1989), *Etica del discorso*, Bari, Laterza.
- Habermas J. (1994), *Teoria della morale*, Bari, Laterza.
- Halsey A., Lauder H., Brown P. e Stuart Wells A. (1997), *Education. Culture, Economy and Society*, New York, Oxford University Press.
- Hassini M. (1997), *L'école. Une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, Ciemi L'Harmattan.
- Havinghurst R. J. (1953), *Human Development and Education*, New York, Longmans.
- Hest A. (1997), *When Jessie Came across the Sea*, Dublin, Polberg.
- Hirschman C. (1994), «Problems and Prospects of Studying Immigrant Adaptation from the 1990 Population Census», in *International Migration Review*, XXVIII, 4.
- Hobsbawm E., Trevor Roper H., Morgan P., Cannadine D., Cohn S. B. e Ranger T. (1983), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hobsbawm E. (1996), «Identity, Politics and the Left», in *New Left Review*, 217.
- Inghileri P. (1999), «Crescere e cambiare per tutta la vita», in *Adulità*, 9.
- Invernizzi A. (1998), «Il "lavoro" dei bambini come insieme di legami sociali», in *Nats*, edizione italiana, 3.
- Iori V., Agazzi L. e Caggiati B. (2000), *Reggio 2000. Il territorio, Strumenti*, 5, Comune di Reggio Emilia - Unicopli.
- Irrsae Puglia (1995), *L'educazione interculturale, Curricolo delle religioni*, 21.
- ISMU (a cura di) (1999), *IV Rapporto sulle migrazioni 1998*, Milano, Angeli.
- ISMU (a cura di) (2000a), *V Rapporto sulle migrazioni 1999*, Milano, Angeli.
- ISMU (a cura di) (2000b), «Insieme a scuola. Alunni stranieri e attività interculturali nelle scuole della Lombardia, Seconda indagine», in *Quaderni ISMU*, 2.
- ISTAT (1998), *La presenza straniera in Italia negli anni '90*, Roma, Istituto Poligrafico.
- Izzo A. (1991), *Storia del pensiero sociologico*, Bologna, Il Mulino.

- Jensen L. e Chiotose Y. (1997), «Today's Second Generation: Evidence from the 1990 U.S. Census», in *International Migration Review*, 4.
- Kepel G. (2001), *Jihad. Ascesa e declino, Storia del fondamentalismo islamico*, Firenze, Carocci.
- Kymlicka W. (1999), *La cittadinanza multiculturale*, Bologna, Il Mulino.
- Laacher S. (1991), «Les écrits sur la scolarisation des enfant étrangers et d'origine étrangère», in *Migrations Société*, 16-17.
- Luckmann T. (1969), *La religione invisibile*, Bologna, Il Mulino.
- Luhmann N. (1991), *Funzione della religione*, Brescia, Morcelliana.
- Luhmann N. (1999), «Oltre la barbarie», in *Sociologia e politiche sociali*, 2-3.
- Madanipour A., Cars G. e Allen, J. (1998), *Social Exclusion in European Cities. Processes, Experiences and Responses*, London-Philadelphia, J. Kingsley Publishers.
- Mancini T. (1999a), «Aspetti metodologici della ricerca. Il trattamento dei dati», in Besozzi E. (a cura di), *Crescere tra appartenenze e diversità*, Milano, Angeli.
- Mancini T. (1999b), «Preadolescenza e processi di formazione dell'identità», in *Rassegna di psicologia*, 1.
- Mancini T. e Secchiaroli G. (2000), *Identificazione etnico-culturale e processi di confronto sociale nella preadolescenza*, relazione presentata al III Congresso Nazionale di Psicologia Sociale, 25-27 settembre, Parma.
- Mancini T. (2001), «Le appartenenze etnico-culturali e l'identità», in Giovannini G. (a cura di), *Ragazzi insieme a scuola*, Faenza, Homeless Book.
- Mannheim K. (1974), «Il problema delle generazioni», in *Sociologia della conoscenza*, Bari, Dedalo (ed. orig. *The Problem of Generations*, in *Essays on the Sociology of Knowledge*, London, Routledge and Kegan, 1928).
- Marinelli M., Beretta C. e Lanzi P. (a cura di) (1998), *Stranieri e terzo-mondiali in Italia*, ciclostilato, Brescia.
- Martelli S. (1990), *La religione nella società post-moderna tra socializzazione e de-socializzazione*, Bologna, Il Mulino.
- Martiniello M. (2000), *Le società multietiche. Diritti e doveri eguali per tutti?*, Bologna, Il Mulino.
- Massa R. e Demetrio D. (a cura di) (1991), *Le vite normali*, Milano, Unicopli.

## Bibliografia

- Massenzio M. (1994), *Sacro ed identità etnica*, Bologna, Il Mulino.
- Milanesi G. e Aletto G. (1973), *Psicologia della religione*, Torino, Elle Di Ci.
- Ministero del Lavoro, Direzione Generale per l'impiego (1998), *Autorizzazioni all'ingresso per ricongiungimento familiare per Paese di provenienza*, dati grezzi.
- Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale del Personale e degli AA. GG. e Amm.vi (1998), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali, a.s. 97/98*, ciclostilato, Roma.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000a), *Le trasformazioni della scuola nella società multiculturale*, Roma, [www.istruzione.it/pubblicazioni](http://www.istruzione.it/pubblicazioni).
- Ministero della Pubblica Istruzione (2000b), *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. Anno scolastico 1999/2000*, Roma, [www.istruzione.it/pubblicazioni](http://www.istruzione.it/pubblicazioni).
- Mion R. (1995), «Indifferenza religiosa dei giovani nella cultura del post moderno», in Semeraro C. (a cura di), *I giovani fra indifferenza e nuova religiosità*, Torino, Elle Di Ci.
- Munfeld M. (1998), «Il lavoro infantile in Germania», in *Nats*, edizione italiana, 3.
- Nava E. (1994), *Cocodrilli a colazione*, Firenze, Giunti.
- Ogbu J. U. (1974), *The Next Generation: an Ethnography of Education in an Urban Neighborhood*, New York, Academic Press.
- Ogbu J. U. (1978), *Minority Education and Caste: the American System in Cross Cultural Perspective*, New York, Academic Press.
- Ovadia M. (1998), *Speriamo che tenga*, Milano, Mondadori.
- Palidda S. (1996), «Verso il fascismo democratico? Note su emigrazione, immigrazione e società dominanti», in *Aut Aut*, 275.
- Palmonari A. (a cura di) (1997), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.
- Payet J. P. e Van Zanten A. (1996), «L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique», in *Revue Française de Pédagogie*, 117.
- Payet J. P. (1997), «La catégorie ethnique dans l'espace relationnel des collèges de banlieue: entre censure et soulignement», in Aubert F., Tripiet M. e Vourc'h F. (a cura di), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi L'Harmattan.

- Payet J. P. (1999), «Mixité et ségrégations dans l'école urbaine», in *Homme et Migrations*, 1217.
- Perotti A. (1996), *Migrations et société pluriculturelle en Europe*, Paris, Ciemi L'Harmattan.
- Pietropolli Charmet G. (1999), *Segnali d'allarme*, Milano, Mondadori.
- Pollini G. e Scidà G. (1998), *Sociologia delle migrazioni*, Milano, Angeli.
- Pollo M. (1990), «L'identità del giovane: crisi e possibilità di superamento», in Coffele G. e Gatti G. (a cura di), *Problemi morali dei giovani oggi*, Roma, LAS.
- Pollo M. (1996), «L'esperienza religiosa dei giovani», in *Istituto della Teologia Pastorale. I dati*, Torino, Elle Di Ci.
- Pollo M. (1997), «Una rilettura dei risultati della ricerca», in Midali M. e Tonelli R. (a cura di), *L'esperienza religiosa dei giovani*, Torino, Elle Di Ci.
- Pontecorvo C., Ajello A. e Zucchermaglio C. (1992), *Discutendo si impara*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- Portes A. (1997a), «Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities», in *International Migration Review*, XXXI, 4.
- Portes A. (1997b), «Introduction: Immigration and its Aftermath», in *International Migration Review*, XXXI, 4.
- Portes A. e MacLeod D. (1999), «Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States», in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, XXV, 3.
- Rahola F. (2000), «In mezzo alle diaspore», in *Aut Aut*, 298.
- Rathzel N. (1997), *La réussite scolaire des enfants de migrants en Allemagne*, in Aubert F., Tripier M. e Vourc'h F. (a cura di), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi L'Harmattan.
- Ribolzi L. (1997), *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Ricci Bitti P. E. (1997), «Organizzare la vita quotidiana e progettare il futuro: l'esperienza temporale degli adolescenti», in Palmonari A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino, pp. 147-173.
- Rostan M. (1997), «I giovani e la religione», in Buzzi C., Cavalli A. e De Lillo A. (a cura di), *Giovani verso il duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.

## Bibliografia

- Rumbaut R. G. (1994), «The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem and Segmented Assimilation among Children of Immigrants», in *International Migration Review*, XXVIII, 4.
- Sassen S. (1997), *Le città nell'economia globale*, Bologna, Il Mulino.
- Sassen S. (1999), *Migranti, coloni, rifugiati. Dall'emigrazione di massa alla fortezza Europa*, Milano, Feltrinelli.
- Sayad A. (1991), *L'immigration ou les paradoxes de l'alterité*, Bruxelles, Boek-Wesmael.
- Sayad A. (1996), «La doppia pena del migrante. Riflessioni sul “pensiero di stato”», in *Aut Aut*, 275.
- Schibotto G. (1997), «Chi sono i bambini, le bambine e gli adolescenti lavoratori?», in *Nats*, edizione Italiana, 1.
- Sciolla L. (1996), «Quando il pluralismo culturale diventa conflitto», in De Finis G. e Scartezzini R. (a cura di) *Universalità e differenza*, Milano, Angeli.
- Secchiaroli G. e Mancini T. (1996), *Percorsi di crescita e processi di cambiamento. Spazi di vita, di relazione e di formazione dei preadolescenti*, Milano, Angeli.
- Secchiaroli G. (2001), «Pensando al futuro: l'immagine di sé tra desideri e aspettative», in Giovannini G. (a cura di), *Ragazzi insieme a scuola*, Faenza, Homeless Book.
- Semeraro C. (a cura di) (1995), *I giovani fra indifferenza e nuova religiosità*, Torino, Elle Di Ci.
- Sigillino I. (a cura di) (2000), *I bambini dell'Islam*, Milano, Angeli.
- Stoetzel J. (1984), *I valori del tempo presente: un'inchiesta europea*, Torino, Sei.
- Suarez Orozco M. M. (1991), «Migration, Minority Status, and Education: European Dilemmas and Responses in the 1990s», in *Anthropology & Education*, vol. 22, n. 2.
- Tagliaventi, M. T. (1999), «Per un alfabeto comune: bambini e adolescenti che lavorano», in *Dossier Pianeta Infanzia*, Quaderno del Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, Firenze, 7.
- Tajfel H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge, Cambridge University Press (trad. it. *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il Mulino, 1995).
- Tassinari G., Ceccatelli Gurrieri G. e Giusti M. (a cura di) (1998), *Scuola e*

- società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Terrail J. P. (1997), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.
- Thomas W. (1997), *Gli immigrati e l'America. Tra il vecchio mondo e il nuovo*, Roma, Donzelli, edizione italiana a cura di Raffaele Rauty.
- Tognetti M. (1995), «Le famiglie patchwork: matrimoni misti e ricongiungimenti familiari», in *Marginalità e società*, 28.
- Tomlinson S. (1991), «Ethnicity and Educational Attainment in England: an Overview», in *Anthropology & Education*, XXII, 2.
- Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multi-etnica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Triandis H. C. (1995), *Individualism and Collectivism*, Boulder (Col.), Westview Press.
- Tribalat M. (1996), *De l'immigration à l'assimilation. Enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, Paris, La Découverte.
- Vallet L. A. (1997), «Les élèves étrangers ou issus de l'immigration: les résultats du panel français dans une perspective comparative», in Aubert F., Tripier M. e Vourc'h F. (a cura di), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi L'Harmattan.
- Van't Hof L. e Dronkers J. (1993), *Differences in Educational Attainment of Children from Various Groups of Recent Immigrants in the Netherlands: Class, Family or Migrant Culture?*, comunicazione al colloquio del comitato di ricerca «Stratificazione sociale» della ISA, Durham, Duke University.
- Verma Gaiendra K. e Man Chan Y. (1994), *Cultural Identity of Chinese Children in Britain*, Manchester, University of Manchester, Faculty of Education.
- Vertecchi B. (a cura di) (1991), *Una scuola per tutta la vita*, Firenze, La Nuova Italia.
- Waldinger R. e Perlman J. (1997), «Second Generations Decline? Children of Immigrants, Past and Present. A Reconsideration», in *International Migration Review*, XXXI, 4.
- Waldinger R. e Perlman J. (1998), «Second Generations: Past, Present, Future», in *Journal of Ethnic and Migrations Studies*, XXIV, 1.
- Weber M. (1982), *Sociologia della religione*, Milano, Comunità.
- Zanfrini L. (1998), *Leggere le migrazioni. I risultati della ricerca empirica, le categorie interpretative, i problemi aperti*, Milano, Angeli.



## Bibliografia

- Zincone G. (a cura di) (2000), *Primo rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Zincone G. (a cura di) (2001), *Secondo Rapporto sull'integrazione degli immigrati in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Zirotti J. P. (1997), «Pour une sociologie phénoménologique de l'alterité: la constitution des expériences scolaires des élèves issus de l'immigration», in Aubert F., Tripier M. e Vourc'h F. (a cura di), *Jeunes issus de l'immigration. De l'école à l'emploi*, Paris, Ciemi L'Harmattan.
- Zolberg A. (1997), «Richiesti, ma non benvenuti», in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1.

## Nota sugli Autori

Rita Bertozzi è dottoranda in Sociologia presso l'Università di Bologna.

Elena Besozzi insegna Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

Maddalena Colombo insegna Sociologia dell'educazione presso la sede di Brescia della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Graziella Giovannini è docente di Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze politiche e la Scuola di specializzazione per insegnanti dell'Università di Bologna.

Mariangela Giusti è docente di Pedagogia interculturale e ricercatrice presso la Seconda Università statale di Milano-Bicocca.

Andrea Maccarini insegna Sociologia e Sociologia dell'educazione presso l'Università di Padova.

Tiziana Mancini è ricercatrice e insegna Psicologia sociale nel corso di laurea in Psicologia dell'Università di Parma.

Angela Mongelli insegna Sociologia dell'educazione presso l'Università di Bari.

Luca Queirolo Palmas insegna Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze della formazione e la Scuola di specializzazione per insegnanti dell'Università di Genova.

Luisa Ribolzi insegna Sociologia dell'educazione presso la Facoltà di Scienze dell'educazione dell'Università di Genova.

Gianfranco Secchiaroli insegna Psicologia sociale presso la Facoltà di Scienze politiche dell'Università di Bologna.



## Contributi di Ricerca

Aa. Vv., *La nuova Russia. Dibattito culturale e modello di società in costruzione.*

Jean-Claude Chesnais e Sun Minglei, *Il futuro della popolazione cinese. Declino demografico e crescita economica.*

Franco Garelli, Andrea Pacini e Antonella Castellani, *Cooperazione e solidarietà internazionale in Piemonte.*

Piero Sinatti (a cura di), *La Russia e i conflitti nel Caucaso.*

Lionello Lanciotti (a cura di), *Conoscere la Cina.*

Cristiano Antonelli e Mario Calderini, *Le misure della ricerca. Attività scientifica a Torino.*

Lorenzo Fischer e Maria Grazia Fischer, *Scuola e società multiethnica. Modelli teorici di integrazione e studenti immigrati a Torino e Genova.*

Finito di stampare nel mese di marzo 2002  
dalla Tipolito Subalpina s.r.l. in Rivoli (To)  
Grafica copertina di Gloriano Bosio