

Figli dell'immigrazione a scuola. Forme della discriminazione

Eduardo Barberis

RPS

Attraverso una ricognizione di dati e studi italiani e stranieri sui figli delle migrazioni internazionali nella scuola e sui processi di discriminazione sociale e istituzionale che li colpiscono nel sistema scolastico, il contributo presenta alcuni ostacoli che il sistema educativo italiano pone a un'equa partecipazione degli alunni di origine straniera, in particolare: la segmentazione dei corsi di vita (con i ritardi scolastici), la canalizzazione formativa (con l'accessibilità

selettiva dei percorsi educativi) e la segregazione spaziale (con segnali di concentrazione delle minoranze in alcune aree territoriali). Se ne conclude che le politiche restano un importante predittore dei processi di selezione e incorporazione degli immigrati e dei loro figli, e che il caso italiano presenta politiche strutturalmente deboli: le criticità che coinvolgono gli alunni figli dell'immigrazione rispecchiano e amplificano problemi più generali nel modo di governare traiettorie e transizioni educative.

1. Introduzione

La crescita e la visibilità assunta dalle generazioni figlie delle migrazioni internazionali costituiscono uno dei cambiamenti più rilevanti nella popolazione scolastica italiana degli ultimi venti anni.

Si è passati da circa 18.000 studenti nel 1994/95 (pari allo 0,5% della popolazione scolastica) ai più di 810.000 del 2014/15 (9,2% del totale) – seppur con un rallentamento significativo negli ultimi anni (Ministero della Pubblica Istruzione, 1998; Santagati e Ongini, 2016). In base a una stima fatta sui dati delle acquisizioni di cittadinanza per fascia d'età (a partire da Istat, 2013) e ai tassi di abbandono (come emergono dai rapporti sugli alunni non italiani, da ultimo Santagati e Ongini, 2016) possiamo aggiungere plausibilmente altri 75.000 figli dell'immigrazione divenuti cittadini italiani per acquisizione. Un cambiamento quantitativo che è stato anche qualitativo: nelle provenienze, nei motivi, negli ordini e gradi coinvolti, nelle fasce d'età – con la crescita di seconde generazioni nate in Italia (ormai ampiamente più della metà de-

gli iscritti, con punte prossime al 70% nelle scuole primarie, cfr. *ibidem*) e che l'attuale normativa sulla cittadinanza definisce ancora stranieri. Basandosi su un'analisi di studi nazionali e internazionali sulla presenza e condizione dei figli delle migrazioni internazionali nella scuola, arricchita da spunti provenienti da una recente ricerca svolta nelle Marche¹ sui processi di discriminazione sociale e istituzionale nel sistema scolastico, questo contributo intende presentare le principali criticità che il sistema educativo italiano presenta nella costruzione di un'equa partecipazione sociale degli alunni di origine straniera. In particolare, il testo individuerà i principali processi di discriminazione, posizionando il caso italiano in un quadro comparato.

2. Il rischio di discriminazione delle minoranze nella scuola

La scuola è spesso considerata una delle più importanti «macchine di integrazione sociale» degli Stati sociali occidentali moderni. La generalizzazione dell'obbligo scolastico, infatti, ha contribuito ai processi di costruzione degli Stati nazione (Meyer, 1977; Ramirez e Boli, 1987). Tuttavia, la letteratura sociologica ha ormai da decenni evidenziato come il sistema dell'istruzione sia anche un potente strumento di costruzione e riproduzione delle disuguaglianze socio-economiche (Bourdieu e Passeron, 1970) – effetto che non è disgiunto o incompatibile con la missione nazionale e anzi ne può essere un corollario. La cosa può apparire particolarmente evidente quando si tratta di inclusione di soggetti «altri» rispetto ai processi di omogeneizzazione etno-nazionale: gli immigrati e i loro figli, infatti, sfidano i confini dello Stato sociale, con dilemmi e ambiguità evidenti nel momento in cui si assiste a processi di stabilizzazione e cittadinanza (quandanche parziale) delle minoranze (Bommes e Geddes, 2002).

¹ Si tratta delle indagini Di.Di.Ma. e Mir_Scuola, realizzate nel 2014 ed esito di una convenzione fra Università di Urbino «Carlo Bo», Ombudsman delle Marche e Ufficio scolastico regionale. La prima ha riguardato la somministrazione di 600 questionari a studenti delle scuole secondarie di primo grado delle Marche su relazioni sociali, pregiudizio e ambiente scolastico; la seconda si rivolgeva invece ai dirigenti scolastici o loro delegati, cui è stato somministrato un questionario online (223 raccolti, pari al 56% dell'universo) sulle iniziative attuate e le criticità emerse nell'inserimento degli alunni con background migratorio. Per approfondimenti, cfr. Barberis (2015) e Genova (2015).

La letteratura, dunque, ci restituisce un quadro ampio e articolato di rischi di discriminazione, che si articolano in vari processi la cui portata – nei diversi sistemi educativi nazionali e territoriali – varia a seconda delle caratteristiche del sistema di istruzione, del contesto sociale di ricezione, dei più generali processi di inclusione socio-economica, delle caratteristiche dei flussi stessi.

Fra i più rilevanti e pertinenti al nostro caso studio possiamo identificare:

- ♦ la «discriminazione nello spazio», cioè la segregazione delle minoranze in scuole e classi in cui i contatti inter-gruppo sono ridotti – collegata o meno che sia a processi di segregazione residenziale;
- ♦ la «discriminazione nei percorsi», cioè gli ostacoli al successo formativo che avvengono durante il corso della vita educativa, come voti bassi e bocciature – strumenti che contribuiscono al *cooling out* («raffreddamento») delle aspettative e quindi anche al punto successivo;
- ♦ la «discriminazione nelle transizioni», cioè la canalizzazione in percorsi formativi specifici – in genere quelli che portano a carriere meno prestigiose e remunerative (cfr. Walther, 2006);
- ♦ la «discriminazione fra pari», che incide sui corsi di vita producendo forme di isolamento, esclusione e stigmatizzazione².

Vale la pena qui osservare che in generale queste forme di discriminazione non riguardano unicamente le minoranze figlie dell'immigrazione, ma anche altri gruppi svantaggiati. Diversi fattori di discriminazione – origine, classe sociale, genere, disabilità ecc. – possono cumularsi e interrelarsi, creando profili di vulnerabilità specifici. È tuttavia possibile evidenziare alcune forme di discriminazione che tipicamente colpiscono le persone con background migratorio, come la segmentazione dei diritti in base allo status giuridico o discriminazioni dirette e indirette (come nell'inserimento scolastico dei neoarrivati) che colpiscono chi ha esperienze di mobilità personale o familiare.

Queste criticità sono emerse nella letteratura internazionale ormai da parecchio tempo. Dove si colloca l'Italia? Presenta una situazione più o meno sfavorevole rispetto agli altri paesi europei? Discuteremo di questo aspetto nella prossima sezione.

² Il presente contributo si concentra più sugli aspetti istituzionali. Per ragioni di spazio e di coerenza argomentativa, dunque, questa dimensione non verrà approfondita.

3. Il caso italiano a paragone

I fattori che influenzano i percorsi scolastici dei figli dell'immigrazione sono piuttosto noti (per una sintetica rassegna recente, cfr. Szalai, 2011; Bilgili, Huddleston e Joki, 2015). Come per il resto della popolazione, il titolo di studio dei genitori e – più in generale – il capitale culturale della famiglia sono fattori di rilevante importanza. A corollario, anche le competenze linguistiche e socio-culturali nel paese ospite – specie per le prime generazioni – rivestono un ruolo importante.

Ci sono poi i fattori di contesto: una società a bassa mobilità e diseguale, con politiche escludenti, non facilita i percorsi formativi e – in particolare – le transizioni verso il mondo del lavoro. Ma ci sono anche fattori istituzionali: gli esiti e i percorsi scolastici sono infatti influenzati dalla qualità del sistema scolastico (come il livello di investimenti e la loro destinazione) e della scuola (contesto socio-economico in cui l'istituto scolastico si inserisce), come dall'architettura istituzionale del sistema di istruzione. Sistemi con lunghi percorsi generalisti (che non differenziano le classi per abilità), transizioni limitate e ritardate nel tempo sembrano essere più efficaci (Sirius, 2012; Oecd, 2013, 2015; Walther e al., 2016).

Alcune evidenze sono ormai piuttosto chiare: se non sappiamo ancora bene quali siano le misure di supporto migliori (dedicate piuttosto che generaliste) e se e quanto funzioni l'educazione interculturale, è ormai piuttosto pacifico che i percorsi scolastici differenziati non contribuiscono a chiudere il gap fra nativi e immigrati – anzi.

Una rapida occhiata a questi fattori ci può far supporre qualcosa sulla situazione italiana: da un lato, c'è un sistema educativo comprensivo, che quindi non consolida la canalizzazione formativa, ma caratterizzato da investimenti scarsi e poco efficaci e da una notevole frammentazione (Kazepov e Barberis, 2013). Dall'altro lato, abbiamo un paese dove diseguaglianza e bassa mobilità sono strutturali, rendendo arduo il miglioramento intra- e inter-generazionale della posizione socio-economica delle famiglie con retroterra migratorio (Schizzerotto, Trivellato e Sartor, 2011).

Per cogliere meglio il posizionamento dell'Italia possiamo utilizzare alcuni strumenti comparativi:

- ♦ strumenti di comparazione delle politiche attuate, il più approfondito dei quali è il Mipex (Migration Policy Index);

- ♦ indagini sulle competenze come Pirls, Timss e Pisa. Quest'ultimo, forse più noto, rileva le competenze dei quindicenni³;
- ♦ dati sulle carriere educative e le transizioni (come quelli inclusi nella *Labour Force Survey* Eurostat).

Per tutti questi dati l'Italia verrà messa a paragone con alcuni dei maggiori paesi europei (Spagna, Francia, Germania, Regno Unito) e altri paesi significativi per caratteristiche e differenze dei sistemi educativi (Finlandia, Svezia, Paesi Bassi)⁴.

3.1 Mipex

Mipex⁵ è uno strumento che compara le politiche nazionali con uno standard teorico ottimale: l'area dell'istruzione è una di quelle che risulta più debole e vi si evidenziano carenze nelle misure di accompagnamento, nel riconoscimento e valorizzazione della diversità linguistico-culturale, nell'adattamento dei curricula, nel contrasto alle discriminazioni. Non solo: in alcuni paesi – come il Regno Unito o i Paesi Bassi – la ritirata dal multiculturalismo ha ridotto le misure di informazione, monitoraggio e accompagnamento rivolte a studenti e famiglie con background migratorio (con un peggioramento del punteggio assegnato al paese), mentre non si evidenziano significative evoluzioni nei paesi che – come l'Italia – hanno visto strutturarsi e articolarsi il fenomeno.

Considerando i diversi ambiti delle politiche educative per gli immigrati rilevati da Mipex (accesso al sistema dell'istruzione e formazione; attenzione ai bisogni specifici degli alunni stranieri; capacità di considerare l'immigrazione come un'opportunità formativa; uso dell'educazione interculturale), cui abbiamo aggiunto il riconoscimento e l'accessibilità di qualifiche e competenze lavorative (per avere un indicatore che rifletta aspetti di transizione scuola-lavoro), l'Italia non ha punteggi particolarmente positivi.

³ Si tratta di strumenti non esenti da critiche, per il tipo di competenze che misurano e per la capacità di misurarle, ma comunque utile per comparare su alcuni aspetti i sistemi educativi nazionali (Hanberger, 2014).

⁴ Non abbiamo dati comparativi estensivi sui processi di segregazione territoriale. Il confronto con studi in altri paesi europei e non, comunque, sembrano evidenziare una rilevanza e dimensione ancora piuttosto limitata del fenomeno in Italia (Kazepov e Barberis, 2013).

⁵ Per approfondimenti su dati e metodologia, cfr. Huddleston e al. (2015).

RPS

FIGLI DELL'IMMIGRAZIONE A SCUOLA. FORME DELLA DISCRIMINAZIONE

Le criticità più significative riguardano la debolezza del supporto per l'accesso a diversi percorsi educativi, la valutazione iniziale delle competenze, l'assenza di standard di qualità per l'insegnamento dell'italiano ai non italofofoni, la mancanza di misure sistematiche di aggiornamento e formazione dei docenti, l'assenza di misure per l'insegnamento di lingue e culture dell'immigrazione, lo scarso adattamento dei curriculum alla diversità culturale. Su alcuni punti – come l'attenzione ai bisogni specifici dell'utenza straniera – l'Italia non ha una posizione particolarmente negativa, mentre su altri – come la capacità di cogliere l'immigrazione come opportunità formativa, che richiama la necessità di revisionare i curricula e valorizzare le competenze e conoscenze degli alunni stranieri – la posizione è molto critica (cfr. figura 1).

Figura 1 - Valutazione Mipex delle politiche educative (anno 2015, score su scala 0-100)



Fonte: elaborazione dell'autore su dati Huddleston e al. (2015).

3.2 Indagini Pisa

Analizzando gli esiti dell'ultima rilevazione Pisa (Oecd, 2013, 2015, 2016), l'evidenza che gli studenti con background migratorio siano in condizione di svantaggio è piuttosto comune. L'ampiezza, i fattori e le caratteristiche sono tuttavia piuttosto differenziati. L'*ampiezza* del gap, misurata come percentuale di *low achievers* in matematica (l'altezza delle barre in figura 2), vede l'Italia non molto distante da molti altri paesi. Avendo, però, l'Italia una quota di *low achievers* particolarmente elevata anche fra i nativi, significa che la distanza (cioè, nel grafico, l'ampiezza della differenza fra terza barra e le altre) fra nativi e stranieri non è molto marcata. Finlandia, Spagna, Germania e Svezia hanno distanze maggiori.

Per quanto riguarda i *fattori*, una parte del gap è legato alle condizioni socio-economiche – come evidenziano anche i dati nazionali Invalsi. Tuttavia, per l'Italia è più evidente della media lo svantaggio che permane anche a parità di condizioni socio-economiche, evidenziando difficoltà specifiche affrontate da chi ha un retroterra migratorio. In paesi come Francia e Germania, una volta che si tenga conto dello status socio-economico, le differenze fra immigrati e nativi si riducono drasticamente. Nei paesi mediterranei e nordici, invece, una parte significativa del gap è legata alla condizione migratoria: conta la componente linguistica (italiano, finlandese e svedese non sono lingue parlate nei principali paesi di origine degli immigrati), ma non si possono escludere effetti discriminatori diretti e indiretti nella pratica educativa.

Anche la concentrazione degli stranieri nella stessa scuola può avere effetti negativi in alcuni paesi (nei Paesi Bassi, in Italia e Germania più che negli altri qui presi in considerazione), anche se la correlazione è lungi dall'essere lineare, specie una volta che si sia tenuto conto delle differenze socio-economiche degli alunni e – soprattutto – della scuola. Gli esiti negativi, dunque, non sembrano legati alla concentrazione in sé, ma alla concentrazione in situazioni (scuole e quartieri) che cumulano svantaggi.

Per quanto riguarda le *caratteristiche*, in molti paesi le seconde generazioni hanno risultati migliori delle prime, mostrando forme di assimilazione riuscita. Questo non è vero per tutti i paesi, però: Francia e Paesi Bassi, per esempio, hanno performance peggiori per le seconde generazioni rispetto alle prime (la seconda barra è più alta della pri-

RPS

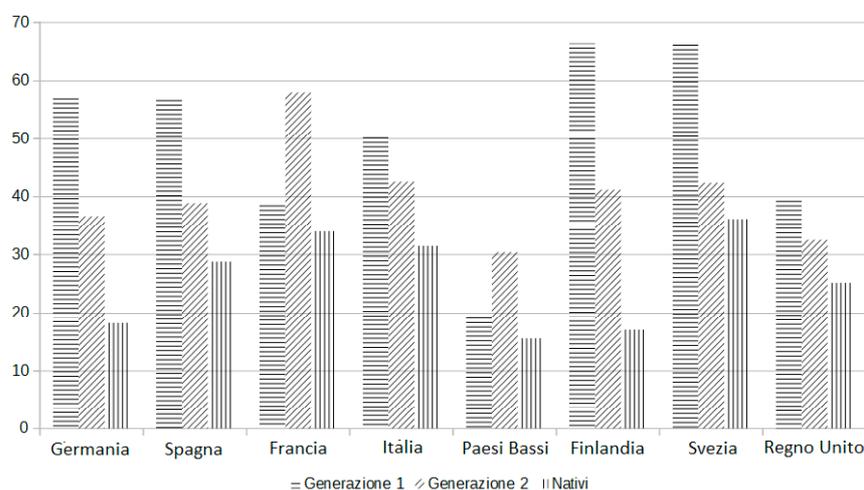
Eduardo Barberis

ma)⁶. L'Italia presenta una delle differenze più basse, evidenziando dunque che il vantaggio comparativo delle seconde generazioni rispetto alle prime è relativamente ridotto (differenza fra prima e seconda barra in figura 2).

RPS

FIGLI DELL'IMMIGRAZIONE A SCUOLA. FORME DELLA DISCRIMINAZIONE

Figura 2 - Percentuale dei quindicenni con risultati inadeguati in matematica per origine, 2012



Fonte: Oecd (2016).

3.3 I dati Eurostat

Per quanto riguarda gli abbandoni scolastici, gli indicatori *edat_lfse_01* e *edat_lfse_02* permettono di analizzare il trend decennale degli abbandoni scolastici precoci per i giovani fra i 18 e i 24 anni, per paese di nascita o cittadinanza. I trend per le due tipologie sono piuttosto uniformi ed evidenziano un calo complessivo degli abbandoni precoci. I dati italiani e spagnoli sono molto peggiori rispetto a quelli degli altri paesi analizzati (con abbandoni per i giovani immigrati intorno al 35%

⁶ È altresì opportuno rilevare che – dato il gap fra paesi – le performance negative degli immigrati in Olanda sono comunque meno negative di quelle degli italiani in Italia.

nel 2015) – ma questo vale anche per i nativi, a evidenziare un problema più complessivo. È quindi interessante analizzare il gap fra nativi/non-nativi e cittadini/non-cittadini: il gap è rimasto piuttosto costante nel tempo (solo in Spagna c'è un evidente peggioramento del differenziale) e solo il Regno Unito (dove gli abbandoni di stranieri e non cittadini sono inferiori a quelli di nativi e cittadini) e i Paesi Bassi hanno un gap relativamente ridotto. Il gap italiano per paese di nascita è il più ampio di tutti i paesi analizzati – evidenziando un serio problema per l'Italia – che si cumula con il già alto numero di abbandoni di nativi.

RPS

Eduardo Barberis

4. La discriminazione in ambito educativo in Italia. Fonti e spunti

Per l'analisi del caso italiano disponiamo negli ultimi anni di analisi ricche e sempre più approfondite. I rapporti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur) sugli alunni con cittadinanza non italiana – negli ultimi anni realizzati in collaborazione con la Fondazione Ismu-Iniziative e Studi sulla Multietnicità (Ismu) – riportano una mole crescente di dati e interpretazioni. A questi si aggiungono alcune indagini Istat (2014, 2016) così come analisi svolte su dati primari e secondari di varia fonte (fra le altre, si veda Bergamaschi, 2014; Colombo e Santagati, 2014; Azzolini, Cvajner e Santero, 2013; Dalla Zuanna, Farina e Strozza, 2009).

Istat (2014), per esempio, fornisce spunti sulla discriminazione percepita per età e ambito: i giovani stranieri si mostrano mediamente più soddisfatti e riportano meno episodi negativi, ma il 13,8% degli under 20 lamenta di aver subito discriminazione nel loro percorso di studi in Italia. La gran parte segnala eventi perpetrati da pari, ma un terzo menziona come causa gli insegnanti, con picchi nelle fasce d'età che corrispondono alle scuole secondarie inferiori e superiori.

4.1 La frammentazione dei percorsi

Il ritardo scolastico rimane uno dei problemi più annosi e corposi del nostro sistema scolastico, che si concretizza nelle forme dell'inserimento scolastico, nel percorso (voti) e negli esiti (bocciature e abbandoni). L'inserimento in classi inferiori a quelle corrispondenti per età rimane una scelta frequente delle istituzioni scolastiche – nonostante

sia sconsigliata dalle linee guida nazionali in materia: si tratta spesso di scelte pensate per recuperare il gap – presunto o reale – dei nuovi arrivati, in una situazione di inadeguate risorse e competenze per altre forme di accompagnamento. In combinazione con tassi di bocciature molto superiori a quelli dei nativi, però, queste scelte hanno esiti di lungo periodo disastrosi, contribuendo agli abbandoni e alla riduzione della durata dei percorsi educativi: «Nell'a.s. 2014/15 gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo rappresentano il 13,4% nella primaria (contro l'1,8% degli italiani), il 39,1% nella secondaria di primo grado (contro il 7% degli italiani), e il 63% nella secondaria di secondo grado (contro il 22,4% degli italiani)» (Santagati e Ongini, 2006, p. 9), che si traducono anche in abbandono precoce (i dati Eurostat nel cap. 3.3 sono indicativi).

I dati sono eloquenti: secondo Istat (2016), più di un alunno nato all'estero su due è inserito in una classe non corrispondente alla propria età. Questi dati sono confermati anche dall'indagine Mir_Scuola condotta nelle Marche: tre scuole su cinque inseriscono alunni stranieri in classi non corrispondenti all'età anagrafica. Se una buona parte lo fa solo per un numero limitato di casi specifici, per più di una scuola su otto questa è una modalità abituale.

Inoltre, quasi il 28% degli studenti stranieri – il doppio rispetto ai nativi – è stato bocciato (con un picco del 32% per i nati all'estero). Il tasso di non ammissione alle classi successive degli stranieri è 7 volte superiore a quello degli italiani nelle primarie, quasi triplo nelle secondarie di primo grado e quasi doppio nelle secondarie di secondo grado (qui la differenza è minore perché c'è già stato un effetto selezione dettato dagli abbandoni precoci). Le non ammissioni sono particolarmente alte nel primo anno di ogni ciclo e riflettono un più generale problema di «governo delle transizioni» fra ordini e gradi scolastici.

Preoccupano particolarmente le ripetenze precoci, dati i dubbi esistenti sui loro effetti di lungo periodo in termini di performance, motivazione e benessere (Jimerson, 1999; Wu, West e Hughes, 2010). Inoltre, il rapporto fra ritardi e bocciature evidenzia un aspetto significativo: le ripetenze non sono la fonte principale di ritardo scolastico. Una survey di pochi anni fa (riportata in Barberis, 2013) mostra come nel 2011 le bocciature spiegassero solo un terzo dei ritardi, mentre i due

⁷ La cosa è più preoccupante quando avviene precocemente: già al livello di scuola media sono più del 40% gli inserimenti in ritardo.

terzi erano da imputarsi alla gestione istituzionale delle carriere (*in primis*, il collocamento in classi non corrispondenti alla propria età).

Le differenze di performance – pur chiare e rilevate da Pisa (Oecd 2012a, 2013), Invalsi (2013) e da Istat (2016) – non spiegano dunque tutto il ritardo accumulato. Non solo: Pini e Triventi (2016, p. 2) hanno evidenziato che «gli alunni di cittadinanza non italiana con un livello di competenze scolastiche simile a quello dei nativi (analoga performance nel test Invalsi) ottengono in media voti in pagella più bassi», evidenziando basse aspettative degli insegnanti e tratti di discriminazione che ancora non erano stati misurati nel nostro paese, benché ben noti negli studi comparativi (Szalai, 2011; Oecd, 2012b).

Tutti gli indicatori qui riportati vedono un miglioramento per le seconde generazioni nate in Italia, e comunque sono in rapporto con l'età di arrivo e la durata della permanenza del paese. La crescita di tali generazioni crea serie storiche in trend positivo: questo potrebbe far pensare che la soluzione si troverà «da sola» nel tempo.

Si tratta di una visione che semplifica troppo la complessità del fenomeno: in primo luogo, non c'è un cambiamento lineare. Ci sono e continueranno a esserci nuovi arrivi in età adolescenziale e pre-adolescenziale, che continueranno ad alimentare coorti con corsi di vita frammentati: negli ultimi due anni scolastici il numero degli alunni entrati nel sistema scolastico è tornato a crescere: +10.200 (i nuovi ingressi di questo tipo assommano al 5,6% degli alunni stranieri nelle primarie, e al 4,7% nelle scuole superiori). Questo pone nuove sfide nell'affrontare l'inserimento in classe, dato che la ripresa esita anche dai nuovi flussi mediterranei di fuga, con quote non trascurabili di minori non accompagnati concentrati nelle regioni meridionali.

In secondo luogo, negli ultimi decenni si è alimentata una coorte particolarmente numerosa di figli dell'immigrazione che hanno sperimentato marginalizzazione educativa e carriere frammentate, ponendo le basi per percorsi di *downward assimilation* difficilmente reversibili. Avere il 70% di alunni stranieri in ritardo scolastico a 15 anni nel 2010/11 o averne il 63% come oggi non cambia molto la consistenza e i problemi di una generazione.

In terzo luogo, la constatazione che le seconde generazioni nate e cresciute in Italia siano meno problematiche perché più performanti distoglie l'attenzione da altre difficoltà che esse affrontano: identitarie; di discriminazione nella transizione al mondo del lavoro; ma anche di perdurante benché minore gap nelle carriere formative.

RPS

Eduardo Barberis

La riflessione istituzionale su questi temi appare ancora piuttosto limitata. Il focus territoriale di *Mir_Scuola* evidenzia che un terzo delle scuole marchigiane non ha formalizzato nessun ruolo o commissione che si occupi di accoglienza e/o intercultura. Anche ove ci siano attività articolate e ormai durature, si evidenziano difficoltà nella capacità di dare rilevanza alle misure attuate: sul tema dell'apprendimento della lingua italiana, che rappresenta un ostacolo particolarmente significativo in un paese in cui la socializzazione anticipatoria alla lingua italiana è limitata, si nota che i percorsi dedicati hanno spesso durata molto limitata (solo l'8% delle scuole dedica più di 40 ore ad alunno l'anno) e per più della metà dei casi tenuti da docenti senza competenze formalizzate in materia.

4.2 *La canalizzazione formativa*

La penalizzazione nei voti e nelle aspettative di docenti e famiglie si riflette anche sulla scelta delle carriere: la diseguaglianza di scelte e opportunità, legata anche ai consigli orientativi dati dai docenti (Romito, 2016) così come alla debolezza di forme di orientamento plurilingue e dedicate (come emerge da *Mir_scuola* e da altri studi, fra gli altri D'Ignazi, 2008), rischiano di intrappolare i figli dell'immigrazione in forme di assimilazione segmentata (Ambrosini e Molina, 2004), cioè in ambiti della società residuali e svantaggiati. L'accumulazione di svantaggi nelle fasi precedenti può infatti orientare gli studenti verso l'abbandono o verso corsi professionalizzanti brevi.

I paesi dove le politiche di canalizzazione sono precoci e i percorsi formativi incomunicabili creano svantaggi radicati nei percorsi di vita dei giovani immigrati (Field, Kuzcera e Pont, 2007). In questo quadro, l'Italia non si trova in una situazione particolarmente negativa, se paragonata ai paesi con sistemi educativi più rigidamente selettivi (come Germania e Olanda): la canalizzazione verso i percorsi professionali avviene a quattordici anni e i percorsi restano comunicanti, anche se in modo non sempre agevole. Tuttavia, l'Italia risulta un paese con un livello di segregazione socio-educativa particolarmente alto (Ballarino e Checchi, 2006; Oecd, 2010): «gli studenti stranieri hanno una probabilità relativa quasi due volte e mezzo superiore agli italiani di frequentare un istituto professionale, un 30% di probabilità in più degli italiani di scegliere un tecnico e un rischio relativo del 65% inferiore rispetto agli italiani di scegliere un percorso liceale» (Santagati e Ongini, 2016, p. 90).

4.3 La segregazione territoriale

La segregazione scolastica territoriale è legata all'ecologia dell'offerta scolastica (rischi legati alla localizzazione dell'offerta formativa); alla segregazione residenziale e ai meccanismi di attribuzione degli alunni alle scuole; a dinamiche sociali di respingimento («white flight» – la fuga delle classi medie native verso scuole meno frequentate da soggetti svantaggiati) e attrazione (politiche d'inserimento dedicate che possono attrarre le famiglie immigrate verso le scuole che le praticano, cfr. Kazepov e Barberis, 2013).

Le scuole in cui gli studenti stranieri sono una minoranza significativa (convenzionalmente il 30%, tetto fissato dalla c.m. 2/2010) sono a oggi il 5% e quelle in cui sono maggioranza l'1% (Santagati e Ongini, 2016): numero ancora limitato ma crescente.

L'incidenza è superiore nelle scuole primarie, anche per effetti demografici: in Lombardia ed Emilia-Romagna praticamente un seienne su cinque ha cittadinanza straniera. Nelle scuole secondarie la questione desta più preoccupazione, perché si sommano canalizzazione formativa e segregazione spaziale. Se le scuole primarie e secondarie di primo grado presentano un'offerta territoriale relativamente omogenea, nella scuola secondaria superiore la scelta dell'indirizzo e la limitata presenza di istituti nel territorio favorisce processi di concentrazione. La segregazione, peraltro, può assumere anche un aspetto più fine, interno alla scuola, che chiama in causa i meccanismi di composizione del gruppo classe: Istat (2016) evidenzia che un terzo dei dirigenti scolastici usa la cittadinanza degli alunni come criterio di composizione del gruppo classe, con un picco del 41% nella scuola primaria. Di questi, più di un quarto inserisce stabilmente o temporaneamente gli alunni stranieri nella stessa classe, specie se neo-arrivati. La quota rilevata da Mir_Scuola per le Marche è piuttosto simile (20%) e questa indagine evidenzia anche che il 44% delle scuole preferisce inserire alunni della stessa nazionalità, origine e cultura nella stessa classe – una limitazione del multiculturalismo quotidiano a favore di una riduzione della complessità che gli insegnanti devono gestire. In Italia le evidenze relative ai processi di segregazione sono ancora ridotte e frammentate (Barberis e Kazepov, 2013; Borlini e Memo, 2009; Cognetti, 2014), ma la questione dovrà porsi sempre di più in forme che non si concentrino solo sulla dispersione spaziale, ma sugli strumenti necessari al lavoro nelle scuole plurali (Colombo e Santagati, 2014).

Infatti, non ci sono evidenze chiare sullo svantaggio educativo per chi

le frequenta (cfr. Oecd, 2013, 2015), dato che l'associazione è fra concentrazione di stranieri e svantaggio socio-economico (anche per i nativi che condividono la classe): più che la diversità in sé, il problema sembra essere nell'associazione fra diversità e disuguaglianza, che produce relazioni interculturali asimmetriche e conflittuali.

L'indagine Di.Di.Ma. evidenzia da un lato che le classi più multiculturali sono anche quelle in cui sono più concentrati gli alunni italiani con una condizione socio-economica debole e dall'altro che dove i figli delle migrazioni internazionali sono particolarmente svantaggiati nelle loro condizioni economiche e nei loro percorsi scolastici ci sono effetti negativi significativi sul benessere complessivo e sulle relazioni in classe (mentre il clima di classe non è eroso dalla diversità in sé).

Le classi più plurali presentano dunque specifici fattori di stress, ma anche e paradossalmente alcune competenze e risorse specifiche, come una maggior disponibilità verso gli sconosciuti e una minor propensione alla stereotipizzazione delle minoranze.

Istat (2016), che evidenzia la forte condizione di difficoltà dei docenti che operano nelle scuole con più stranieri, e Oecd (2013, 2015) mostrano come il problema delle classi ad alta concentrazione è un problema di strumenti atti a gestire il fenomeno e le sue nuove sfide. In assenza di competenze adeguate da parte del corpo docente, così come di risorse di supporto a livello professionale e territoriale, i problemi si fanno più marcati.

Le indagini Di.Di.Ma. e Mir_Scuola evidenziano come alcune caratteristiche di contesto possano avere effetti positivi: la percezione di essere ascoltati, rispettati e trattati giustamente dagli insegnanti, nonché l'aiuto fra compagni, facilita l'apertura verso gli altri, per cui il ruolo degli insegnanti nel favorire un clima di classe positivo è importante. Questo, ovviamente, richiede che i docenti abbiano strumenti personali (una formazione adeguata) e istituzionali (attività e personale di supporto che converga verso comuni finalità): i casi di interventi di rete con il supporto di altre risorse sul territorio (servizio sociale territoriale e privato sociale, per esempio) non sono ancora abbastanza diffusi.

5. *Discussione*

Le politiche restano un importante predittore degli esiti di selezione prima e integrazione poi degli immigrati e dei loro figli: la questione

non è tanto nell'inadeguatezza delle minoranze a inserirsi nel sistema educativo o nei limiti della diversità in sé, quanto nell'inadeguatezza del sistema educativo nel trattare la diversità (Dupriez, Dumay e Vause, 2008; Oecd, 2010, 2013).

Nel caso italiano, è evidente quanto ciò rispecchi e amplifichi problemi strutturali del nostro sistema educativo e del modo in cui governa traiettorie e transizioni educative: universalista nei suoi scopi (con l'abolizione precoce di percorsi per livelli di abilità e l'inclusione di tutte le forme dello svantaggio in classi generaliste), si mostra molto selettivo nella pratica e privo di strumenti – curriculari e non – per fronteggiare la complessità di bisogni presenti nelle classi. Una parte non trascurabile degli effetti di discriminazione indiretta nel sistema scolastico italiano, infatti, potrebbero essere veicolati da competenze e strumenti inadeguati per un approccio alla iperdiversificazione dei corsi di vita, come suggerito dalle evidenze che emergono da Huddleston e al. (2015) a livello di politiche comparate e da Istat (2016), Walther e al. (2016) e Di.Di.Ma. dal punto di vista degli attori della scuola. Partendo da cose semplici, come il carico dei compiti a casa, che le ricerche internazionali mostrano contribuire significativamente all'apertura del gap fra gruppi sociali.

Per concludere queste riflessioni con alcuni elementi di prospettiva, si ritiene opportuno focalizzare l'attenzione su un elemento di analisi e uno di intervento.

Sul primo fronte, si rileva che gli strumenti oggi adottati per analizzare lo svantaggio educativo delle minoranze figlie dell'immigrazione si basano su definizioni che tendono a divenire man mano più inadeguate, facendo «perdere» di vista una parte delle minoranze. L'indagine Di.Di.Ma., per esempio, ha evidenziato che quasi il 30% degli alunni intervistati ha un qualche tipo di background migratorio internazionale (personale o familiare). La metà di essi sono però cittadini italiani (e quindi sfuggono alle statistiche per cittadinanza) o nati in Italia (sfuggendo alle statistiche per luogo di nascita) – quando ovviamente non entrambe le cose. Se le statistiche etniche presentano problemi politici e metodologici (Simon, 2005), qualche approfondimento per «seguire» statisticamente i naturalizzati e cogliere specifici profili di difficoltà appare opportuno.

Sul secondo fronte, c'è da interrogarsi sull'accesso delle minoranze al pubblico impiego e alle professioni educative: l'inclusione di persone con background migratorio potrebbe aiutare a limitare le discrimina-

RPS

Eduardo Barberis

zioni. A oggi, però, nel caso italiano questo risulta particolarmente difficile per il basso tasso di transizioni all'istruzione terziaria, il basso successo nella stessa e lo scarsissimo interesse per le classi di laurea dell'area insegnamento. L'inclusione della diversità nelle professioni educative si limita dunque a percorsi molto precari e marginali legati ai meccanismi di reclutamento dei mediatori interculturali.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. e Molina S. (a cura di), 2004, *Seconde generazioni*, Fga, Torino.
- Azzolini D., Cvajner M. e Santero A., 2013, *Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati*, in Saraceno C., Sartor N. e Sciortino G. (a cura di), *Stranieri e diseguali*, il Mulino, Bologna, pp. 251-276.
- Ballarino G. e Checchi D. (a cura di), 2006, *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*, il Mulino, Bologna.
- Barberis E., 2013, *Between institutional fragmentation and local discretion*, «Annales. Anali za istrske in mediteranske studije – Ser. hist. Sociol», vol. 23, n. 2, pp. 343-354.
- Barberis E., 2015, *Indagine su diversità e discriminazione nelle scuole della regione Marche*, Università di Urbino «Carlo Bo», Urbino.
- Bergamaschi A., 2014, *Il pregiudizio giovane*, in Alietti A., Padovan D. e VerCELLI C. (a cura di), *Antisemitismo, islamofobia e razzismo*, Franco Angeli, Milano, pp. 168-186.
- Bilgili O., Huddleston T. e Joki A.-L., 2015, *The Dynamics between Integration Policies and Outcomes: a Synthesis of the Literature*, Migration Policy Group, Bruxelles.
- Bommes M. e Geddes A. (a cura di), 2002, *Immigration and Welfare*, Routledge, New York.
- Borlini B. e Memo F., 2009, *L'insediamento degli immigrati nello spazio urbano*, «Sociologia Urbana e Rurale», n. 90, pp. 89-112.
- Bourdieu P. e Passeron J.-C., 1970, *La reproduction*, Minuit, Parigi.
- Cognetti F., 2014, *Il ruolo dello spazio nelle dinamiche di segregazione scolastica*, «Mondi Migranti», n. 1, pp. 101-120.
- Colombo M. e Santagati M., 2014, *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, Franco Angeli, Milano.
- Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S., 2009, *Nuovi Italiani*, il Mulino, Bologna.
- D'Ignazi P., 2008, *Ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano.
- Dupriez, V., Dumay, X. e Vause, A., 2008, *How do School Systems Manage Pupils Heterogeneity?*, «Comparative Education», vol. 52, n. 2, pp. 245-273.
- Field S., Kuzcera M. e Pont B., 2007, *No More Failures*, Oecd, Ginevra.

- Genova A., 2015, *Indagine sulla mediazione interculturale scolastica nella regione Marche*, Università di Urbino «Carlo Bo», Urbino.
- Hanberger A., 2014, *What PISA intends to and can Possibly Achieve*, «European Educational Research Journal», vol. 13, n. 2, pp. 167-180.
- Huddleston T., Bilgili O., Joki A.-L. e Vankova Z., 2015, *Migrant Integration Policy Index 2015*, Cidob, Barcellona.
- Invalsi, 2013, *Rilevazioni nazionali sugli apprendimenti 2012-13*, Invalsi, Roma.
- Istat, 2013, *Gli stranieri al 15° Censimento della popolazione*, «Censimento popolazione», 23 dicembre.
- Istat, 2014, *Percezione dei cittadini stranieri: soddisfazione, fiducia e discriminazione*, Istat, Roma.
- Istat, 2016, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, «Statistiche Report», 15 marzo.
- Jimerson S.R., 1999, *On the Failure of Failure*, «Journal of School Psychology», vol. 37, n. 3, pp. 243-272.
- Kazepov Y. e Barberis E. (a cura di), 2013, *Il welfare frammentato*, Carocci, Roma.
- Meyer J.W., 1977, *The Effects of Education as an Institution*, «American Journal of Sociology», vol. 83, n. 1, pp. 55-77.
- Ministero della Pubblica Istruzione, 1998, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali. A.s. 1997/98*, Mpi, Roma.
- Oecd, 2010, *PISA 2009 Results. Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. (vol. II), Oecd Publishing, Parigi.
- Oecd, 2012a, *Untapped Skills: Realizing the Potential of Immigrant Students*, Oecd Publishing, Parigi.
- Oecd, 2012b, *Grade Expectations: How Marks and Education Policies Shape Students' Ambitions*, Oecd Publishing, Parigi.
- Oecd, 2013, *PISA 2012 Results. Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. (vol. II), Oecd Publishing, Parigi.
- Oecd, 2015, *Immigrant Students at School: Easing the Journey Towards Integration*. Oecd Publishing, Parigi.
- Oecd, 2016, *Low-Performing Students. Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, Oecd Publishing, Parigi.
- Pini E. e Triventi M., 2016, *Sottovalutati dagli insegnanti? L'attribuzione dei voti agli studenti nativi e stranieri nelle scuole italiane*, «neodemos», 10 maggio.
- Ramirez F.O. e Boli J., 1987, *The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization*, «Sociology of Education», vol. 60, n. 1, pp. 2-17.
- Romito M., 2016, *I consigli orientativi agli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di primo grado. Un caso a parte?*, «Rassegna italiana di Sociologia», n. 1, pp. 31-54.
- Santagati M. e Ongini V. (a cura di), 2016, *Alunni con cittadinanza non italiana*.

- La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/15*, Ismu, Milano.
- Schizzerotto A., Trivellato U. e Sartor N. (a cura di), 2011, *Generazioni diseguali*, il Mulino, Bologna.
- Simon P., 2005, *The Measurement of Racial Discrimination: The Policy use of Statistics*, «International Social Science Journal», vol. 57, n. 183, pp. 9-25.
- Sirius, 2012, *Policy Implementation and Networking. Literature Review*, Sirius Network, Barcellona.
- Szalai J. (a cura di), 2011, *Contested Issues of Social Inclusion through Education in Multiethnic Communities across Europe*, Central European University, Budapest.
- Walther A., 2006, *Regimes of Youth Transitions*, «Youth», vol. 14, n. 2, pp. 119-139.
- Walther A., Parreira do Amaral M., Cuconato M. e Dale R. (a cura di), 2016, *Governance of Educational Trajectories in Europe*, Bloomsbury, Londra.
- Wu W., West S.G. e Hughes J.N., 2010, *Effect of Grade Retention in First Grade on Psychosocial Outcomes*, «Journal of Educational Psychology», vol. 102, n. 1, pp. 135-152.