

GIUSEPPE GARGIULO

TRACCE DI FUTURI IMMAGINATI

**ESPERIENZE SCOLASTICHE E ORIZZONTI ATTESI DEGLI STUDENTI
DI SECONDA GENERAZIONE NELLA CITTÀ DI NAPOLI**



GIUSEPPE GARGIULO

Tracce di futuri immaginati

*Esperienze scolastiche e orizzonti attesi degli studenti
di seconda generazione nella città di Napoli*

Ledizioni

© 2024 Ledizioni LediPublishing
Via Boselli, 10 - 20136 Milano - Italy
www.ledizioni.it
info@ledizioni.it

Giuseppe Gargiulo, *Tracce di futuri immaginati. Esperienze scolastiche e orizzonti attesi degli studenti di seconda generazione nella città di Napoli*

Prima edizione: maggio 2024

ISBN cartaceo: 9791256001552

ISBN eBook: 791256001569

In copertina: immagine creata con Stable diffusion

Copertina e progetto grafico: ufficio grafico Ledizioni

Sommario

Prefazione, <i>di Giustina Orientale Caputo</i>	9
Introduzione	13

PARTE I LA RICERCA

Premessa Decifrare le dissimmetrie	25
1. L'interesse conoscitivo	31
1.1. In cerca degli scenari di futuro immaginato	31
1.2. Nell'ambiente scolastico multiculturale	33
1.3. Di studenti dal background familiare di migrazione	37
1.4. Attraverso le discussioni di gruppo	40
1.5. Nelle scuole del Centro Storico di Napoli	42
1.6. Per de-etnicizzare il disegno della ricerca	44

PARTE II IL CAMPO

Premessa. Costruire relazioni per una ricerca nelle scuole	51
2. Dimensione micro: l'ambito familiare	55
2.1. Le famiglie	56
2.2. Forme di acculturazione selettiva	61
2.3. Forme di relazione problematica	67

3. Dimensione meso: l'ambiente scolastico	75
3.1. Il quotidiano vivere la scuola	75
3.2. Le motivazioni allo studio	80
3.3. Orizzonte delle attese	86
4. Dimensione macro: l'assetto istituzionale della società	95
4.1. Il governo di una città plurale	96
4.2. L'inclusione sulle spalle degli insegnanti: la prassi istituzionalizzata	100
Le risposte agli interrogativi di ricerca	109
<i>Postscritto</i>	117
<i>Bibliografia</i>	119

*Alle studentesse e agli studenti
che ho incontrato*

Prefazione

di Giustina Orientale Caputo¹

Mentre i dati dicono che siamo arrivati alle seconde generazioni con una significativa presenza nelle scuole, in Italia c'è chi continua a immaginare azioni di contenimento degli arrivi degli immigrati e limitazione dei diritti dei richiedenti asilo; mentre da un lato la configurazione del paese vede storicizzate comunità e radicate famiglie dall'altra c'è chi progetta una scuola con classi differenziali per studenti stranieri e ipotizza approcci divisivi. Un processo di scollamento fra realtà e pensiero dell'immigrazione sembra caratterizzarci e questo trascurare di riflettere sulla realtà rischia di creare danni all'intera società, poiché mentre abbiamo continuato a percepirci come paese di recente immigrazione e a non approntare politiche migratorie e per i migranti, nel frattempo, nel paese si sono configurati percorsi di adattamento reciproci - fra donne, uomini, bambine e bambini, italiane e no - che erano al contempo processi inevitabili e irreversibili.

La presenza di soggetti con background migratorio ha, infatti, contribuito a ridisegnare la geografia umana e sociale del paese, ponendo nuovi interrogativi sia ai decisori politici che agli studiosi delle scienze sociali e non volerli cogliere appare anacronistico oltre che deleterio, di nuovo, prima per la società poi per i soggetti tutti, sia autoctoni che alloctoni.

È da queste premesse che prendono avvio le riflessioni di Giuseppe Gargiulo che con questo lavoro - basato sui risultati di una interessante ricerca di campo nella scuola - prova ad assumere un altro sguardo sull'immigrazione e ritornare a porre la giusta attenzione alle componenti sociali dello svantaggio educativo degli studenti con background migratorio. La scelta di Gargiulo è abbastanza azzardata e non priva di rischi poiché egli decide di lavorare su un grado scolastico così basso - la ricerca è stata svolta nelle classi della secondaria di primo grado - che

¹ Professore di sociologia dei processi economici e del lavoro presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II

poche ricerche hanno toccato. Ma la decisione nasce in primo luogo dalla convinzione che “la scuola è chiamata a prendere in conto la complessità interculturale dei territori e a farsi motore di equità e inclusione sociale” (Scialdone e Aru 2024, 15) e in secondo luogo dalla convinzione che questo livello rappresenti uno dei primi snodi nella vita dei protagonisti, e delle loro famiglie, e soprattutto che l’esito delle scelte lì fatte condurrà le giovani e i giovani a percorsi che peseranno sulla loro vita e su cui a loro volta le disuguaglianze peseranno non poco. La scelta fra concludere il percorso scolastico e entrare nel mercato del lavoro o proseguire (e in quale scuola superiore) non è passaggio neutro nemmeno per i giovani autoctoni e dunque tanto meno per quelli con background migratori.

Gli obiettivi del lavoro di Gargiulo sono dunque, approfondire la comprensione dell’esperienza scolastica di giovani preadolescenti, di seconda generazione entro un ambiente scolastico, già di fatti multiculturale, andando a guardare come le condizioni materiali - preminentemente sociali - condizionano i figli di immigrati e i loro genitori, influenzandone i percorsi di integrazione, sia in termini di investimento in istruzione che di ingresso successivi nel mercato del lavoro. In particolare, Gargiulo ha provato a cogliere e analizzare gli elementi che determinano i processi dell’inclusione scolastica e sociale dei minori con background migratorio per poter individuare gli aspetti problematici di tale processo che incideranno nel successivo processo di inclusione lavorativa. E per fare questo, sceglie di mettere in stretta relazione sia gli aspetti micro (del nucleo familiare), sia quelli meso (l’ambiente scolastico, gli insegnanti, il gruppo dei pari) sia quelli macro (le politiche per gli immigrati) eleggendoli a dimensioni analitiche che lo guideranno.

Allo stesso tempo nell’analisi di campo tiene costantemente in considerazione i riferimenti e gli schemi teorici di autori nazionali e internazionali che sul tema si sono espressi.

A cosa guarda Gargiulo? Alla famiglia, alle motivazioni allo studio e alle aspirazioni educative, agli orizzonti delle attese dei ragazzi ma anche all’assetto istituzionale della società e per fare questo entra nelle classi, interagisce con gli studenti, ascolta studenti, insegnanti, referenti, genitori e poi anche istituzioni con l’obiettivo di interpretare quello che accade nel quotidiano e nelle prassi consolidate - sulla base di un processo che Gallino (1978) chiama di problematizzazione dell’ovvio - perché ritiene che se si vuole approfondire la complessa conoscenza dei pro-

cessi di riproduzione delle diseguaglianze su base etnica è necessario portare nel campo di visibilità della ricerca quei tratti e quelle connessioni costitutive delle pratiche quotidiane non immediatamente visibili che hanno l'effetto di produrre forme di discriminazione, a prescindere dalle intenzioni manifeste e/o latenti dagli attori.

Egli prova in altri termini ad individuare e riconoscere i processi di discriminazione che operano non tanto attraverso forme intenzionali e manifeste di esclusione, segregazione o etichettamento, ma attraverso le routine, le attività quotidiane e gli assunti (anche educativi) che non vengono messi in discussione e problematizzati dalla gran parte dei professionisti e policy-makers nel campo dell'inclusione e dell'educazione. Ma pone anche attenzione alla dimensione interattiva dell'incontro tra le famiglie straniere e il contesto di ricezione, per verificare se la scuola rappresenti l'ambiente più importante in cui gli studenti immigrati danno forma a progetti, aspirazioni e aspettative.

Quanti sono gli immigrati oggi nel nostro paese? Quanti i soggetti che noi consideriamo seconde generazioni (usando grossolanamente il termine) o più correttamente soggetti con background migratorio? Che esigenze questi giovani esprimono in termini di inclusione socio-economica e di integrazione con gli autoctoni? E siamo sicuri che le loro espressioni di bisogni siano esattamente quelle dei loro genitori? Non è detto, non è sempre chiaro, non è sempre uguale. Poiché questi ragazzi, scrive Gargiulo, si trovano non solo a ricoprire rispetto ai padri e alle madri posizioni più delicate perché più al confine, ma soprattutto perché si ritrovano a costruire il loro sistema di aspettative in un contesto culturale che almeno formalmente non gli appartiene, ma di cui ogni giorno sono parte e di cui fanno esperienza.

I figli degli immigrati sono quelli che in maniera più diretta attraversano più spazi istituzionali rispetto ai loro genitori e quindi vivono più frequentemente inclusione o esclusione (Queirolo Palmas 2006).

E la scuola è l'istituzione che per eccellenza attraversano e può dare loro modi, spazi, tempi e definizione; è per questo che il testo di Gargiulo concentra la sua analisi sulla e nella scuola poiché anche e soprattutto oggi - in un momento in cui la svolta performativo/valutativa che il sistema educativo italiano ha impresso a sé stesso è così decisa - allora risulta più necessario

guardare alle componenti sociali dello svantaggio educativo indubbio che gli studenti con background migratorio mostrano.

Ma la questione del successo o dell'insuccesso scolastico degli studenti con background migratorio - è questo il punto di approdo del lavoro di Gargiulo - non è più da relegare ad una questione esclusivamente di tipo etico, ma diviene invece una questione fondamentale per la sostenibilità dei modelli di sviluppo e la capacità inclusiva della società e dell'economia. La presenza di alunni con background migratorio sfida i sistemi formativi non solo rispetto alla loro capacità di gestire le disuguaglianze, impedendo che esse si trasformino in un fattore di svantaggio strutturale, ma anche nella loro capacità di riconoscere, accogliere e valorizzare le diversità.

Anche perché - come lo stesso autore dichiara - in un mondo che vede le disuguaglianze acuirsi e la forbice (fra un nucleo ristretto di privilegiati e una base larghissima di poveri) allargarsi, il vero problema appare la similitudine più che la distanza fra la condizione (di partenza?) dei figli degli immigrati e la condizione dei nostri figli.

In una realtà in cui ancora troppo di frequente le carriere scolastiche sono analizzate unicamente con la misurazione di aspetti quantitativi - in virtù di quella svolta del sistema educativo italiano di cui si diceva - occorre necessariamente porre l'attenzione alle componenti sociali dello svantaggio educativo di tutti gli studenti, quelli con background migratorio e quelli no, poiché è di disuguaglianza che dobbiamo tornare a parlare.

Se è infatti vero, come mostrano i dati, che in Italia nel 2023, 3,5 milioni di soggetti tra 0 e 18 anni su 9,5 milioni di persone sono poveri, forse allora si dovrebbe concludere - come sostiene l'autore - che forse la questione cruciale non è più l'immigrazione o l'origine nazionale dei soggetti, quanto piuttosto la crescente povertà dei minori, stranieri o autoctoni che siano, poiché questa si pone come emergenza nazionale (Saraceno 2020) ed è su questo tema che si gioca - come ha dichiarato il Presidente della Fondazione Con i Bambini Marco Rossi Doria (2023) - il futuro sostenibile dell'Italia.

Introduzione

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

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

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

I giovani e gli adolescenti attraversano una pluralità di spazi istituzionali e non, e tali spazi assegnano risorse, producono inclusione o esclusione, rafforzano o consolidano l'investimento sulla società di residenza (Queirolo Palmas 2006). La qualità di questi spazi, delle relazioni che si creano e che si cercano al loro interno, è fondamentale per capire i destini dei soggetti che li attraversano. In quest'ottica, l'istituzione scolastica si presenta come l'istituzione mediatrice per eccellenza, crogiolo dell'assimilazione, volano per l'integrazione (Ambrosini 2005). I contesti scolastici divengono luoghi privilegiati, sia per favorire i reali processi di integrazione sia per osservare e comprendere le strategie messe in atto da tutti gli attori coinvolti.

Tuttavia, le carriere scolastiche di questi studenti possono risultare compromesse, paradossalmente, proprio in quei sistemi formalmente ispirati a principi e procedure fortemente meritocratici ma che, nei fatti, finiscono col riprodurre l'eterogeneità delle condizioni di partenza e le disuguaglianze socio-culturali (Zanfrini 2016).

In una realtà in cui ancora troppo di frequente le carriere scolastiche sono analizzate unicamente con la misurazione di aspetti quantitativi - in virtù della constatazione evidente della svolta performativo/valutativa del sistema educativo italiano - occorre necessariamente porre l'attenzione sulle componenti sociali dello svantaggio educativo degli studenti con background migratorio.

Quando si parla di percorso scolastico occorre pensare agli orizzonti sociali che quel percorso è in grado di dischiudere e disvelare a giovani adolescenti che si trovano in una fase di cruciale costruzione della loro vita. Questo è tanto più vero specie nelle secondarie di primo grado: questo grado scolastico rappresenta, infatti, uno snodo, una fase di passaggio, che obbliga a fare delle scelte, e il tema delle disuguaglianze non può esser messo in secondo piano. Dalla scelta della scuola superiore dipendono, infatti, il tipo e la qualità di esperienza formativa a cui si avrà accesso, le caratteristiche delle amicizie che sarà possibile stringere, le probabilità di conseguire un titolo di studio universitario e i destini lavorativi e sociali degli studenti. Occorre essere coscienti del ruolo giocato dalle pratiche scolastiche quotidiane nel far introiettare destini sociali diseguali. Occorre comprendere, dunque, se la funzione a cui la scuola assolve tra i suoi principi - il garantire l'uguaglianza delle opportunità - non rischi di frenare quei percorsi necessariamente rischiosi di chi punta ad

andare oltre i confini del proprio milieu sociale di appartenenza. Occorre, inoltre, comprendere i futuri immaginati da questi giovani adolescenti. Occorre, infine, capire se e quanto il contesto territoriale, il tessuto sociale e la governance locale siano recettivi ai cambiamenti in atto.

Per adempiere al necessario approfondimento di questi aspetti, ci si deve interrogare su domande quali: come si caratterizzano le esperienze scolastiche quotidiane di questi giovani; come le relazioni tra gli attori corresponsabili del percorso-processo educativo riverberano sulle esperienze di quei giovani; come le scuole e in particolar modo i singoli insegnanti operano in contesti educativi multiculturali; come l'esperienza scolastica modella le aspirazioni educative e lavorative degli studenti; ed, infine, quale sia il ruolo giocato dai governi locali sui percorsi di vita dei giovani figli degli immigrati.

In questo volume, resoconto di uno studio condotto in 7 scuole secondarie di primo grado presenti nel Centro Storico di Napoli negli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019, si risponderà a questi interrogativi¹. Secondo l'ipotesi che si avanza nel presente contributo, le diverse visioni non sono mai simmetriche: tutti gli attori in questione (studenti, genitori, insegnanti e assessori) possiedono, certamente, punti di vista diversi che, tuttavia, sono repulsivi proprio per quelle contraddizioni che frenano i meccanismi di mobilità sociale anche attraverso l'istruzione.

In tale ottica, il presente studio si pone un duplice obiettivo. Il primo è quello di approfondire la comprensione dell'esperienza scolastica di giovani, preadolescenti, di seconda generazione entro un ambiente scolastico multiculturale. Anche Napoli rappresenta un contesto che, per quanto rimanga - per dimensione assoluta e per impatto sul totale della popolazione scolastica - meno rilevante rispetto ad altre realtà italiane, assume comunque notevole importanza considerando l'offerta educativa strutturalmente debole, una condizione comune nell'Italia meridionale (Landri, Milione e Vecchione 2014).

Il secondo obiettivo è quello di capire quali sono gli elementi che determinano i processi della loro inclusione scolastica e so-

¹ Il lavoro qui presentato è il frutto del percorso di ricerca condotto durante il Dottorato in Scienze Sociali e Statistiche (XXXIII ciclo) presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II, Dipartimento di Scienze Sociali. Parte dei risultati sono pubblicati in: Orientale Caputo, Buonomo e Gargiulo 2021 e Buonomo, Orientale Caputo, Gabrielli e Gargiulo 2024.

ziale e, dunque, futura per poter individuare gli aspetti ancora problematici di tale processo.

Si è così provato ad indagare da un lato, come si raccontano i giovani con background migratorio presenti nel nostro sistema scolastico in termini di futuri ad oggi immaginati e, dall'altra, come queste bozze siano (ri)modellate dall'operare concreto degli assetti istituzionali della società.

Entrando nei dettagli della stesura di questo volume, esso si articola in due parti e quattro capitoli.

Nella prima parte, con il primo capitolo, si ripercorre il processo del disegno della ricerca nei suoi aspetti metodologici e teorici. Si condividono le motivazioni per le quali si è adottata la prospettiva appena accennata fin qui e sono presentati gli strumenti teorici utilizzati nel corso del lavoro di campo ossia quei *sensitizing concepts* (Blumer 1969) che hanno rappresentato le lenti con cui andare a osservare il campo della ricerca: famiglia, motivazioni allo studio e aspirazioni educative, orizzonti delle attese e, infine, l'assetto istituzionale della società. Seguendo le sollecitazioni di Eve (2013), si condivideranno le riflessioni da cui è emersa la scelta di adottare la prospettiva strutturalista al fine di focalizzare l'attenzione, su come le condizioni materiali - preminentemente sociali - condizionino i figli di immigrati e i loro genitori, influenzandone i percorsi di integrazione, con particolare riguardo alle loro strategie di investimento in istruzione e di posizionamento - almeno immaginato - nel mercato del lavoro. Si espliciteranno, di conseguenza, i motivi per cui si è scelto di triangolare aspetti micro (relativi all'alveolo familiare), meso (relativi al vivere quotidiano l'ambiente scolastico) e macro (relativi alle politiche per gli immigrati) eleggendoli a dimensioni analitiche. Allo stesso modo, si espliciteranno i motivi per cui si è scelto - entro la strategia di ricerca dello studio di caso (Besozzi e Colombo 2014) - di adottare, come principale, la tecnica delle discussioni di gruppo al fine di approfondire la comprensione della *struttura significativa della vita quotidiana* (Nebuloni 1983). Tale tecnica risponde ad esigenze cognitive e, dunque, è essenziale nell'indagare su temi multidimensionali e complessi, perché riesce ad individuare le motivazioni latenti e gli elementi più esposti all'influenza dello scambio faccia a faccia, dei rapporti di potere, della *routine* (Frisina 2010) sollecitando la messa in discussione di quei presupposti del mondo della vita che sembrano tanto ovvi che nessuno li ritiene degni di riflessione (Berger e Luckmann 1969).

La seconda parte del volume si focalizza sulla fase di campo e si restituiscono le informazioni raccolte articolando i capitoli in ordine alle dimensioni analitiche adottate nel percorso di ricerca. Così, nel secondo capitolo, si approfondiscono gli elementi relativi al nucleo familiare e al riverbero che questi hanno sulle esperienze scolastiche dei figli. Seguendo Brubaker (2004) e Wimmer (2004; 2009), nella tradizione teorica costruzionistica del *boundary making approach*, si è riflettuto sul peso dei progetti migratori familiari e sulle conformazioni familiari situazionali che si modellano - e rimodellano - come reazione ai fattori di sistema che influenzano, fino a determinare, la costruzione dei confini sociali e i processi di integrazione degli immigrati anche in relazione alle caratteristiche dei sistemi educativi. Si è potuto ragionare su come l'idea di una famiglia immigrata coesa e organizzata secondo modelli tradizionali rappresenti un'idealizzazione stereotipata e su come tra le categorie utilizzate dagli intervistati ci siano anche quelle etniche o nazionali, tuttavia, adattate e trasformate nelle necessità contingenti dell'azione situata.

Si è fatto riferimento al modello di Ambrosini (2005) per ragionare sui possibili orientamenti assunti da ciascun membro rispetto alle modalità di acculturazione attraverso le generazioni nel nuovo contesto e per comprendere così l'esito del processo di acculturazione e di integrazione dei membri della famiglia e il conseguente equilibrio o squilibrio delle relazioni familiari rispetto a tale processo. Come si vedrà, l'esito dell'acculturazione selettiva appare come quello principale.

Si è fatto riferimento alla modellizzazione proposta da Bourhis et coll (1997), invece, per porre l'attenzione sulla dimensione interattiva dell'incontro tra le famiglie straniere e il contesto di ricezione. Alla base di questo modello c'è l'idea per cui il modo in cui gli individui interpretano la realtà e si comportano è mediato dalle percezioni soggettive della realtà stessa, quindi, è proprio questa dimensione soggettiva che deve essere valutata perché diventa per gli immigrati la realtà e la guida dei loro comportamenti. Da quanto si evince sembra emergere una convivenza problematica in ragione di una relazione in cui migranti e autoctoni raggiungono una parziale convergenza su come considerare il processo di acculturazione.

Nel terzo capitolo, invece, si approfondisce la dimensione dell'ambiente scolastico. Raccontando delle loro giornate tra i banchi di scuola, gli intervistati hanno potuto confrontarsi

anche con sé stessi e le proprie motivazioni allo studio nonché con le proprie aspirazioni educative e lavorative facendo i conti con delle contraddizioni di sistema. Queste contraddizioni, d'altra parte, sembrano trovare conferma anche in alcune affermazioni dei genitori nonché nelle parole degli insegnanti. Si è fatto riferimento alla ripartizione mutuata da autori italiani impegnati ad analizzare le strategie della generazione ponte nei percorsi di inclusione formativa (Besozzi, Colombo e Santagati 2009) per restituire la varietà motivazionale allo studio emersa nel succedersi dei vari incontri di focus group realizzati nelle scuole coinvolte. Come si vedrà, la motivazione allo studio per gli studenti stranieri è uno dei fattori capaci di modellare le aspirazioni educative, prima, e lavorative, poi. Se la scuola rappresenta l'ambiente più importante - in termini di chance di vita (Dahrendorf 1981) - in cui gli studenti immigrati danno forma a progetti, aspirazioni e aspettative - ossia, quegli elementi che Jedlowski (2017) racchiude nel concetto di orizzonte delle attese - queste nuove generazioni vivono, sperimentano e percepiscono paradossi diversi che sembrano riverberare su possibili futuri sotto forma di pericolose profezie che si autoavverano (Ravecca 2009) delimitando quello che appare come un orizzonte irrimediabilmente univoco. Una netta demarcazione è emersa tra gli studenti italiani e gli studenti di origine straniera in termini di aspirazioni educative: come si vedrà, trova conferma la tesi di Giovannini (1996), secondo la quale se i ragazzi autoctoni si rapportano in maniera più realistica al sistema scolastico - i giovani stranieri tendono ad attribuire un valore maggiore allo studio piuttosto che al lavoro.

Nel quarto capitolo, si restituiscono le evidenze in merito alle informazioni raccolte rispetto alla dimensione istituzionale. Il processo di *cittadinizzazione* (Bastienier e Dassetto 1990), che pure ha preso avvio con la trasformazione delle immigrazioni in forme di insediamento stabile e di lungo periodo - col, conseguente, incremento dei rapporti tra i soggetti migranti e le istituzioni - non è proceduto parallelo al processo di "normalizzazione" dell'esperienza migratoria (Ambrosini 2005): ciò avrebbe dovuto rappresentare l'occasione anche per migliorare e aumentare i rapporti con la sfera istituzionale. Come si vedrà, emergono buone intenzioni che difficilmente trovano conciliazione con le politiche disegnate e implementate: e questo sia a livello della governance locale che delle politiche nazionali, agite per opera degli insegnanti.

Nelle riflessioni conclusive, infine, si proverà a dare risposta agli interrogativi di ricerca attraverso l'interpretazione di quanto emerso dall'indagine sul campo tentando di individuare quella che sembra rappresentare la questione cruciale da cui tutto proviene per cui tra l'origine nazione e la povertà è quest'ultima che incide di più.

È stato doveroso scrivere, in ultimo, un poscritto. La ricerca di cui qui si scrive ha raggiunto un sufficiente livello di quella saturazione tra teoria e campo di cui parlano Glaser e Strauss (2009) poco prima del dirompente evento pandemico da Covid-19, databile - almeno per l'Italia - al febbraio 2020. Quasi esattamente due anni dopo - febbraio 2022 - ha avuto inizio l'invasione in Ucraina. Il senso e l'opportunità che oggi può offrire un tipo di ricerca come quella di cui si leggerà in queste pagine risiede nel fatto che tenta di realizzare un processo che Gallino (1978, 287) chiama di *problematizzazione dell'ovvio*. Il Pnrr, conseguente all'evento pandemico, cerca di porre rimedio - tra le altre cose - alla questione della Povertà Educativa; l'attivazione da parte dell'Unione Europea della direttiva 2001/55/CE, apre, tra le altre cose, al diritto per il minore di accedere al sistema educativo a pari condizioni del cittadino dello stato membro (Articolo 14 Direttiva). Il rischio è che senza adempiere, nemmeno tentando, a quella sollecitazione di Gallino, le due occasioni che quest'epoca a caro prezzo ci offre avranno un impatto quantomeno limitato. Da qui la scelta del titolo del volume che, come è noto, è sempre una scelta delicata: "tracce di futuri immaginati" sottintende la necessità urgente di tenerne traccia e prenderli sul serio perché ciò che compiamo dipende sempre e in una certa misura da ciò che ci attendiamo e se il presente produce il futuro è pur vero che il futuro si attualizza nel presente sottoforma di anticipazioni: immaginare futuri crea memorie su cui prendiamo decisioni (Jedlowski 2017).

Il sottotitolo, invece, richiama la pionieristica ricerca di Giovannini e Queirolo Palmas del 2002.

Per la stesura di questo volume, e in generale per la realizzazione della ricerca, intendo ringraziare gli studenti e le studentesse che ho incontrato nel percorso per la loro generosità al raccontarsi: senza di loro non sarebbe stato possibile questo libro.

Un ringraziamento speciale a Giustina Orientale Caputo i cui insegnamenti hanno stimolato di continuo il mio interesse per la ricerca.

Ed ancora grazie ai compagni di lavoro Adriana, Alessio, Antonella, Ciro, Emanuele e, con particolare affetto e stima, a Ilaria e Daniela per i continui confronti, stimoli, e incoraggiamenti nell'intravedere sempre nuovi approcci e orizzonti di studio e di ricerca dandomi la possibilità di crescita.

A Francesca e Michele e ad Anna Chiara il mio grazie più intimo.

PARTE I

LA RICERCA

Premessa

Decifrare le dissimmetrie

La migrazione è un fatto sociale totale e per comprenderlo è necessario indagarne ogni aspetto senza limitarsi a dipingerlo come un fenomeno solamente economico o demografico

Sayad 2002, 35

Il binomio emigrazione-immigrazione rappresenta un intreccio complesso di numerose sfumature che riverberano sia sui soggetti della migrazione che sulle loro società di partenza e di arrivo. Le migrazioni, infatti, rappresentano un fenomeno sociale globale che investe di sé tutte le aree geografiche e tutti gli ambiti della società, imponendosi come uno dei suoi principali fattori di trasformazione. La presenza delle persone con background migratorio ha, infatti, contribuito a ridisegnare la geografia umana e sociale degli spazi coinvolti, ponendo nuovi interrogativi sia ai decisori politici che agli studiosi delle scienze sociali. Le migrazioni offrono, così, una prospettiva stimolante per analizzare più a fondo svariati aspetti dell'organizzazione sociale nel suo complesso:

osservando apparentemente “gli altri”, possiamo imparare molto su noi stessi. Anzi, studiare le migrazioni ci obbliga a uno sforzo di riflessività, a interrogarci sul nostro sguardo, a ragionare sulle lenti interpretative con cui osserviamo la realtà, e da cui poi discendono conseguenze molto concrete in termini di trattamenti giuridici e pratiche sociali (Ambrosini 2005, 10).

Se, come sostiene Sayad, «la presenza dell'immigrato è sempre una presenza segnata dall'incompletezza, è colpevole in sé stessa. È una presenza fuori posto [déplacée] in tutti i sensi del termine» (Sayad 2002, 123), allora oltre alla condizione dell'emigrato-immigrato emerge anche la necessità di un'analisi di riflesso delle società coinvolte nella migrazione. Quest'ultima è dirimente proprio per la sua capacità di svelare i limiti dello

Stato-nazione nonché le contraddizioni proprie della definizione di un'identità nazionale sia a livello politico che culturale e sociale, fino a mettere in discussione le categorie di pensiero con le quali si costruisce il mondo sociale e politico (Avallone 2018; Benahabib 2006; 2008; Raimondi 2016).

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

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

Così, se la nozione di Stato ha preceduto quella di nazione, quest'ultima ha la precipua funzione di manifestazione illusoria di sé della personalità nazionale; infatti, seguendo ancora Balibar e Wallerstein:

L'illusione è duplice: da un lato si crede che le generazioni che si succedono nei secoli su un territorio approssimativamente stabile, con una denominazione approssimativamente univoca, si siano trasmesse una sostanza invariante; dall'altro si crede che l'evoluzione, di cui selezioniamo retrospettivamente gli aspetti, in modo da percepire noi stessi come un punto di arrivo, fosse la sola possibile e rappresenti un destino. Progetto e destino sono due figure simmetriche dell'illusione di identità nazionale (Balibar e Wallerstein 1991, 96).

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

hanno il loro posto fisso affinché si sappia se, come e quanto le nuove generazioni continueranno ad essere come le precedenti.

Questo è tanto più vero per la seconda generazione, non opportunamente definita come immigrata, della quale è necessario sapere se continuerà ad essere come la precedente - ossia i lavoratori immigrati propriamente detti - con il rischio crescente di non tenuta della coesione sociale e della convivenza interetnica - oppure accrescerà l'insieme degli individui declassati, nella consapevolezza del paradosso per cui:

Meno la popolazione designata dalla categoria "immigrazione" è realmente "immigrata", ovvero straniera per statuto e per funzione sociale, ma anche per costumi e cultura, più essa viene denunciata come "corpo estraneo" (Balibar e Wallerstein 1991, 231).

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

¹ Così facendo si ha il rovesciamento della tesi di Clausewitz e si afferma che la politica è la guerra continuata con altri mezzi. Il senso da dare al capovolgimento della tesi di Clausewitz, secondo Michel Foucault (2010), è che il potere politico ha il ruolo di reiterare, attraverso una specie di guerra silenziosa, il rapporto di forze nelle istituzioni, nelle disuguaglianze economiche, nel linguaggio e fin nei corpi degli individui; in altre parole, la biopolitica (Foucault 2012). E, all'interno di un sistema politico, gli scontri a proposito del potere e le modificazioni dei rapporti di forza sono da interpretarsi come la prosecuzione della guerra. Foucault si riferisce alla nota formulazione del principio di C. von Clausewitz secondo cui «la guerra non è che la continuazione della politica con altri mezzi [...] non è dunque solamente un atto politico, ma un vero strumento della politica, un seguito del procedimento politico». Clausewitz cit. in Foucault M., *Bisogna difendere la società*, Feltrinelli, Milano, 2010, pag. 27, nota 10

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

Se il mito delle origini e della continuità nazionale è una forma ideologica che quotidianamente costruisce l'immagine delle formazioni nazionali, è proprietà degli Stati raffigurare come eterno e naturale l'ordine che istituiscono:

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

Come ricorda Zanfrini:

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

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

zioni, quindi, obbligano a ridisegnare il patto di convivenza adattandolo ad una società post nazionale, pluralistica, culturalmente intrecciata e complessa (Zanfrini 2004).

Pertanto, l'approccio allo studio e alla comprensione dell'esperienza scolastiche dei figli delle migrazioni nella città di Napoli adottato con la ricerca che qui si presenta non può che collocarsi in qualche modo dalla loro parte. Con questo non si vuol vantare una qualche variante di soggettivismo o di parzialità nella ricerca sociale quanto piuttosto partire dal presupposto che la ricerca ha spesso luogo in situazioni preventivamente squilibrate, e che quindi l'obiettività è il punto di arrivo e non di partenza della ricerca:

Questa è la nostra eredità e questo è finora ciò che abbiamo da tramandare. Se si deve per forza avere una giustificazione del nostro studio motivata da bisogni sociali, facciamo sì che essa consista nell'analisi non sponsorizzata della situazione sociale di cui godono coloro che hanno autorità istituzionale - sacerdoti, psichiatri, insegnanti, poliziotti, generali, capi di governo, genitori, maschi, bianchi, cittadini, operatori dei media e tutte le altre persone con una posizione che permette loro di dare un imprimatur ufficiale a versioni della realtà (Goffman 1998, 96-97).

In sostanza, nulla sarebbe più distorto che analizzare la relazione tra un maestro e uno scolaro come se questi attori sociali si trovassero su un piano di parità. L'obiettività si può raggiungere, almeno in sociologia, riconoscendo le asimmetrie di ruolo, di posizione sociale, o di potere che danno una certa impronta alle relazioni sociali.

Capitolo 1

L'interesse conoscitivo

L'émigration et l'immigration sont de ces mécanismes sociaux qui ont besoin de s'ignorer comme tels pour pouvoir être comme ils doivent être

Sayad 2002, 34

1.1. In cerca degli scenari di futuro immaginato

La presenza stabile e crescente dei figli assume posizione peculiare all'interno del fenomeno migratorio giacché tale fenomeno rappresenta uno dei temi maggiormente affascinanti per la sociologia nella misura in cui sono proprio le loro esperienze ad aver messo in discussione tutti i modelli nazionali sulla coesione sociale e sulla convivenza interetnica, così da disvelare, contraddicendoli, i sottili e silenti meccanismi che gli Stati-nazione si sono dati per la gestione di quegli stessi modelli (Castles e Miller 2012). È da qui, dunque, che sono emersi i nuovi bisogni per i figli delle migrazioni: quelli di inclusione sociale (Zanfrini 2016)¹.

Per molti ragazzi di seconda generazione c'è il forte rischio di sviluppare quella che Eve (2013) ha definito una *condizione idiosincratica* nella misura in cui questi ragazzi sono destinati, sostanzialmente, ad essere cittadini di uno Stato di cui non si

¹ Paradossalmente, è proprio all'indomani dell'adozione delle "politiche degli stop" che le società europee hanno preso atto di essersi trasformate in società d'immigrazione. Simbolo di tale trasformazione è la comparsa sulla scena pubblica delle famiglie immigrate costituitesi o attraverso il ricongiungimento dei coniugi e dei figli inizialmente rimasti nel Paese d'origine o attraverso la creazione di nuovi nuclei familiari da parte di quei lavoratori ospiti divenuti oramai residenti permanenti. Quando diventa familiare, la migrazione muta radicalmente il suo impatto e il suo significato per la società ricevente, trasformando una questione economica - com'era appunto tematizzata l'importanza temporanea di forza lavoro - in una questione politica (Ambrosini 2005; Zanfrini 2019).

sentono parte ed estranei giuridicamente al paese di cui si sentono cittadini.

In questa situazione ambivalente, nel tentativo di comprendere il loro grado di integrazione, attualmente risulterebbe poco plausibile farne una analisi in relazione alle differenze nelle carriere professionali rispetto ai nativi, data l'esiguità numerica di quelli dall'età tale da aver concluso il percorso scolastico (Triventi e Vlach 2019; Vlach 2017). Allora, e qui si capisce il perché dell'attenzione crescente negli anni, per comprenderne il processo di inclusione ad oggi e in prospettiva futura, si è deciso, con la ricerca che qui si presenta, di volgere lo sguardo alla partecipazione scolastica nel sistema di istruzione degli studenti con background migratorio. Questo perché, non potendo prevedere con certezza gli esiti dei processi in atto, la possibilità adottata è quella di partire dagli scenari di futuro immaginato al momento, nell'ipotesi che, se anche non dovessero realizzarsi, essi potrebbero comunque influenzare in maniera non irrilevante il presente, il quale a sua volta agisce incessantemente sull'immaginario collettivo e dunque sui futuri ritenuti plausibili. In questa continua tensione tra poli temporali si tratta di collocare la capacità di aspirare (Appadurai 2011) entro l'ordine simbolico-normativo che caratterizza la situazione sociale (Crespi 1999). Ciò nella consapevolezza che la scuola rappresenta uno dei canali principali di mobilità sociale data la connessione tra i risultati scolastici dei soggetti e il loro futuro successo occupazionale (Strozza, de Filippo e Buonomo 2014; Strozza 2015). D'altra parte, nonostante i concetti di educazione interculturale e di global education appaiano già dagli anni Novanta stabilmente nei documenti di policy - non solo del Consiglio d'Europa, ma anche della Commissione Europea, del Consiglio Europeo, del Parlamento Europeo e del Comitato dei Ministri dell'Educazione - il pur forte consenso attorno a questa questione non trova ancora oggi corrispondenza immediata se si guarda alle politiche attivate nello spazio europeo e nei contesti nazionali, regionali e locali (Banks 2009).

E, inoltre, dovunque, la crescente consapevolezza relativa alla persistenza dei processi di trasmissione intergenerazionale degli svantaggi sociali ha sconfessato una delle più suggestive promesse delle teorie della modernizzazione, quella relativa alla *straight line theory* (Warner e Srole 1945), ossia, l'idea che le differenze ascritte avrebbero perso la loro rilevanza nella sfera pubblica. Un contributo decisivo al declino di quest'ultima è

offerto da Gans (1992; 1996) che con la sua idea di *bumpy line theory* mette in dubbio l'esistenza di un processo di progressiva assimilazione, sottolineando come la maggiore durata del soggiorno dei migranti nel paese ospitante non è necessariamente associata a un visibile miglioramento delle loro condizioni economiche e sociali. Così, anche le seconde generazioni di migranti rischiano condizioni di marginalità. Dunque, è proprio con l'esperienza delle seconde generazioni che si ribadisce la rilevanza della dimensione etnica, e dell'origine sociale, nei processi di allocazione delle risorse e delle opportunità. Infatti, se è vero che l'istruzione di massa ha agito da fattore di democratizzazione della società, è altrettanto vero che continuano a operare processi non neutrali rispetto alle differenze sociali, economiche e culturali di cui sono portatori gli studenti, tutti.

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

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

1.2. Nell'ambiente scolastico multiculturale

Come si sarà potuto intuire, quindi, la ricerca che qui si presenta si colloca nel punto di contatto tra due fenomeni complessi

già di per sé, quello relativo al fenomeno migratorio e quello relativo all'educazione.

Rispetto al primo, già la sola definizione - quella di seconde generazioni - apre ad alcune possibili ambiguità a cui giocoforza si presta. Esiste infatti il rischio di una cristallizzazione entro la definizione, come in qualsiasi definizione in seno alle scienze sociali, di situazioni eterogenee e non sempre comparabili.

Anche in questo caso, la ricerca scientifica è chiamata a fare i conti con tutti i problemi connessi con la natura socialmente e istituzionalmente costruita delle categorie sociali, di cui è emblema la stessa espressione di "seconde generazioni": essa sembra poco opportuna per un verso - tanto da essere talvolta esplicitamente rifiutata dai suoi stessi componenti perché dalla valenza segregante - ma per un altro verso efficace nell'evocare la natura processuale dei percorsi di inclusione dei migranti che si dispiegano lungo più generazioni (Ambrosini 2005).

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

Se la categoria concettuale delle seconde generazioni raccoglie situazioni eterogenee tra loro, non sempre sovrapponibili o comparabili, una prima delimitazione che tenta di superare tali difficoltà si ritrova nella definizione graduata del concetto proposta da Rumbaut (1997) che restituisce un continuum scandito da situazioni socioculturali e problematiche educative diverse. Altra ipotesi, relativa al caso italiano, è la classificazione proposta da Favaro (2000) basata sull'identificazione di diverse modalità di arrivo.

Una ragionevole delimitazione, adottata in questa ricerca, è quella relativa all'essere figli di almeno un genitore straniero (Spanò 2011), nati in Italia o giunti per ricongiungimento fa-

miliare, così da superare le difficoltà provenienti da altre definizioni ambivalenti. Infatti, così si rende possibile superare sia il problema di definire “stranieri” i giovani che posseggono la cittadinanza italiana che “immigrati” coloro che sono nati in Italia. La presenza di un genitore straniero diviene, così, un elemento discriminante efficace e in grado di includere una casistica più variegata e probabilmente maggiormente esaustiva delle diverse sfaccettature della questione.

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

Nello specifico delle seconde generazioni, seguendo Zanfrini (2016), almeno tre sono i motivi per cui la ricerca si è concentrata sulle carriere scolastiche: il primo è relativo alla constatazione per cui, tranne per alcune specificità, gli studenti con background migratorio soffrono di un sistematico svantaggio con riferimento al tipo di istituto frequentato - in termini di differenziazione precoce delle filiere scolastiche che dà luogo al fenomeno di tracking (Checchi 2010; Triventi 2014) -, al numero di anni di studio e livello di istruzione raggiunto, al rendimento scolastico e al tasso di ripetenze ed abbandoni. Il secondo motivo fa riferimento all'incidenza sempre più significativa della componente con background migratorio sul complesso della popolazione studentesca: questo secondo motivo se collegato al primo evidenzia l'incapacità dei sistemi formativi di adempiere al mandato istituzionale di formare un capitale umano idoneo a sostenere il funzionamento di economie fondate sulla conoscenza. Il terzo motivo, infine, è relativo proprio alla presa di coscienza per cui la presenza di alunni con background migratorio rappresenta un banco di prova per i sistemi formativi, e la sfida è sulla tenuta della loro capacità di gestire le diseguaglianze, impedendo che esse si trasformino in un fattore di svantaggio strutturale, ma anche nella loro capacità di riconoscere, accogliere

e valorizzare le diversità. Inoltre, è proprio la scuola ad aver costruito, nella pionieristica esperienza americana, lo scenario in cui ha preso corpo e si è sviluppato lo stimolante dibattito sul multiculturalismo (Cesareo 2000) che pone dunque con forza la questione dell'equità dei sistemi formativi, tanto più rilevante in un contesto - come quello contemporaneo - in cui il destino professionale è fortemente influenzato dalla durata e dal successo delle carriere scolastiche:

The early phases of multicultural education developed first in the United States as a response to the civil rights movement (...) Multicultural education is an approach to school reform designed to actualize educational equality for students from diverse racial, ethnic, cultural, social-class, and linguistic groups. It also promotes democracy and social justice. A major goal of multicultural education is to reform schools, colleges, and universities so that students from diverse groups will have equal opportunities to learn. In most nations around the world, schools reflect and reproduce the racial and class stratification within society (...) Consequently, the scope of the multicultural education movement broadened to include a focus on reform of all of the major variables in the school, such as teacher attitudes and expectations, testing and assessment, the language and dialects sanctioned by the schools, and school norms and values (Banks 2009, 13).

Infine, in diversi Paesi sono stati documentati fenomeni di razzismo istituzionale² (Gillborn 2006) che influenzano la stima del potenziale, la valutazione dei rendimenti, e soprattutto le pratiche di orientamento ai vari canali formativi - così che la discriminazione, dalla natura più sociale che etnica, va ricondotta alla questione di come rendere davvero concreto il principio dell'uguaglianza delle opportunità, cioè la grande promessa inseguita dai sistemi scolastici europei in tutto il XX secolo.

² Teorizzato dalla *Critical Race Theory*, tale razzismo, a differenza delle manifestazioni esplicite e plateali di odio razziale, spesso assume una forma invisibile: esso assume una forma dal carattere routinario, nascosta e pervasiva, che, indipendentemente dalle intenzioni dichiarate, prende forma nella quotidianità scolastica, con l'effetto di svantaggiare uno o più gruppi etnici minoritari (Gillborn 2006). Gillborn chiarisce che spesso tali forme di razzismo prescindono dalle intenzioni degli attori scolastici: si può dire cioè che anche azioni ben intenzionate possono finire per avere conseguenze razziste e produrre disuguaglianza, e che dunque non sia la volontà l'elemento determinante per rendere un'azione discriminatoria. Così, esso contribuisce alla funzione riproduttiva della scuola come veicolo del mantenimento dell'ordine e delle strutture sociali esistenti e dunque delle disuguaglianze e delle relazioni di potere presenti all'interno della più ampia società (Cummins 2003).

1.3. Di studenti dal background familiare di migrazione

L'oggetto della ricerca³ sono i giovani, preadolescenti, di seconda generazione⁴ iscritti nelle scuole secondarie di primo grado⁵ a Napoli. L'obiettivo è quello di approfondire la comprensione dell'esperienza scolastica di questi studenti - entro un ambiente scolastico multiculturale - in ordine allo svantaggio educativo da loro patito. Tale svantaggio è letto nella combinazione di costrutti analitici quali famiglia, motivazioni allo studio⁶ e aspirazioni educative⁷, orizzonti delle attese⁸ e, infine, l'assetto istituzionale della società⁹.

³ La strategia di ricerca adottata è quella dello studio di caso (Yin 2005) con la finalità di esplorare - seguendo il criterio della rappresentatività sostanziale e attraverso un approccio induttivo - gli obiettivi specifici della ricerca.

⁴ Si ricorda, riprendendo Spanò (2011), figli con almeno un genitore straniero.

⁵ L'ordine di scuola individuato è quello delle scuole secondarie di primo grado giacché finalizzato, come da ordinamento italiano, ad una selezione formativa precoce. In Italia vige un sistema di selezione precoce: a differenza del sistema a selezione tardiva, tipicamente statunitense, che garantisce un comune percorso di istruzione posticipando la scelta scolastica, i sistemi europei, in genere, e quello italiano nello specifico, dopo un periodo di istruzione comune breve, propongono una ripartizione scolastica sulla base delle competenze e delle prospettive lavorative (Bagnasco, Barbagli e Cavalli 2004).

⁶ La motivazione allo studio per gli studenti stranieri è uno dei fattori capaci di influenzare il successo scolastico: essa spiega il perché del ricorso a determinati indirizzi di studio in funzione dell'agency tenendo in considerazione, quindi, non solo della possibilità di scelta autonoma, ma anche delle influenze scolastiche e familiari (Besozzi, Colombo e Santagati 2009). I condizionamenti di queste due agenzie di socializzazione riverberano sulle traiettorie scolastiche dei giovani stranieri, coproducendo situazioni vantaggiose o al contrario discriminanti.

⁷ Nella consapevolezza, come avverte Mantovani (2013), che quando ci si accosta a tematiche inerenti al futuro, concetti quali quello delle aspirazioni se non precisati - nella distinzione tra aspirazioni fantastiche o idealistiche e aspirazioni realistiche o aspettative - lascia spazio a possibili fraintendimenti (per quanto molte volte i termini siano usati in modo intercambiabile in letteratura) in questa sede si adotta la definizione di aspirazioni educative come il "livello di istruzione che gli intervistati vorrebbero idealmente raggiungere" (Portes et al. 2010, 779).

⁸ Questo concetto, nelle parole di Jedlowski (2017, 43): «ha un carattere performativo [...] cioè fa qualcosa perché ciò che compiamo dipende sempre, almeno in qualche misura, da ciò che ci attendiamo». Se nelle scienze sociali è noto il concetto di profezie che si autoadempiono, l'autore suggerisce di guardare ad esso in termini più ampi: «se è vero che ovviamente il presente produce il futuro, è altrettanto vero che il futuro stesso - in quanto è anticipato nell'immaginazione - produce a sua volta qualcosa, proprio perché ciò che attualmente facciamo è influenzato dalle nostre anticipazioni (Jedlowski 2017, 43).

⁹ Seguendo nuovamente Jedlowski, per quanto il futuro agisca nel presente col riflesso delle nostre anticipazioni, per la maggior parte delle pratiche che svol-

La scelta di leggere lo svantaggio educativo secondo questi termini proviene da due ordini di ragionamento sul tema. Il primo ragionamento, di carattere teorico, è conseguente alle considerazioni di Zanfrini (2016) per la quale, se il fenomeno dello svantaggio educativo non è certamente nuovo, diversa, rispetto al passato, è l'interpretazione che di esso si fa; mentre un tempo era visto esclusivamente come la conseguenza degli scarsi investimenti nell'istruzione da parte dei genitori immigrati, oggi si tende piuttosto a leggerli come l'esito delle discriminazioni che i loro figli sperimentano nella fruizione delle opportunità formative.

Il secondo ragionamento, di carattere metodologico, deriva dalle sollecitazioni di Santagati (2012) la quale - nelle riflessioni conclusive a compendio del contributo in cui propone una rassegna sistematica delle indagini realizzate nel contesto italiano - segnala che:

rispetto agli studi qualitativi svolti in Italia, poche sono le ricerche che comparano il punto di vista di studenti stranieri e italiani, così come limitati risultano gli studi su genitori e insegnanti, che vadano per esempio nella direzione di comprendere le prospettive dei diversi attori presenti nelle scuole multiculturali (Santagati 2012, 59).

Segnala, inoltre, la necessità di realizzare ricerche nel Centro e nel Sud Italia, considerando la distribuzione policentrica e diffusa dell'immigrazione nel nostro paese.

Da queste considerazioni, dunque, la ricerca da cui muove questo volume, ha posto sotto la lente di ingrandimento le seguenti dimensioni analitiche:

- la dimensione micro, relativa all'ambito familiare con particolare riguardo al peso dei progetti migratori familiari, agli orientamenti assunti da ciascun membro della famiglia rispetto alle modalità di inserimento nel contesto locale e, infine, alle forme di interazione tra gruppi sociali modellate;
- la dimensione meso, relativa all'ambiente scolastico con riferimento alle forme che assume il quotidiano vivere tra

giamo nella vita quotidiana, tuttavia, le nostre anticipazioni raramente sono il prodotto di una riflessione cosciente o di una attiva immaginazione: sono anticipazioni date per scontato. Se la quotidianità è, quindi, in larga misura prevedibile è perché elemento costitutivo degli orizzonti di attesa è l'assetto istituzionale della società [...] assetti istituzionali che, dettando regole e consuetudini, rendono relativamente stabili i comportamenti di ognuno» Jedlowski (2017, 20).

i banchi di scuola, le motivazioni allo studio le aspirazioni educative e gli orizzonti immaginati sui futuri possibili;

- la dimensione macro, relativa alle politiche per gli immigrati con riferimento specifico, da un lato, a quelle relative alla governance locale e, dall'altro, all'implementazione delle linee guida ministeriale per l'accoglienza e l'inclusione degli studenti stranieri.

Questa impostazione segue la classificazione che Heckmann (2008) individua nell'analizzare le determinanti dei fenomeni di svantaggio scolastico che colpiscono gli alunni dal background migratorio. Per la precisione distingue questioni relative: all'ambito familiare, talché sebbene le famiglie immigrate condividano il desiderio di un futuro migliore per i propri figli non tutte sono in grado di sostenerne la carriera scolastica; alla scuola e alle relazioni tra studenti ed insegnanti; alle politiche scolastiche nazionali e all'organizzazione dei sistemi formativi e, più in generale, alle politiche migratorie e per gli immigrati.

Dunque, le domande di ricerca principali sono state:

- Come si caratterizzano le esperienze dei giovani, preadolescenti, di seconda generazione iscritti nelle scuole secondarie di primo grado a Napoli?
- In che modo le relazioni tra gli attori corresponsabili del percorso-processo educativo riverberano sulle esperienze scolastiche di questi giovani performandole?
- In che modo le scuole individuate, attraverso l'agire degli insegnanti intercettati, operano in contesti educativi multiculturali?
- Come l'esperienza scolastica modella le aspirazioni educative e lavorative?
- Qual è il ruolo giocato dal governo locale su possibilità, traiettorie e percorsi di vita dei giovani figli degli immigrati che vivono in un territorio, come quello di Napoli?

L'obiettivo specifico di questo studio di caso, dunque, è capire quali sono gli elementi che determinano i processi della loro inclusione scolastica e sociale (e forse futura) e poter individuare gli aspetti ancora problematici di tale processo. Si è così provato ad indagare da un lato, come si raccontano i giovani con background migratorio presenti nel nostro sistema scolastico in termini di futuri ad oggi immaginati e, dall'altra, come queste

bozze siano (ri)modellate dall'operare concreto degli assetti istituzionali della società.

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

Ciò che sembra emergere è la dissintonia tra le esperienze dei giovani intercettati e le intenzioni delle istituzioni locali: l'atteggiamento di queste ultime, spesso protagoniste di forme escludenti più o meno intenzionali (Serpieri e Grimaldi 2013), sembrano operare al ribasso sulle attuali proiezioni future degli studenti intercettati. Trova così conferma l'ipotesi avanzata anche in altri studi (Ravecca 2009).

1.4. Attraverso le discussioni di gruppo

Per rispondere a questi interrogativi, nell'ambito dell'approccio ermeneutico interpretativo (Sparti 1995) proprio di questo studio di caso, gli strumenti di ricerca sono stati: focus group e interviste in profondità. La motivazione sottostante la scelta dell'utilizzo delle discussioni di gruppo¹⁰ come tecnica prin-

¹⁰ Acocella (2008) piuttosto che usare l'espressione *intervista in gruppo* preferisce usare l'espressione *discussione di gruppo* giacché anche nei focus group più strutturati e diretti, il moderatore lancia un tema di discussione e attende che la risposta sia generata dalla discussione di gruppo e, quindi, dall'interazione e dalle dinamiche che si instaurano tra i partecipanti. L'autrice sollecita a fare attenzione a non riprodurre in forma multipla un tipo di intervista in profondità singola che altrimenti rischierebbe di tradire il senso stesso della tecnica. C'è da dire che, nel corso delle rilevazioni, dato il setting ed il target di riferimento è stato molto difficile riuscire a mantener fede alla sollecitazione. Talvolta, ed in contesti rilevati particolarmente ostici da gestire in termini di dialogo e di confronto, si è dovuto oscillare nel corso dei focus group tra un polo maggiormente direttivo ed uno più libero alternando momenti di interviste *in gruppo* a vere e proprie discussioni di gruppo. Questo tipo di cautela deriva dalla attenzione prestata alle caratteristiche degli intervistati: in contesti socio-educativi i soggetti richiedono prudenza e occorre tenere conto di alcuni limiti fondamentali relativi al registro linguistico (Bailey 1995). Cautela specifiche, inoltre, sono rivolte, in generale, a tutti i soggetti che appartengono a minoranze sociali e che vengono discriminati, stigmatizzati, o posti in condizione di marginalità - come i soggetti dal background migratorio che vanno intervistati facendo estrema attenzione ai termini usati per motivare il colloquio e per sollecitare a parlare (Besozzi e Colombo 2014). Così, se il target di riferimento della presente ricerca sono, prioritariamente, i gruppi classe in

cipale sta nella consapevolezza per cui esiste una polisemia di significati ed eterogeneità dei processi di significazione nella difficile interazione tra il soggetto con background migratorio e il contesto ricevente e l'idea è stata quella di porre attenzione alla rilevazione e alla comprensione sia dei processi di significazione, che dei processi interpretativi oltre che alle dimensioni interattive di produzione sociale.

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

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

In tal senso, i focus group realizzati hanno riguardato, da un lato, gruppi classe¹¹ senza esclusione degli autoctoni e dall'altro, gruppi di genitori stranieri.

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

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

Le interviste in profondità, invece, sono state realizzate rivolgendosi a docenti e assessori del Comune di Napoli e della Regione Campania. Dalla voce degli insegnanti si è mirato a

situazioni di multiculturalità, allora i due gruppi di cautele - per preadolescenti anche di origine non italiana - si vanno cumulando.

¹¹ questo tipo di raggruppamento, quindi, rientra nella situazione dei gruppi naturali (Acocella 2008). Tra le varie definizioni di gruppi naturali, qui si fa riferimento a quella di "gruppi di appartenenza" di Merton (2000).

risalire alle pratiche e alle modalità adottate per l'inclusione in contesti scolastici multiculturali al fine di interrogarsi su come e quanto queste pesino nelle esperienze scolastiche degli studenti. Infine, relativamente alla dimensione della governance di città plurali (Ambrosini 2012), dalla voce di Assessori comunali e regionali si mira a risalire alle logiche e ai posizionamenti che il governo locale segue e persegue.

1.5. Nelle scuole del Centro Storico di Napoli

Nella città di Napoli, il lento processo di stabilizzazione dei flussi migratori è legato alla caratterizzazione passata del territorio locale come area di residenza prevalentemente temporanea e, in particolare, alle scarse opportunità per le famiglie che il contesto ha offerto e offre ancora (Ammaturo et al. 2010). Sebbene la città di Napoli abbia ormai completamente vissuto la trasformazione da area di transito delle migrazioni a meta di stabilizzazione, di singoli e gruppi familiari, restano significative caratterizzazioni legate a fattori socio-economici pregressi della città (Orientale Caputo 2007). Questa situazione, insieme alla mancanza di supporto da parte delle reti primarie e alla conciliazione della vita professionale e familiare, ha portato alla moltiplicazione dei modelli di comportamento a causa dei cambiamenti nei progetti migratori con ricadute inevitabili sui figli e sulla loro carriera educativa. Inoltre, Napoli appare come un territorio composto al suo interno da contesti e geografie che rappresentano mondi tra di loro diversi. Cosicché, le dimensioni multistratiche dei quartieri fanno sì che vi si concentrino le maggiori vulnerabilità dovute: alla maggiore povertà, alla maggiore povertà educativa, alla maggiore presenza di stranieri, al maggiore tasso di popolamento e alla configurazione urbanistica che solo nell'ultimo periodo è stata oggetto di rigenerazione dopo lungo tempo di abbandono.

Dal punto di vista della presenza di studenti con background migratorio, Napoli rappresenta un contesto che, per quanto rimanga - per dimensione assoluta e per impatto sul totale della popolazione scolastica - meno rilevante rispetto ad altre realtà italiane, assume comunque notevole importanza considerando l'offerta educativa strutturalmente debole (Landri, Milione e Vecchione 2014).

Durante gli anni scolastici 2017/2018 e 2018/2019, sono state individuate sette scuole tra quelle con maggiore incidenza ed

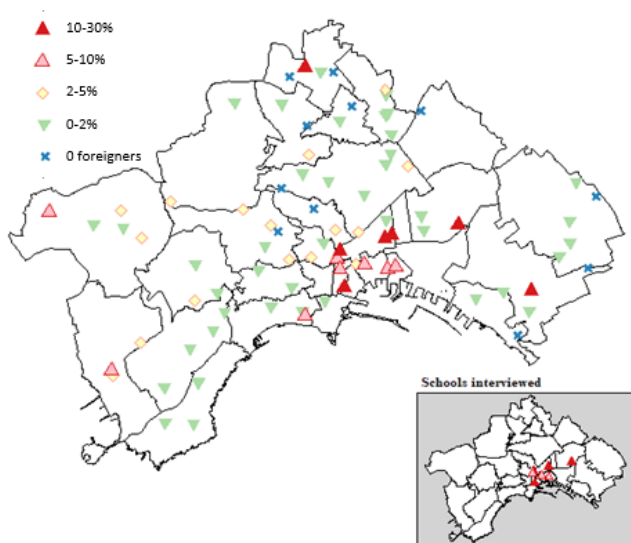
eterogeneità di studenti stranieri, coinvolgendo nove gruppi classe e cinque gruppi di genitori stranieri. Sono stati coinvolti in focus group 130 studenti, di cui 52 con background migratorio e 23 genitori provenienti da 15 paesi tra Europa, Asia, Africa occidentale, America centrale e meridionale. Sono stati intervistati 4 docenti e 5 Assessori (in carica nel 2019) di cui 4 comunali e 1 regionale.

Come detto, sono state coinvolte quelle scuole in cui c'era la maggiore incidenza ed eterogeneità di studenti con background migratorio¹². Entro ciascun istituto sono state individuate le classi che avessero almeno 4 studenti con background migratorio e almeno 3 paesi di provenienza diversi. Da qui, la geografia - sociale, umana e territoriale - che si è spontaneamente delineata è stata quella del Centro Storico di Napoli (Fig.1): area che si caratterizza come una periferia nel centro storico della città (Berritto, Gargiulo e Marotta 2018) talché la maggiore esposizione alla sovrapposizione delle linee di frattura economiche, sociali, culturali ed etniche-nazionali, nonché quelle di genere, determinano l'effetto cumulativo e performativo o come direbbe Wilson quell'effetto di concentrazione (Wilson, 1987; 1996) di questi svantaggi, sulla diversità e sulla disuguaglianza¹³.

¹² È da precisare che, in origine, l'idea era quella di adottare un preliminare filtro territoriale ossia, selezionare per ognuna delle dieci municipalità di cui si compone il comune di Napoli la scuola con le caratteristiche precedentemente indicate. Dopodiché, è parso da subito chiaro che in alcune municipalità fosse davvero illogico provare a individuare istituti, e ciò per due ordini di motivi diametralmente opposti; sempre relativi a questioni di numerosità ed eterogeneità: o la quasi totale assenza di studenti stranieri (con riferimento a quelle zone di Napoli composte da quartieri residenziali in cui la pur non marginale presenza di stranieri è dovuta a movimenti quotidiani per lavoro) o, all'estremo opposto, la cospicua presenza di una sola etnia (in questo caso il riferimento è alle aree urbane caratterizzate da "singole" enclaves etniche).

¹³ Disuguaglianze sociali e territoriali sono per molti versi due facce della stessa medaglia (Viesti 2021): così, la dimensione spaziale in relazione alle reti di prossimità e di vicinato, i limiti geografici alla libertà di movimento e di generazione del capitale sociale relazionale, riverberano sulla formazione degli orizzonti futuri (in termini di orizzonti cognitivi, delle pratiche e delle traiettorie di vita) dei soggetti che abitano questi luoghi. E la situazione si complica ulteriormente quando i Centri e le Periferie assumono confini tanto sfumati quanto prossimi.

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



Fonte: nostra elaborazione sui dati MIUR

1.6. Per de-etnicizzare il disegno della ricerca

Dal momento in cui lo studio delle seconde generazioni si è imposto tra i temi centrali nella riflessione sociologica italiana, si sono sviluppati molteplici approcci di ricerca che hanno arricchito il dibattito scientifico e che, semplificando, potrebbero essere ricondotti all'opposizione fra gli studi che rimandano a una matrice culturalista e quelli che, invece, pongono l'accento su una dimensione strutturale. Se per entrambi l'obiettivo è quello di studiare i percorsi di integrazione delle seconde generazioni, le prospettive di analisi, tuttavia, sono differenti. Se, da un lato, quanti seguono una matrice culturalista si soffermano sui tratti identitari e culturali relativi a precise popolazioni migranti, identificandoli come elementi utili sia per spiegarne le traiettorie di integrazione che per descriverne e interpretarne le difficoltà, dall'altro lato, coloro i quali si rifanno alla prospettiva strutturalista focalizzano l'attenzione, su come le condizioni materiali - economiche e sociali - condizionino i figli di immigrati e i loro genitori, influenzandone i percorsi di integrazione, con particolare riguardo alle loro strategie di investimento in istruzione e di posizionamento nel mercato del lavoro.

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

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

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

Sarebbe, così, proprio la presenza di assunti non esposti al controllo empirico e neanche al vaglio esplicito delle ipotesi a sollecitare quel cambio di focalizzazione dell'attenzione dal livello della nazionalità di origine - che potenzialmente porterebbe ad omettere importanti pezzi di informazione reificando e privilegiandone altre - a quello dei rapporti sociali locali che costituiscono il contesto quotidiano dell'azione sociale (Eve 2009, 33).

Se lo spostamento geografico cambia le relazioni locali, ciò comporta ripercussioni nell'organizzazione della vita della famiglia migrante. Così, se cambiano gli assetti, i rapporti e i ruoli all'interna della famiglia rispetto al prima della migrazione i motivi sono da individuare anche nella situazionale riconfigurazione dei rapporti sociali che sono conseguenti a tutti gli spostamenti tra geografie diverse. E non è solo l'effetto dell'essere esposti a modelli familiari locali quanto anche il cambiamento strutturale della rete sociale in cui sebbene i legami familiari e parentali non vengano interrotti dalle migrazioni stesse, tuttavia, le modalità degli scambi di servizi attraverso la rete familiare possono radicalmente modificarsi. Sarebbe questo uno dei motivi per cui, come è ormai pacificamente consolidato nelle ricerche sul tema, chi arriva da ragazzo nel paese di destinazione vivrebbe una ristrettezza degli spazi quotidiani sviluppando uno stile di vita più casa-centrico (Eve 2013). Posizionare la lente di ingrandimento sulla riconfigurazione locale dei rapporti potrebbe dire altro rispetto a quanto emerge dagli studi centrati sull'identità nazionale e sulle caratteristiche culturali. Come dimostrano Perino (2013) e Calabrò (2013), gli individui si identificano con l'appropriazione di aggettivi nazionali ed etnici in modo strettamente intrecciato con la situazione precipua in cui sono inseriti. Così, uno spostamento di attenzione sul contesto situazionale in cui sono posizionati i figli degli immigrati consisterebbe nell'esplorazione dei modi in cui la concreta esperienza dell'immigrazione ha effetti sulle dinamiche strutturali contingenti delle loro vite (Eve e Perino 2011). Al contempo, proprio le caratteristiche di quest'ultimi provengono dall'interazione fra le variabili strutturali e quelle culturali: è allora «in questo tipo di interazione complessa [che] va ricercato il fondamento di una specificità strutturale della condizione dei migranti nella stratificazione sociale delle società moderne» (Eve 2013, 43).

Inoltre:

Le interazioni tra giovani di cosiddetta seconda generazione e giovani "locali" non sono pertanto riconducibili a interazioni tra membri di gruppi nazionali (o "etnici") poiché nei processi di identificazione contano, più che la cultura di origine, le relazioni e gli ambienti in cui si cresce. Si tratta di un'altra prospettiva rispetto a quella, molto diffusa, che insiste nella rappresentazione dei figli degli immigrati in tensione tra adesione alla cultura nazionale della maggioranza e riferimento alle tradizioni familiari, secondo l'immagine del giovane di seconda generazione "sospeso" tra due culture. Egli si può adattare e "scompare" nel mainstream, o assu-

mere un'identità oppositiva e reattiva, oppure costruire un'identità transculturale, multiculturale, interculturale, diventare "ponte" tra un "là" e un "qua" e rielaborare in modo originale elementi "delle due culture", ma alla base di queste rappresentazioni c'è comunque l'assunto che l'elemento identitario fondamentale dei migranti e in parte dei loro figli è ascrivito e fondato sulle origini etnonazionali (Perino 2013, 2).

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

Più in generale, per concludere, se si riconosce che i figli degli immigrati - come qualsiasi attore sociale - sono vincolati e condizionati dagli ambienti in cui vivono, è importante capire verso quale direzione stanno procedendo questi ambienti: è importante capire quali siano le carriere scolastiche e gli sbocchi lavorativi che ogni tipo di scuole è in grado di offrire ai propri studenti, tutti. Le dinamiche in questione riguardano sia gli eventuali pregiudizi degli insegnanti o degli studenti sia il funzionamento della scuola stessa, per tutti i suoi alunni. Il riconoscimento della non esclusività della prospettiva nazionale-culturale - e della definizione dei problemi che ne derivano - deve avvenire nella pratica di ricerca piuttosto che in affermazioni teoriche di principio: pur nella consapevolezza che diversi studiosi hanno già notato le difficoltà di andare oltre il groupism - nonostante i vasti consensi attorno alle critiche a concezioni essenzialistiche dei gruppi etnici e delle culture nazionali - può essere utile

un'esplorazione focalizzata sulle trasformazioni e sulle relazioni prodotte dal contesto locale sui processi migratori.

Seguendo Brubaker (2004) e Wimmer (2004; 2009), è possibile ritrovare la tradizione teorica costruzionistica del *boundary making approach* come alternativa al paradigma interpretativo nazionale-culturale. Questo approccio comporta l'analisi sistematica dei fattori che influenzano, fino a determinare, la costruzione dei confini sociali e i processi di integrazione degli immigrati: la segmentazione del mercato del lavoro, le modalità di accesso al welfare, le regole per il riconoscimento delle competenze e dei titoli di studio, le caratteristiche dei sistemi educativi e di ingresso al lavoro, i meccanismi intergenerazionali di riproduzione di classe, le reti sociali. In sintesi, Wimmer esorta a de-etnicizzare i disegni di ricerca mediante unità di osservazione e di analisi "non-etniche".

Nel tentativo di far ciò, con la presente ricerca si è cercato, di realizzare una variante "dal basso" del costruzionismo seguendo la prospettiva analitica del *multiculturalismo quotidiano* (Colombo, Semi 2007) che pone in primo piano la necessità di superare l'ovvia constatazione che la differenza è una costruzione sociale per concentrarsi sui modi di tale costruzione.

PARTE II

IL CAMPO

Premessa

Costruire relazioni per una ricerca nelle scuole

Beate le marionette su le cui teste di legno il finto cielo si conserva senza strappi! Non perplessità angosciose, né ritegni, né intoppi, né ombre, né pietà: nulla! E possono attendere bravamente e prender gusto alla loro commedia e amare e tener se stesse in considerazione e in pregio, senza soffrir mai vertigini o capogiri, poiché per la loro statura e per le loro azioni quel cielo è un tetto proporzionato

Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*

Realizzare gran parte della ricerca all'interno delle scuole ha permesso di cogliere i discorsi sulle pratiche, sui fenomeni, sui comportamenti e sulle dinamiche che hanno luogo entro uno spazio istituzionale in cui la convivenza tra i giovani tutti, ed in particolare per quelli di diversa origine nazionale, è in qualche modo "forzata" cosicché questo stesso spazio, proprio per questo, si connota di caratteristiche del tutto peculiari (Goffman 1961). Se, in generale, la realizzazione della ricerca all'interno delle scuole e durante l'orario scolastico è stata possibile grazie alla collaborazione dei dirigenti scolastici e degli insegnanti (i quali hanno messo a disposizione alcune ore per la realizzazione dei focus group per ciascun gruppo classe individuato, altre ore per la realizzazione dei focus group coi rispettivi genitori stranieri, nonché del tempo per partecipare essi stessi alle interviste), il processo di costruzione del rapporto con ogni singolo istituto, dirigenti e docenti è stato particolarmente complicato da realizzarsi. Molte difficoltà, infatti, si sono avute proprio nell'instaurare rapporti con le scuole, sia in fase di contatto e di coinvolgimento nella ricerca sia in fase di realizzazione con quelle rese disponibili: più di una, e per più volte, ha declinato l'invito a partecipare. Difficile è risultato riuscire a ricevere riscontri, mezzo mail e contatti telefonici, ai tentativi di concordare un primo appuntamento conoscitivo. Più di una volta, alle numerose sollecitazioni, le risposte da parte di fiduciari dei dirigenti scolastici sono state "se il dirigente scolastico non ri-

sponde, evidentemente non siamo interessati”; è successo che in una sola mattinata, tale risposta sia giunta da più scuole contemporaneamente. Quindi, forzando procedure e prassi, il passo successivo è stato quello di recarsi di persona negli istituti, in giorni ed orari diversi, senza appuntamento, in attesa di riuscire ad incontrare, in qualche modo, i dirigenti scolastici. Nello step successivo, riuscire a trasformare il pur dichiarato e notevole interesse mostrato - in fase di presentazione dell’idea della ricerca - in concreta adesione è stato altrettanto complicato. Infatti, non tutte le scuole con cui si è avuto un contatto iniziale hanno poi partecipato: tra le motivazioni dichiarate - talvolta pertinenti altre volte meno - ci sono l’esigua presenza di studenti con background migratorio - o, comunque, una minima concentrazione nelle classi -, e un calendario scolastico troppo pieno per poter ipotizzare di riempirlo ulteriormente. Insomma, tra un “ora è troppo presto” ed un “ora è troppo tardi” oppure “gli insegnanti non sono più disponibili perché già molto impegnati”, per una parte degli istituti contatti - tra cui alcuni con una progettazione esecutiva anche già delineata - non si è avuta la possibilità di procedere oltre. Motivazioni che hanno restituito la sensazione ai ricercatori di esser osservati con gentile sospetto; un corpo estraneo forse avvertito come giudicante o che, comunque, potesse disvelare la crisi di quelle certezze, più o meno irriflesse, che nella vita quotidiana scolastica si sono sedimentate come indiscusse e assodate: “lo strappo nel cielo di carta” (Pirandello, *Il fu Mattia Pascal*) non poteva avere luogo.

Lì dove, invece, è stato possibile giungere ad un accordo e a realizzare appieno, o in parte, la fase di campo, ciò è accaduto spesso e principalmente, talvolta esclusivamente, grazie all’interesse proprio di singoli docenti che hanno riconosciuto l’utilità della ricerca non solo per i ricercatori e gli addetti ai lavori, ma anche per la scuola (e l’istituzione scolastica più in generale) e gli studenti. Tuttavia, e nonostante gli sforzi, una volta trovato l’accordo con il dirigente scolastico grazie, come detto, all’intercessione di alcuni insegnanti, in molti casi la comunicazione agli altri docenti e agli studenti della presenza dei ricercatori e delle attività che si sarebbero svolte è stata assente o insufficiente. Probabilmente, la scarsa condivisione e diffusione di questa iniziativa è stato uno dei motivi per cui è stato difficile allargare il numero di insegnati coinvolti nelle interviste. Ciò detto, quelle poche (e solo donne) insegnanti resesi disponibili all’intervista, sono proprio quelle che hanno svolto il ruolo decisivo di me-

diazione col dirigente, che hanno messo a disposizione le classi in cui insegnavano e proprio quelle dalla multietnicità diffusa. Insomma, proprio quelle insegnanti che presumibilmente avvertono la questione oggetto della ricerca come più cogente anche a motivo del fatto che sono tutte docenti di Italiano.

È stato confortante notare, invece, come la presenza dei ricercatori abbia suscitato grande interesse tra gli studenti, italiani e stranieri: in più di una circostanza, la richiesta da parte loro è stata quella di replicare nel tempo i momenti di discussione di gruppo; una richiesta che, in verità, è apparsa quasi sempre sincera, rispondente ad un bisogno autentico e non un pretesto per perdere un'ora di lezione o evitare l'interrogazione.

Sempre nello spazio scolastico, inoltre, si sono realizzati gli incontri di focus group con i genitori degli studenti stranieri; anche in questo caso, non senza problemi. La difficoltà a riunire in orario scolastico le famiglie - e, nella fattispecie, più di esse contemporaneamente e per un lasso di tempo in grado di permettere la realizzazione delle discussioni di gruppo - ha restituito da subito le problematiche più generali relative agli incontri scuola-famiglia: i tempi inconciliabili ed il deficit comunicativo dovuto alla lingua. Per queste ragioni, è stato necessario riorganizzare in più occasioni gli incontri che nel tempo sono andati deserti. Talvolta, la soluzione incentivante è stata quella di renderli contigui, immediatamente prima o dopo, ad eventi già calendarizzati dalla scuola (come, ad esempio, proprio agli incontri scuola-famiglia; cosa che in realtà è stata anche foriera di suggestioni e di opinioni a caldo su questioni dirimenti e proprie dell'interesse conoscitivo di questa ricerca). D'altra parte, però, questi gruppi di genitori riflettono una auto-selezione: c'è da registrare che è stato pressoché impossibile, ad esempio, conoscere un genitore di studenti con origine cinese. In buona sostanza, i presenti partecipanti sono stati quelli con una sufficiente padronanza linguistica, con maggiore anzianità di residenza e, perlopiù, con titoli di studio elevati.

Per le interviste agli assessori, invece, si è usciti dalle mura scolastiche per entrare in quelle del Comune di Napoli e della Regione Campania. In verità, non è stato difficoltoso riuscire ad incontrarli, al netto di una cospicua mole di e-mail di presentazione dell'idea progettuale e di inviti a partecipare. Tutti gli invitati, alla fine hanno partecipato anche con un certo interesse.

L'approccio con l'Ufficio Scolastico Regionale è stato invece fallimentare: ai ripetuti tentativi di appuntamento hanno cor-

risposto rinvii e incontri saltati all'ultimo momento che hanno portato tutti alla fine ad un nulla di fatto. È un pezzo di indagine che manca poiché, come è noto, è di competenza di questo Ufficio la distribuzione equilibrata¹ degli alunni con cittadinanza non italiana tra le scuole attraverso la promozione di accordi a livello locale e intese tra scuola ed Enti locali.

¹ Al fine di evitare la concentrazione degli alunni con cittadinanza non italiana in determinate scuole, il Ministero dell'Istruzione ha fissato il cosiddetto 'Tetto del 30%' (CM n.2, 8/01/2010), in base al quale il numero di alunni con cittadinanza non italiana con ridotte conoscenze della lingua italiana non deve superare il 30% degli iscritti in ciascuna classe e in ciascuna scuola.

Capitolo 2

Dimensione micro: l'ambito familiare

In questo capitolo sono riportate le evidenze emerse dalle informazioni raccolte in ordine alla dimensione d'analisi micro quella, cioè, relativa ai fattori familiari con particolare riguardo al peso dei progetti migratori, agli orientamenti assunti da ciascun membro della famiglia rispetto alle modalità di inserimento nel contesto locale e, infine, alle forme di interazione tra gruppi sociali modellate. Per quanto le informazioni riportate in questa sezione provengano principalmente dalla voce di figli e genitori con background migratorio, le interpretazioni di questi punti di vista scaturiscono dalla triangolazione con le considerazioni degli insegnanti in ragione della volontà di rendere visibili, e di decifrare, le dissimmetrie.

Riepilogando, la ricerca ha coinvolto 7 scuole secondarie di primo grado presenti nel centro storico di Napoli con 9 gruppi classe tra cui: una classe frequentante il primo anno di scuola secondaria di primo grado, quattro classi del secondo e quattro del terzo. Gli studenti complessivamente intercettati sono stati 130 di cui 78 privi di esperienza migratoria, mentre i restanti 52 hanno avuto esperienze dirette o indirette di migrazione. Di quest'ultimi, circa la metà (25) è nata in Italia, quasi tutti da entrambi i genitori stranieri (originari maggiormente dell'Ucraina, dello Sri Lanka, Cina e Capoverde) e 6 hanno genitore italiano, e ad esserlo è il padre. Quindi, 27 sono nati all'estero da genitori stranieri.

I nati all'estero provengono: 6 dall'Ucraina; 4 dalle Filippine; 3 dal Capo Verde; 3 dallo Sri Lanka, 2 da El Salvador, 2 dalla Cina; 1 dal Kurdistan, 1 dall'India, 1 dalla Romania, 1 dal Brasile, 1 dalla Spagna, 1 dalla Repubblica Dominicana e 1 dall'Ecuador.

È da segnalare che non ci sono esperienze di migrazioni interne come, invece, talvolta è accaduto in altri contesti nazionali (Maggioni e Vincenti 2007; Besozzi 1999; Caneva 2011; Ravecca 2009).

2.1. Le famiglie

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

Rispetto ai percorsi migratori delle famiglie, emerge come principale un tipo rinvenibile in molte analisi del fenomeno migratorio contemporaneo. Sono, infatti, principalmente percorsi "al femminile" in cui è la madre a spostarsi per prima. In alcuni casi, solo dopo alcuni anni si è realizzato, nel tempo, il ricongiungimento familiare complessivo: più di una volta esso è arrivato dopo varie fasi in cui a ricongiungersi erano prima alcuni componenti, talvolta i figli stessi, e poi l'altro genitore. A queste strategie migratorie se ne affiancano altre. In alcuni casi ci sono percorsi migratori simultanei dei genitori, mentre viene differita la partenza dei figli; in altri casi ci sono percorsi multipli caratterizzati da ripetuti spostamenti di almeno uno dei due genitori tra i due paesi: è il caso di J. nata a Napoli quando i due genitori capoverdiani simultaneamente si sono trasferiti in Italia lasciando i primi due figli a Capo Verde, dove sono nati. Attualmente, J. vive a Napoli con la madre e i due fratelli, che nel frattempo si sono ricongiunti, mentre il padre è tornato a Capo Verde, poco dopo la sua nascita.

Questo è l'esempio di uno degli esiti della migrazione ossia il fenomeno delle famiglie divise, quindi, composte da membri che vivono in Paesi diversi. Questo fenomeno va letto e interpretato alla luce del concetto di *mandato familiare* (Regalia e Gozzoli 2005) che è tanto fondamentale da rendere tollerabile, a livello emotivo e sociale, una condizione di prolungata separazione anche dai familiari più stretti, o addirittura la rinuncia ai propri progetti familiari, nel quadro di culture migratorie in cui la volontarietà delle migrazioni non è affatto scontata. Il concetto di mandato familiare rende tangibile la possibile tensione tra gli obiettivi di emancipazione e il benessere di chi emigra e i bisogni e le aspettative della famiglia *left behind* (Ambrosini 2005). È alla luce di questa tensione che vanno lette le modalità attraverso le quali i migranti ridefiniscono il proprio ruolo nel sistema familiare. Le famiglie della migrazione i cui membri vivono per un certo periodo separati gli uni dagli altri danno vita a varie modalità di funzionamento mantenendo al contempo un senso di unità e di benessere collettivo reso dal termine *familyhood* (Bryceson e Vuorela 2002).

Inoltre, nello specifico dell'esperienza familiare migratoria di J., questa attraversa anche il tempo della famiglia parzialmente o interamente ricongiunta nel Paese di destinazione. Così come per le famiglie divise, anche per i ricongiungimenti si possono determinare contraccolpi sugli equilibri psicologici ed emotivi dei soggetti implicati (Valtolina e Colombo 2012) soprattutto quando coinvolge persone che si trovano ad attraversare fasi particolarmente delicate del loro ciclo di vita personale.

Mentre presenta la sua famiglia, J. racconta quanto segue:

I miei genitori sono di Capo Verde. Mamma è qui, papà è a Capo Verde [...] con mio padre non ho un legame perché, quando sono nata, è andato a Capo Verde e non ho mai avuto un rapporto, un esempio di padre, è sempre mia mamma che ha fatto tutti e due i ruoli (J., terza media, nata a Napoli, madre e padre di Capo Verde).

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

di J., appena raccontata, in verità, la ricomposizione non è mai avvenuta se non per un breve periodo quando lei era neonata.

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

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

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

La famiglia immigrata, infatti, è vista come un luogo in cui si realizza una *interazione dinamica* (Ambrosini 2005) tra dimensioni strutturali e scelte soggettive, e prende forma una elaborazione culturale creativa in ragione del contesto situazionale in cui vivono (Eve e Perino 2011). Lo stesso riferimento ai valori tradizionali risponde a forme di *reinvenzione delle tradizioni* (Ambrosini 2005) in cui il passato viene costantemente riconcettualizzato per dare un senso all'esperienza attuale e rispondere ai dilemmi e problemi attuali. Considerazioni, queste, che mostrano come l'idea di una famiglia immigrata coesa e organizzata secondo modelli tradizionali rappresenti un'idealizzazione stereotipata.

Formulare e riformulare il progetto migratorio in un'ottica transnazionale richiede ripetutamente ai migranti sia di rivedere il proprio comportamento nel paese ospitante sia di ricalibrare le proprie aspettative in termini di diritti e riconoscimenti.

Le molteplici evoluzioni che un progetto migratorio familiare può generare riverberano in qualche modo sull'inserimento dei figli nella scuola italiana.

Occorre, in questo momento, fare una considerazione che rimanda immediatamente alle carriere scolastiche dei figli.

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

2.1.1. Oltre l'ossessione identitaria

Se, come visto nel paragrafo precedente, l'idea di una famiglia immigrata coesa e organizzata secondo modelli tradizionali rappresenta un'idealizzazione stereotipata, da queste considerazioni il passo verso le questioni identitarie è breve. A questo proposito, come detto, Perino (2013) svolge un'attenta e approfondita critica all'uso della provenienza nazionale come categoria analitica nelle ricerche sui figli di immigrati. Muovendo dalla prospettiva teorica proposta da Brubaker (2004) e da Wimmer (2004) - che si proietta oltre il paradigma interpretativo nazionale-culturale e verso l'analisi di fattori di sistema che creano confini e riverberano sulle traiettorie di integrazione degli immigrati - la studiosa sostiene che i figli di immigrati non attri-

buiscono alle proprie origini nazionali un criterio principale di distinzione sociale. Così, evocare nelle interviste la questione identitaria potrebbe inserire confini simbolici artificiali che finirebbero per influenzare le narrazioni dei figli degli immigrati e finirebbero altresì per conferire alla questione nazionale un peso sproporzionato.

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

Così, aderendo a tale tesi, nella presente ricerca, e quindi nella traccia del focus group, si è deciso di non mettere in questione tra i vari temi quello dell'identità e dell'appartenenza. Va da sé che, sollecitati, dapprima, a presentare sé stessi e le proprie famiglie, poi a discutere sulle esperienze quotidiane, scolastiche e non, qualche riflessione sull'identità emerga e qualche critica al costruito identitario si possa muovere nel tentativo di andare oltre l'ossessione identitaria (Remotti 1996; 2010).

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

Io sono nato in Italia i miei genitori vengono dallo Sri Lanka (F, terza media, nato a Napoli, madre e padre dello Sri Lanka),

forse è da percepire come qualcosa che va oltre qualsiasi forma di reificazione; come uno stato di continua ricerca di una propria autocollocazione adattata, quest'ultima, in base alle necessità contingenti dell'azione situata.

D'altra parte, proprio lo stralcio riportato nel paragrafo precedente relativo alla densa descrizione della propria famiglia di K. ribadisce questa predisposizione. K, infatti, elenca i vari componenti del proprio alveolo familiare evitando, quasi come ponesse consapevolmente attenzione e lo volesse far notare, le

categorie etno-nazionali per quanto ne potesse esser fatto anche un uso esemplificativo e riassuntivo della pur composita dislocazione della situazione familiare.

Per quanto esista in Italia un'ampia letteratura sui processi di costruzione identitaria che evidenzia l'eterogeneità delle situazioni, seguendo Perino:

questi discorsi rischiano, tuttavia, di rimanere nell'orizzonte di una identità declinata in termini culturali secondo la famosa formula apparentemente risolutiva dell'et-et, alternativa ad un aut-aut tra appartenenza originaria e adesione al paese d'arrivo (2013, 14).

Il dibattito sull'identità e il senso di appartenenza delle seconde generazioni è ampio e vivace: si è parlato di identità sospese (Lannutti 2014), di appartenenze multiple (Valtolina e Marrazzi 2006) di ibridazione dell'identità (Peterse 2005) per cercare di sintetizzare la complessità del processo di costruzione di identità di questi giovani (Bolognesi 2008).

Tuttavia, più recentemente si stanno affermando correnti di pensiero che affermano come il cosmopolitismo (Beck 2017) - che caratterizza non solo le seconde generazioni, ma in generale le nuove generazioni - le renda come appartenenti a culture in movimento, aperte, plurali e meticce superando così l'idea di cultura di origine come un contenitore omogeneo, una realtà esterna cristallizzata" (Bolognesi 2008, 11).

Seguendo l'indagine Istat (2020) in linea con quanto sostenuto in letteratura, la sospensione dell'identità interessa una quota rilevante di ragazzi stranieri che vivono nel nostro Paese.

Dunque, se la traccia avesse previsto di esplorare esplicitamente la dimensione identitaria, si sarebbe rischiato di indurre un discorso essenzialistico, astratto dalle esperienze concrete. Invece, sono emersi, come vedremo, complessi processi di formazione dei gruppi e forme di autoidentificazione e di eteroidentificazione molto legate agli ambiti specifici, al quotidiano e alle persone che si conoscono, che si frequentano e alle significazioni che si attribuiscono alle forme di interazione modellate.

2.2. Forme di acculturazione selettiva

L'esito del processo di acculturazione e di integrazione dei membri della famiglia e il conseguente equilibrio o squilibrio delle relazioni familiari rispetto a tale processo sono stati sintetizzati da Ambrosini (2005), in un modello che evidenzia i possibili

orientamenti assunti da ciascun membro rispetto alle modalità di acculturazione attraverso le generazioni nel nuovo contesto. Risulta difficile poter delineare chiaramente ed univocamente una possibile evoluzione futura delle traiettorie delle famiglie migranti. Queste, infatti, rappresentano un insieme intrinsecamente eterogeneo - sia in termini di attributi strutturali che di intervenienti endogene ed esogene - tale da poterle leggerle solo nella dinamica processuale in cui si realizzano produzioni simboliche, trasformazioni culturali e si affrontano necessità di natura materiale.

Seguendo il modello di Ambrosini, dalle informazioni raccolte non sembrerebbe emergere il tipo di acculturazione consonante: non si osservano, infatti, situazioni in cui le famiglie si siano pienamente assimilate, né che abbiano abbandonato la lingua e le abitudini del paese d'origine ed abbracciato quelle della società ricevente, e né che i figli siano passati rapidamente al monolinguisma.

Non sembra rinvenibile neanche la forma di acculturazione dissonante (né del primo tipo né del secondo): non si osservano accadere, infatti, le condizioni che ne darebbero luogo. Non sono emersi evidenti conflitti intergenerazionali perché manca, da un lato, la condizione della rapida acculturazione dei figli e del loro rifiuto di mantenere legami e retaggi culturali che richiamano le origini dei genitori, e d'altro, manca la condizione del forte ancoraggio a quei legami e a quei retaggi da parte dei genitori. Dal lato di quest'ultimi, inoltre, non si osserva (per lo specifico dell'acculturazione dissonante del secondo tipo) la condizione del perdere i legami e il sostegno della cerchia dei connazionali congiuntamente alla condizione del rimanere indietro rispetto ai figli nei processi di assimilazione, vedendosi scalzare la loro autorità e il loro ruolo di guide educative. In altri termini, sembra non accadere la divaricazione dei percorsi di inserimento nel nuovo contesto.

In misura marginale sembra accadere la resistenza consonante all'acculturazione: la chiusura nella cerchia dei connazionali e nelle pratiche linguistiche e culturali importate dal paese d'origine - senza apprezzabili passi verso l'integrazione nella società ricevente né da parte dei genitori, né da parte dei figli - la si percepisce in modo forte per le famiglie di origini cinesi. In tal senso, indicative sono state l'impossibilità di intercettare e di coinvolgere le famiglie nei focus group; le difficoltà comunicative degli studenti di origine cinese durante i focus group con

i gruppi classe; la propensione al vivere una ristrettezza degli spazi quotidiani sviluppando uno stile di vita più casa-centrico (o, al più, nel negozio dei genitori) ed, infine, la propensione di questi studenti a seguire i genitori nel loro lavoro nel commercio appena finita la scuola dell'obbligo.

Per i motivi sopra citati, le informazioni che sono emerse provengono dai compagni di classe e dalle insegnanti:

Con i ragazzini diciamo con i quali abbiamo più difficoltà, sono soprattutto quelli provenienti dalla Cina, soprattutto perché loro, nel loro contesto familiare, continuano a parlare la lingua madre. Molto, diciamo, desiderosi sicuramente d'imparare, d'interagire coi ragazzi, però c'è una difficoltà poi nell'extracurricolare, perché ritornano nei loro contesti e quindi nella loro comunità molto chiusa e quindi si crea una frattura con quello che è l'aspetto scolastico. Anche nelle attività che noi organizziamo, se sono all'interno della scuola c'è un'adesione alta, se si tratta di uscire sul territorio, già sono più restii, tendono diciamo ad essere più chiusi e soprattutto le ragazze hanno difficoltà ad aprirsi: nelle uscite, nel partecipare ad iniziative di gruppo; si fa una festa a scuola, una festa in classe, i ragazzi della classe organizzano una festa a casa, la ragazzina non va, perché diciamo da un punto di vista culturale, è meglio stare a casa e stare tranquilli, stare diciamo in questa situazione più di riservatezza, ecco, questo è l'approccio (Intervista ad insegnante).

Considerazioni che trovano conferme nelle parole di un'altra insegnante:

Noi abbiamo molti cinesi ed il problema è proprio della comunità chiusa, cioè loro continuano a mantenere questo legame stretto e anche diciamo l'approccio con la lingua è difficoltoso (Intervista ad insegnante).

Durante una discussione di gruppo in una classe, emerge che i ragazzi cinesi non sono interrogati:

Come fanno con le interrogazioni? Non vengono interrogati [...] i compiti li fanno al doposcuola (A., seconda media, nata a Napoli, madre e padre italiani).

Situazione, questa, che contribuisce a rendere più chiaro quanto sia complessa la loro condizione.

La resistenza consonante all'acculturazione, in modo più sfumato, la si avverte anche per le famiglie di origini srilankesi; e, in verità, in misura tanto differente dalla precedente situazione da poter considerare questa traiettoria come una prima forma di

quello che, invece, è sembrato, come vedremo in seguito, il tipo prevalente di acculturazione, ossia quella selettiva.

La sensazione di equilibrio familiare tra l'apertura al nuovo contesto e il mantenimento dei riferimenti del paese d'origine sembra trovare riscontro nelle parole di A., padre di due figlie - T. e T. iscritte nella stessa scuola e che hanno partecipato ai focus group - tutti nati in Sri Lanka. Le figlie sono giunte da quattro anni a Napoli con la madre; il padre si è ricongiunto dopo un anno e attualmente la madre è tornata in Sri Lanka. Durante un focus group coi genitori, A. racconta:

Ancora mi sento nuovo e ospite, perché comunque non conosco ancora bene la società e i comportamenti [...] non li conosco bene e quindi insomma mi sento ancora di non far parte del tutto [...] in realtà più io però perché T. e T. [le figlie], la conoscono meglio di me, la società per loro è così (A., padre, nato in Sri Lanka, da tre anni in Italia).

Quando l'argomento oggetto di discussione verte sull'importanza e sul valore della scuola, aggiunge:

È importante perché loro vogliono studiare bene, anche lavorare, anche conoscere, migliorare le competenze e conoscere anche l'ambiente che li circonda e capire cosa è buono e cosa no (A., padre, nato in Sri Lanka, da tre anni in Italia).

Anche gli insegnanti riportano delle considerazioni che confermano la sensazione per cui un inedito equilibrio familiare per queste famiglie si sta realizzando:

In questa scuola in questo momento ci sono molti srilankesi perché questa è una zona che abbraccia un'utenza dove loro spesso per motivi socioeconomici riescono a collocarsi nel territorio [...] supermercati, negozi [...] così nella scuola nel corso degli anni si è intensificato moltissimo il loro ingresso anche perché loro tendenzialmente in un primo momento, andavano alla scuola d'inglese che tutt'ora funziona perché loro sono molto legati alle loro tradizioni al loro linguaggio e quindi soprattutto la preferenza di fare una scuola d'inglese per loro è molto importante (Intervista ad insegnante).

Quando quest'ultima insegnante parla della scuola di inglese fa riferimento, in realtà, alla forte presenza di scuole etniche presenti sul territorio e alla massiccia partecipazione dei figli di origine srilankese fino a qualche anno fa, cioè fino a quando ancora numerosi erano gli indicatori di percorsi e progetti

migratori ancora incerti e non del tutto definiti o in continua modificazione. La partecipazione a scuole etniche mostrava il bisogno di legami linguistici e culturali forti con il paese di origine, ma anche la necessità di costruire condizioni per un eventuale inserimento scolastico nel paese di origine quando ancora l'idea principale era il ritorno definitivo in patria (Conti, Rottino e Strozza 2014; Strozza, de Filippo e Buonomo 2014; Conti, de Filippo e Strozza 2014).

Un'altra insegnante racconta:

Per esempio, noi l'anno scorso per l'open day abbiamo voluto fare delle attività proprio con la comunità srilankese: essendoci questo connubio ci sembrava anche una cosa molto carina, no? E quindi sono venute queste ragazze tra l'altro bellissime, vestiti un po' scuri, questi balli, vedere dei balli fatti diciamo di tradizione loro e poi dei balli più pop, più rock, sempre con questi vestiti che quindi tu vedi che comunque si rispecchiano ma comunque col rispetto delle proprie tradizioni cosa che onestamente io oggi non riesco più a vedere nei nostri (Intervista ad insegnante).

Pur dovendo rilevare ancora una volta l'uso ambiguo dei pronomi e la folklorizzazione del tratto etnico, questo episodio e, in verità, l'enfasi con cui è raccontato, restituiscono la sensazione di una fase di passaggio, per quanto sembri inevitabile che le differenze etniche siano "apprese" e "ri-apprese" ogni volta che, per qualche ragione, si modificano - ovvero si "spostano" - i confini tra i diversi gruppi (Giddens 1985).

Dalla voce degli studenti di origini srilankesi, provengono, invece, queste considerazioni:

È importante andare a scuola prima di tutto per imparare qualcosa e da grande quando dovremmo fare un buon lavoro dobbiamo avere degli studi e sapere qualcosa [...] è importante avere uno studio. Mi trovo molto bene in questa scuola e in questa classe. Non la cambierei mai (N., seconda media, nato a Napoli, madre e padre dello Sri Lanka).

Congiuntamente alle forti motivazioni allo studio, alte sembrano le aspirazioni future, anche dal punto di vista di livelli di istruzione che idealmente vorrebbero raggiungere; e alcune conferme sulle scelte per gli istituti superiori liceali provengono anche dalle informazioni in possesso degli insegnanti sui percorsi di alcuni ex studenti:

So che molti ragazzi sono andati al liceo classico, scientifico, linguistico [...] ragazze dello Sri Lanka (Intervista ad insegnante).

Come vedremo nel prossimo capitolo, queste considerazioni raccontano di motivazioni allo studio interessanti e di un forte valore attribuito all'educazione in generale e alla socialità. Come riferisce una insegnante:

Sul territorio, vicino a questa scuola, c'è una associazione di promozione sociale che fa doposcuola dove loro questi ragazzi dello Sri Lanka hanno un punto di riferimento nel fare i compiti, nel partecipare a delle attività sul territorio (Intervista ad insegnante).

Come detto, l'equilibrio o lo squilibrio delle relazioni familiari in termini di acculturazione e di integrazione è l'esito di un processo e come tale le sfumature possono essere molteplici. Se quanto detto per le famiglie di origini dello Sri Lanka sembra rappresentare una situazione liminare, maggiormente sedimentata appare la situazione in generale. L'acculturazione selettiva è la situazione in cui l'apprendimento delle abilità necessarie per inserirsi nel nuovo contesto non entra in contrasto con il mantenimento di legami e riferimenti identitari. Genitori e figli si muovono di comune accordo sui due binari, riducendo il rischio di conflitti, salvaguardando l'autorità genitoriale e promuovendo un efficace bilinguismo nelle nuove generazioni. Come detto, questo tipo di esito del processo di acculturazione, selettiva, appare come quello principale. Il comune accordo nell'apprendimento delle abilità necessarie per inserirsi nel nuovo contesto trova riscontro nella dimensione delle "scelte familiari" in generale e con riferimento specifico a quelle relative all'ambito scolastico e i percorsi futuri immaginati. Sia ai figli che ai genitori, si è domandato, infatti, se le decisioni ipotizzate al momento sulle scelte future siano prese di comune accordo. E nella maggior parte dei casi lo sono:

Voglio fare il liceo scientifico perché da grande voglio fare la pediatra però non in Italia ma nel mio paese, o forse in un altro paese. I miei sono d'accordo. Per me la scuola è importante perché per un futuro possiamo aiutare se abbiamo un lavoro possiamo aiutare i genitori con un aiuto economico (A., terza media, nata in El Salvador, da 4 anni a Napoli, madre e padre di El Salvador).

Andrò al liceo scientifico per fare il pilota di aereo o l'ingegnere aerospaziale. Farò l'università, forse a Napoli ma mia madre forse cambierebbe per un'altra città italiana. I miei genitori? Mi dicono

'prosegui per la tua strada basta che sei convinto' (N., seconda media, nato a Napoli, madre e padre dello Sri Lanka).

La scuola è importante perché da grande voglio avere un futuro e aiutare [...] e puoi aiutare i tuoi genitori. La scuola, quindi, è importante per me ma anche per i miei genitori: io da grande voglio avere un futuro benestante, voglio guadagnare bene per aiutare mia madre per me e i miei fratelli (J., terza media, nata a Napoli, madre e padre nati a Capo Verde)

Per quanto siano individui in giovane età, queste considerazioni restituiscono la sensazione di pacifico accordo familiare: quella che appare come una proiezione verso la mobilità ascendente si fonda sull'accordo relativo ai traguardi educativi ipotizzati che svolgono un ruolo chiave per tutta la famiglia con una completa consonanza tra desideri dei genitori e dei figli riguardo al futuro. D'altra parte, per i genitori - ed in particolare modo per le madri, in virtù della loro specifica capacità progettuale di perseguire strategie di mobilità sociale dello status familiare (Vicarelli, 1994) - sembra emergere una sorta di presa di consapevolezza di quel fenomeno delle "opportunità bloccate" che riverbera, in generale, sui figli di immigrati per cui sebbene maggiormente esposti ad ostacoli strutturali e sociali, le nuove generazioni possono compensare le restrizioni derivanti dal loro status di migrante con qualifiche più elevate (Sue & Okazaki, 1990) specie se conseguite in contesti che le riconoscano come credenziali educative e formative spendibili (diversamente da ciò che è accaduto per i genitori).

2.3. Forme di relazione problematica

Seguendo la classificazione di Berry (2005), le famiglie migranti possono riprodurre quattro strategie¹ in risposta alla tensione tra la coerenza del legame con le proprie origini e la fattività dell'interazione col nuovo spazio vitale. Questo schema, tutta-

¹ *l'integrazione* che, attraverso un processo di reciproco riconoscimento combina il mantenimento dei propri riferimenti identitari con un'interazione con la società ospitante; la *separazione* che prevede un mantenimento della propria identità originaria e un rifiuto a interagire con la popolazione autoctona; *l'assimilazione* che consiste in una completa adesione alla cultura e ai modelli del paese ospitante; la *marginalizzazione* che è il frutto di uno scarso interesse ad interagire sia con i propri connazionali che con la società ospitante. Questa può essere considerata una condizione pericolosa per il benessere cognitivo ed emotivo dei migranti.

via, concentra l'attenzione principalmente sull'orientamento assunto dai migranti, trascurando, quindi, l'aspetto relazionale. La modellizzazione proposta da Bourhis et coll (1997) pone, invece, l'attenzione sulla dimensione interattiva dell'incontro tra gli stranieri e il contesto di ricezione². Secondo quest'ultimo modello, tre possono essere le forme di relazione tra i gruppi sociali autoctoni e i gruppi di immigrati e cioè *consensuale*, *problematica* e *conflittuale*. La prima rimanda ad una convivenza pacifica e si realizza nelle situazioni in cui sia i migranti che gli autoctoni sono orientati all'integrazione, all'assimilazione o a preservare la propria identità culturale. La seconda si riferisce ad una convivenza problematica che si riscontra in tutti quei casi in cui migranti e autoctoni raggiungono un parziale accordo su come considerare il processo di acculturazione. Infine, l'ultimo livello rimanda a relazioni conflittuali in cui i gruppi maggioritari perseguono strategie di segregazione dei gruppi minoritari o questi ultimi rappresentano sé stessi in modo separato rispetto al contesto.

La forma di relazione che sembra verificarsi nel contesto approfondito dalla presente ricerca è quella della relazione problematica: come vedremo di seguito, la percezione soggettiva degli immigrati li spinge ad interrogarsi sul perché dei motivi per cui le altre famiglie, quelle autoctone, e gli insegnanti assumono un certo tipo di comportamento verso di loro.

2.3.1. Tra famiglie alloctone e autoctone

La relazione tra famiglie di studenti con background migratorio e quelle autoctone è stata presa in considerazione dal punto di vista delle prime. Si ricorda, infatti, che sono queste ultime ad esser state invitate a partecipare alle discussioni di gruppo tra genitori. Seguendo la proposta di Bourhis et coll (1997), d'altra parte, è interessante approfondire la comprensione della per-

² L'elemento di novità di questo modello consiste nel fatto che l'analisi degli esiti possibili è il risultato della diversa combinazione tra ciò che la società ospitante pensa rispetto a come gli immigrati debbano integrarsi e come gli immigrati ritengano di doversi integrare. Così, l'elemento su cui porre l'attenzione non è il reale atteggiamento della comunità ospitante, quanto la percezione soggettiva da parte degli immigrati circa le strategie di acculturazione messe in atto dalla maggioranza. Il modo in cui gli individui interpretano la realtà e si comportano è mediato dalle percezioni soggettive della realtà stessa, quindi, è proprio questa dimensione soggettiva che deve essere valutata perché diventa per gli immigrati la realtà e la guida dei loro comportamenti.

cezione soggettiva da parte degli immigrati circa le strategie di acculturazione messe in atto e, dunque, comprendere il modo in cui gli individui interpretano la realtà, e si comportano, che è mediato dalle percezioni soggettive della realtà stessa.

Durante i focus group con i genitori è emerso in misura prevalente che il rapporto tra famiglie autoctone e alloctone è minimo: le famiglie non si conoscono. È interessante quanto emerso da un racconto di un genitore (R., padre, nato in Sri Lanka, da quattro anni in Italia) che, parlando del figlio, dice:

R.: «Ci sono amici, ma a mio figlio non gli piace molto uscire, ogni tanto lo fa, ma non gli piace tanto».

Moderatore: «Ha amici quindi?»

R.: «Sì, sì, anche italiani».

Moderatore: «Tu li hai conosciuti gli amici di tuo figlio?»

R.: «Sì, ma non tutti».

Moderatore: «Conosci per caso anche le loro famiglie?»

R.: «No».

Moderatore: «Mai conosciute?»

R.: «No».

Se spontaneamente le famiglie non si incontrano, come detto, la scuola rappresenta un luogo in cui in qualche modo i contatti avvengono. Pochi, ma avvengono. E quando avvengono danno vita a episodi dalla difficile interpretazione anche da parte dei protagonisti stessi. Come confermano le parole di una mamma (L., madre, nata in Ucraina, da 4 anni in Italia) che racconta episodi ai limiti della discriminazione:

L.: «Discriminazione? Forse quando ti mettono al secondo posto, nel senso, dando la preferenza alle persone che sono italiane e tu che sei straniero puoi essere anche al secondo posto, come mi è successo specialmente con gli altri genitori. Questo sì».

Moderatore: «Con i genitori dei compagni di classe di tuo figlio?»

L.: «Sì, sì».

Moderatore: «se vuoi, mi racconti che cosa è successo?»

L.: «A volte quando sai, quando si viene agli incontri con la scuola, c'è bisogno anche d'inserire il cognome nella lista [un elenco in cui ci si registra i turni dei colloqui]. Alle elementari era diverso, entravi in classe, stavi con tutta la classe e con le maestre, invece alle medie è diverso. Io giustamente non lo sapevo come funzionava questa cosa e tante volte m'inserivano in questa lista come ultima».

Moderatore: «poi ti hanno spiegato come funziona la lista?»

L.: «Sì, sì. Poi mi è capitato per esempio un'altra volta che la signora, una delle mamme, io ero già inserita prima di lei, perché me ne sono accorta e lei disse: "adesso vado io, dopo di me vai tu". Questa è una

discriminazione, tu sei straniero e vai dopo di me. Io non scendo a questo livello e ho detto: "certo signora, prima lei e poi vado io, si accomodi". Altre volte certo che bisogna rispondere, altre volte io rispondo, sì.

Più in generale, sembra che la barriera linguistica resti il principale problema:

A volte io parlo con loro [gli insegnanti], molto male, perché io non posso spiegare, quando voglio dire qualcosa, io non potevo dirlo. E se non posso dirlo, mi sento male.

In Sri Lanka potevo tranquillamente parlare, cioè, parlare in qualsiasi posto invece qui non è così. Prima, adesso un po' meglio. Prima quando sono venuta in Italia, io non potevo capire niente. Ora va un po' meglio (R., padre, nato in Sri Lanka, da quattro anni in Italia).

Come si è visto, le famiglie alloctone problematizzano questioni della vita quotidiana non abbandonandosi ad aperture incondizionate o a chiusure aprioristiche. Situazione analoga accade nel rapporto con gli insegnati.

2.3.2. Tra famiglie alloctone e insegnanti

La forma della convivenza problematica si riscontra anche nella relazione tra le famiglie incontrate e gli insegnanti intervistati. L'esito è quello del parziale accordo per cui - anche in questo tipo di relazione così come quello appena visto tra famiglie alloctone e autoctone - la percezione soggettiva dei genitori genera dubbi e interrogativi.

In generale le famiglie - investendo nella scuola perché ritenuta una opportunità di riscatto e, quindi, di successo futuro - sostengono i figli nel percorso scolastico attuale e nelle intenzioni future secondo quanto ipotizzato e, quindi, o fino all'università o, comunque nei percorsi scolastici spendibili nel mercato del lavoro al momento del conseguimento del diploma. Non sorprende che spesso siano proprio genitori dai titoli di studio elevati - ma non riconosciuti dall'ordinamento italiano - a manifestare questo bisogno di affermazione dei figli e delle figlie attraverso l'istituzione scolastica, cercando di trasmettere loro l'idea del valore emancipatorio della scuola e della sua imprescindibilità, anche in considerazione dello scarto altamente probabile tra le ambizioni e i possibili posizionamenti lavorati nella società di arrivo.

Tuttavia, quando le considerazioni fatte dai genitori circa l'importanza della scuola passano allo specifico dell'esperienza vissuta dai figli emergono delle ambivalenze: in altre parole, se da un lato questi genitori ripongono fiducia e nutrono ottimismo rispetto al ruolo che la scuola italiana (e napoletana) oggi ha per il futuro dei propri figli, dall'altro la stessa scuola è tacciata di poca disciplina imposta agli allievi:

Non mi piace la maleducazione di alcuni ragazzi rispetto anche al professore e loro [i professori] non fanno niente (C., madre, nata in El Salvador, da 3 anni in Italia).

oppure,

Quando succedono gli episodi, le maestre devono chiamare entrambe le famiglie perché, se chiamano solo me è peggio proprio per mio figlio che mi chiede "perché chiamano solo te?" Io vedo che soffre [...] non vengono accettati facilmente (N., madre, nata in Ucraina, da 5 anni in Italia).

Lamentano, inoltre, programmi didattici inadeguati e una ridotta richiesta di impegno nello studio, come si evince dallo scambio di parole con C. (madre, nata in El Salvador, da 3 anni in Italia):

C: «Va bene, le piace studiare [...] lei tiene il problema della lingua e sicuramente lo supererà, parla meglio di me: lei era brava a scuola là, lo sarà anche qua [...] mi ha detto "mamma la matematica qua è più facile di là". Perché là c'è tutta l'aritmetica e qui non tanto [...] io le chiedo "ma ti hanno dato i compiti?"

"No, mamma senza compiti". "Ma siamo sicuri?" "Sì mamma, sono sicura».

Moderatore: «Le danno pochi compiti rispetto a lì?»

C: «Sì».

Moderatore: «ed è strano, per quello glielo chiede?»

C: «Sì, sì. Adesso quello che vuole sono i libri che usano i compagni».

Moderatore: «ha un programma diverso dai compagni?»

C: «È logico. È il tempo sai che è diverso».

Moderatore: «Quindi vuole gli stessi libri dei suoi compagni di classe?»

C: «Brava! Vuole i libri, vuole i libri, vuole i libri!»

Lamentano, infine, anche di atteggiamenti e comportamenti che sembrano scivolare nel razzismo istituzionale:

Discriminazione penso si dovrebbe notare non lo so [...] a scuola ti danno un voto più basso, ma io, cioè se mio figlio ci davano un voto basso, io cioè non potevo andare a scuola e dire “avete dato il voto basso perché mio figlio è straniero”, non penso questo. Allora non hai studiato abbastanza, questo è, ma non perché lui è straniero e gli hanno dato un voto basso. Però quando lui fa i compiti, si prepara l'interrogazione, fa benissimo la professoressa è contenta e gli dà 6 è un altro discorso (L., madre, nata in Ucraina, da 4 anni in Italia).

Considerazioni simili provengono dalle affermazioni di un'altra madre:

Mio figlio va bene a scuola, e mi dice che i professori dicono sempre a lui e ai suoi compagni di banco [De., Ar., An., Ad., ucraini] che sono molto bravi e che studiano. Ma non vengono interrogati. I professori sanno che studiano al doposcuola e non li interrogano. I professori gli dicono “lo sappiamo che studiate”. E allora i nostri figli ci chiedono “perché facciamo i compiti?”. È normale che si sentono indietro (N., madre, nata in Ucraina, da 5 anni in Italia).

Anche sul versante dell'orientamento alle scelte scolastiche successive emergono questioni importanti: i docenti, in conclusione di questo ciclo scolastico, verificano la coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali, al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi. Agli studenti viene offerto un orientamento teso ad incanalare le loro aspirazioni, che molte volte finiscono per tradursi in responsi definitivi, orientando la scelta di questi studenti e delle rispettive famiglie verso un istituto piuttosto che un altro. Questi pareri dovrebbero tenere conto delle reali possibilità e capacità di ognuno, ma purtroppo, questa situazione non è il caso più frequente:

Mia figlia non ha nessun problema con il rendimento, la professoressa [di italiano, coordinatrice di classe] è contenta (I., madre, nata in Ucraina, da 4 anni in Italia).

E, tuttavia:

Mia figlia vuole fare il liceo classico, i professori però ci consigliano un istituto professionale (I., madre, nata in Ucraina, da 4 anni in Italia).

Quanto riportato finora sono le percezioni soggettive dei genitori stranieri relative a quella che è definibile come una forma problematica di interazione. Problematica non in ordine

a manifestazioni esplicite e plateali di odio razziale, quanto di interrogativi e domande che questi genitori si pongono circa le forme routinarie, impercettibili e pervasive che indipendentemente dalle intenzioni dichiarate prendono forma nella quotidianità scolastica con l'effetto di - e i soggetti sul versante alloctono della relazione lo avvertono - produrre e ri-produrre uno svantaggio, quand'anche i soggetti autoctoni siano animati da buone intenzioni. Mentre, dal lato delle considerazioni degli insegnanti sul rapporto con i genitori, invece, non sembrano emergere particolari questioni, al netto del deficit linguistico:

La sensazione che ho dei genitori è che hanno quasi il desiderio di collaborare con la scuola e di riconoscere alla scuola un ruolo educativo anche un punto diciamo da cui loro possono attingere anche informazioni, è la loro interfaccia è il loro primo punto d'incontro la scuola. Ma nei fatti lavorano molti genitori, padre e madre, e hanno difficoltà poi a venire agli incontri, anche nel pomeriggio, perché si fanno le prime ore, le prime ore del pomeriggio quindi molti di loro lavorano. Al mattino è impossibile, perché sono ancora più impegnati e tante volte abbiamo una comunicazione telefonica, sempre che parlino la lingua (Intervista ad insegnante).

Allora loro mediamente sono tutti grossi lavoratori, cioè, quindi hanno proprio la difficoltà logistica però se tu li chiami, generalmente vengono. Difficilmente partecipano tipo a incontri con famiglia la maggioranza di loro, però se tu li chiami loro vengono e a volte vengono anche accompagnati per capire meglio quello che si dice sul proprio figlio (Intervista ad insegnante).

Capitolo 3

Dimensione meso: l'ambiente scolastico

Questo capitolo è dedicato alla comprensione delle informazioni raccolte relativamente alla dimensione meso ossia la dimensione che approfondisce l'ambiente scolastico con riferimento alle forme che assume il quotidiano vivere tra i banchi di scuola nel modellare le motivazioni allo studio, le aspirazioni educative e gli orizzonti immaginati sui futuri possibili degli studenti con background migratorio. Se la fonte principale delle informazioni è costituita dalla voce degli studenti, alcune informazioni provengono anche dai genitori e dagli insegnanti nel rafforzare le considerazioni che nel corso della trattazione emergono, in ragione del tentativo di meglio intravedere le dissimmetrie relazionali operanti nella fittizia fabbricazione dell'eredità sociale.

3.1. Il quotidiano vivere la scuola

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

In tal senso, successivamente al tema introduttivo rompi-ghiaccio di descrizione delle famiglie, allo stimolo di discussione sull'utilità della scuola, la totalità delle considerazioni ha restituito un'opinione positiva su di essa. Potrebbe sembrare una ovvietà dato il condizionamento del luogo in cui sono avvenu-

ti gli incontri e l'interfacciarsi con un ricercatore universitario. Tuttavia, è stato interessante notare come non si siano fermati ad un generico e istintivo assenso e non abbiano avuto bisogno di ulteriori stimoli per argomentare con partecipazione i motivi del perché la scuola fosse importante. Ed anche in questo caso, le motivazioni sono state univoche. La scuola per la totalità degli intervistati è utile per conoscere: conoscere per imparare e conoscere per socializzare.

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

Io sarò sincera: la scuola è utile, ma a me non piace. Non ho voglia di studiare ma studio e vado bene. Il problema è il comportamento: vado bene nelle materie ma vorrei stare di più con i compagni (R., prima media, nata a Napoli, madre e padre nati in Italia).

A me la scuola non piace! vado bene lo stesso ma non mi piace studiare sempre e solo sui libri (Jo., seconda media, nata nelle Filippine, da 3 anni a Napoli, madre e padre nati nelle Filippine).

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

È la scuola in sé che non va molto bene perché non utilizziamo altre aule. Siamo chiusi dentro la nostra aula sette ore al giorno studiando solo le materie. Noi usciamo fuori di testa. Non ci sono molte aule diverse (Co., seconda media, nata a Napoli, madre e padre nati in Italia).

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

Considerazioni analoghe sulla scarsità di risorse strutturali e strumentali sono confermate anche dagli insegnanti. Parlando di inclusione scolastica, ad esempio, una professoressa ha rivelato quanto segue:

Non è che non abbiamo competenze, non abbiamo gli strumenti per attivare dei percorsi che hanno bisogno di un tempo e soprattutto anche di spazi diversi, cioè l'inclusione può avvenire ovunque però sicuramente se articoli un programma dove vai nei laboratori dove si vedono piccoli gruppi dove ci sia un'attività [...] è sempre un'educazione trasversale allora a questo punto io penso che un tempo potrebbe essere proprio dedicato a delle attività laboratoriali un po' diverse ma lì puoi fare tranquillamente tutta l'educazione possibile e immaginabile, tra cui imparare a condividere lo stare bene insieme (Intervista ad insegnante).

Così come marginali e limitati sono i tempi a disposizione a scuola per la socializzazione e la possibilità di trascorrere momenti di libero confronto e scambio tra i pari. È emerso, infatti, come la fissità dello stare in classe seduti ad un banco secondo una precisa disposizione crei situazione di difficile interazione tra i ragazzi. E il non aver momenti reali di intervallo dalle lezioni non facilita lo stare insieme a scuola:

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

Non ce la faccio a stare sempre seduto e a non parlare. Infatti, mi richiamano sempre, vorrei alzarmi e qualche volta poter parlare con i miei compagni. La scuola ci dovrebbe dare più spazi (Em., prima media, nato a Napoli, madre e padre nati in Italia).

Io prima stavo in Cina ed è un po' diverso. Le scuole sono molto grandi, c'è una palestra grande. Dopo ogni lezione usciamo fuori e ci sono 10 o anche 20 minuti di ricreazione. A fine giornata c'è un lun-

go momento che stiamo insieme prima di andare via (Fr., seconda media, nata in Cina, da 5 anni a Napoli», madre e padre nati in Cina).

Questo è tanto più rilevante in contesti scolastici multiculturali in cui non è raro che la disposizione in aula riproduca le distanze tra studenti di origine diversa. Dai racconti, infatti, è emerso come le interazioni maggiori siano proprio quelle tra compagni di banco e minime tra studenti seduti più lontano. E se la disposizione generale vede gli studenti di origine non italiana stare seduti vicini tra loro è evidente come questo produca barriere relazionali piuttosto rilevanti.

Dall'intervista ad una insegnante, in merito alla domanda sulla prassi consolidata all'interno dell'istituto quando si iscrive un nuovo studente di origini straniere con una scolarizzazione già iniziata nel paese di provenienza, emerge quanto segue:

Diciamo innanzitutto si guarda l'età, quindi, si cerca un po' di avvicinarlo il più possibile alla classe a cui appartiene per età e poi un altro parametro è diciamo trovare qualche compagno connazionale che possa comunque mediare, fare un po' da mediatore (Intervista ad insegnante).

Dai focus, alla domanda "con chi trascorri l'intervallo?" se gli italiani raccontano che lo trascorrono con tutti, tranne poi fare nomi di altri italiani quando richiesto, gli studenti di origine straniera, invece, elencano direttamente compagni non italiani.

Qui l'intervallo è di 10 minuti dalle 10.50 alle 11.00 e lo trascorro con J, I e K. [di origini ucraine] che sono le mie compagne di banco (Jo., seconda media, nata nelle Filippine, da 3 anni a Napoli, madre e padre nati nelle Filippine).

Dalle 10:00 alle 10:10 facciamo l'intervallo [...] restiamo in classe a mangiare e parliamo con i vicini di banco (Se., prima media, nata a Napoli, madre e padre nati in Italia).

Un'altra insegnante, durante un'intervista, commenta così ciò che nota in relazione alle difficoltà di interazione tra gli studenti tutti:

Le ripeto, loro sono inseriti non posso dire che hanno difficoltà, sicuramente non è che vengono esclusi, spesso si autoescludono. Per esempio, durante l'intervallo, spesso li vede seduti che parlano tra loro [...] cioè, il senso è che loro hanno il loro gruppo, è come se si riconoscessero in un certo qual modo e quindi stanno tra di loro [...] parlano, ridono scherzano come normali ragazzini. Però non

hanno la tendenza a socializzare con il resto della classe. Insomma, socializzare perché poi il rapporto è continuo, il rapporto è sereno diciamo (Intervista ad insegnante).

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

Qualche volta esco il pomeriggio e incontro I. e K [le compagne di banco, ucraine] ma molte volte ci videochiamiamo (Jo., seconda media, nata nelle Filippine, da 3 anni a Napoli, madre e padre nati nelle Filippine).

Io, Ad., An., De. [compagni di banco, ucraini] ci vediamo ogni pomeriggio [...] andiamo al doposcuola insieme (Ar., seconda media, nato in Ucraina, da 3 anni in Italia, madre e padre dell'Ucraina).

Anche dalle parole delle insegnanti si trovano conferme in tal senso:

È emerso tante volte questo fatto che non partecipano alle attività: non so, si incontrano il sabato sera e non partecipano. I genitori hanno paura di farli spostare anche perché i genitori non possono accompagnarli perché lavorano. C'è una serie di tanti limiti che in realtà poi si escludono quasi da soli. Oppure la casa [...] spesso non hanno [...] vivono comunque in abitazioni che non sono, diciamo probabilmente particolarmente accoglienti. Allora tante volte un mio alunno dice: "io non vado perché poi dopo io dovrò ospitare però io poi dopo non posso ospitare perché la mia casa è piccola". Ma io non so che cosa intende per piccola, probabilmente, non ha la dignità che può avere un'altra abitazione. Quindi manca questo in realtà (Intervista ad insegnante).

Per i ragazzi stranieri, in realtà spesso tutto si consuma a scuola, ma diciamo al di fuori sono ragazzini che tornano a casa, frequentano magari qualche doposcuola ma perché devono essere comunque trattenuti in un certo modo perché a casa non trovano nessuno (Intervista ad insegnante).

Quello che registriamo è che loro partecipano poco ma partecipano pure poco alle uscite, ma anche quelle di classe [...] ad esempio, il cineforum, che potrebbe essere un momento anche per imparare meglio la lingua e spesso li dobbiamo pregare ma non ci riusciamo

con tutti. Abbiamo anche cercato [...] qualche abbonamento lo abbiamo avuto gratis e lo abbiamo dato a qualcuno più bisognoso, però fondamentalmente non è neanche una questione economica, è proprio una questione di [...] non so se parlare di riservatezza [...] vogliono stare un po' per i fatti loro (Intervista ad insegnante).

Che le interazioni risultino limitate emerge anche rispetto all'eventualità dello studiare insieme. Alla domanda "chi ti aiuta in caso di difficoltà a fare i compiti?" le risposte evidenziano come tendenzialmente gli italiani chiedano sia a familiari (dove possibile) sia ai compagni di classe e in alcuni casi al professore a scuola; mentre gli stranieri tendenzialmente ricorrono direttamente per ulteriori spiegazioni al professore a scuola, indicando che sussistono difficoltà, e la maggiore è quella linguistica, da parte dei genitori di essere da supporto allo studio. E, conferme, in tal senso provengono anche dai genitori stessi:

Secondo me, io non conosco lingua italiana. Questo è un problema per me, perché io non posso aiutare i miei figli. In Srilanka, io conosco, ho studiato, sempre io aiutavo loro.
In Italia io non posso aiutare, fare compiti, non conosco, questo è il problema (A., padre, nato in Sri Lanka, da tre anni in Italia).

Coerentemente con quanto si evince in letteratura, è risultato ricorrente che i ragazzi con background migratorio intercettati facciano esperienza di bilinguismo:

Il problema è che nel loro contesto familiare, continuano a parlare la lingua madre. Molto, diciamo, desiderosi sicuramente d'imparare però c'è una difficoltà poi quando non riescono a fare i compiti e chiedono a noi perché a casa non possono chiedere aiuto (Intervista ad insegnante).

3.2. Le motivazioni allo studio

La scuola se da un lato non è indipendente dalle pressioni della società, dall'altro lato contribuisce anche a formarla caratterizzandosi come co-protagonista necessario dello spazio educativo-formativo (Favaro e Luatti 2008). Riprendendo il concetto di chance di vita³ di Dahrendorf (1981), la scuola offre una serie

³ Per Dahrendorf, questo concetto concerne «possibilità, esigenze, interessi da realizzare in un contesto sociale dato o anche contro di esso. Esse sono il sostrato delle strutture sociali nelle quali le chance di vita vengono organiz-

di opportunità, che si manifestano o come opzioni - come a dire possibilità di scelta tra le alternative di azioni nelle strutture sociali a cui corrispondono, sul piano dell'azione, decisioni di scelta individuale - o come vincoli per l'agire del soggetto:

Quando la scuola riesce a garantire delle chance agli individui, che dovranno poi servirsi delle opportunità a loro disposizione cogliendo quelle più idonee al proprio percorso di crescita, le possibilità che una buona scolarizzazione abbia poi effetti positivi sulle traiettorie di vita diventano concrete. Al contrario, se la scuola non riesce ad attrezzarsi per fronteggiare le disuguaglianze insite nel sistema sociale, il rischio di costituirsi come luogo di rafforzamento e giustificazione delle differenti opportunità diventa altissimo (Carbone 2012, 133).

Come sostengono Favaro e Napoli:

Si chiede ai minori immigrati di adattarsi in fretta e di trovare il proprio posto all'interno di riferimenti, regole esplicite o implicite, routine quotidiane comuni e sedimentate; si chiede loro di apprendere rapidamente l'italiano e di esprimere, attraverso le nuove parole, pensieri, eventi, concetti, riflessioni (Favaro e Napoli 2004, 134).

Allora è nella scuola che lo studente straniero si trova ad oltrepassare il confine tra l'ambito della sfera familiare e l'ambito del mondo adulto, mediando praticamente tra il background d'origine e la costruzione del sé autonomo: la tanto dibattuta doppia appartenenza (Ambrosini e Molina 2004; Sospiro 2010), che può generare fenomeni di marginalità o chiusura etnica o, viceversa, atteggiamenti cosmopoliti, multiculturali e transnazionali. D'altra parte, i giovani di origine straniera presentano alcune specificità derivanti dal loro status di migranti o figli di migranti e, allo stesso tempo, condividono con i loro coetanei la condizione adolescenziale e i cambiamenti che questa implica (Belloni 2006; Belotti 2010)⁴.

Nel tentativo di capire quanto la scuola riesca a generare chance per chi la frequenta, può essere ragionevole comprendere

zate. Sono anche la forza motrice dei processi sociali» (Dahrendorf 1981, 65).

⁴ Il processo di crescita dell'individuo avviene non solo sul piano personale ma anche su quello relazionale: si afferma, dunque, l'esigenza di autonomizzazione dalla famiglia (che per i figli dei genitori immigrati assume una doppia valenza) e la ricerca di sostegno nei coetanei a scuola e nel tempo libero (Caneva 2011). In tal senso, la pionieristica ricerca del 2002 (Giovannini e Queirolo Palmas 2002) fa emergere come la riuscita scolastica può essere spiegata anche e soprattutto attraverso l'influenza del benessere relazionale.

quali siano le motivazioni che spingono questi studenti a studiare e quanto queste contribuiscano significativamente nella determinazione dei percorsi individuali, sia positivamente che negativamente.

Seguendo Carbone (2012), la motivazione allo studio per gli studenti stranieri è uno dei fattori capaci di influenzare il successo scolastico: essa spiega il perché del ricorso a determinati indirizzi di studio in funzione dell'agency tenendo in considerazione, quindi, non solo della possibilità di scelta autonoma, ma anche delle influenze scolastiche e familiari.

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

3.2.1. Motivazioni espressive e valenza strumentale

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

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

Voglio continuare a studiare e vorrei fare il liceo classico e poi andare all'università qui in Italia per diventare avvocato lo so che è difficile ma voglio continuare a studiare...ne ho parlato con i miei genitori e loro sono d'accordo mi hanno detto va bene (L., terza media, nato in Ucraina, da 7 anni in Italia, madre e padre dell'Ucraina).

In Romania c'è il liceo elettromeccanico e per le auto [...] ho chiesto e qui non c'è e allora ho scelto di fare il liceo con indirizzo meccanico (N., terza media, nato in Romania, da 6 anni in Italia, madre e padre della Romania).

Sono bravo con i computer mi piace l'informatica e allora ho scelto il liceo con l'indirizzo in informatica [...] poi magari vado anche all'università (K., terza media, nato in Sri Lanka, da 7 anni a Napoli, madre e padre dello Sri Lanka).

Non so da grande cosa voglio fare, mi piace disegnare e allora ho scelto il liceo artistico (L., terza media, nata a Capoverde, da 4 anni in Italia, madre e padre del Capoverde).

Voglio diventare ingegnere, ma non voglio fare l'università qui. La mia famiglia è d'accordo (G., terza media, nato in El Salvador, da 3 anni a Napoli, madre e padre di El Salvador).

Sono bravo nelle lingue e ho scelto il linguistico. Voglio continuare all'università, papà è architetto ma non so se mi piace, mamma ha studiato giurisprudenza e ha fatto lo scientifico (F., terza media, nato in Italia, madre e padre della Romania).

Da quanto emerso, sembrano riscontrabili considerazioni positive nei confronti della scuola riconosciuta come volano per aspirare a posizioni lavorative ed economiche da classe media (considerazioni che sembrano in linea con quanto emerso in Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009):

È importante andare a scuola prima di tutto per imparare qualcosa e da grande quando dovremmo fare un buon lavoro dobbiamo avere degli studi e sapere qualcosa [...] è importante avere uno studio (N., seconda media, nato in Italia, madre e padre dello Sri Lanka).

È importante perché da grande voglio avere un futuro così puoi aiutare i tuoi genitori. La scuola è importante per me ma anche per i miei genitori: io da grande voglio avere un futuro diciamo benestante: voglio guadagnare bene per aiutare mia madre per me e i miei fratelli (J., terza media, nata in Italia, madre e padre del Capoverde).

Per me la scuola è molto importante perché per avere un futuro buono e un lavoro buono voglio finire l'università e fare il pilota di aerei. Voglio fare il liceo e l'università (V., terza media, nato in Ucraina, da 7 anni in Italia, madre e padre dell'Ucraina).

Sono motivazioni espressive che rivelano un interesse positivo per la scuola e che al contempo, tuttavia, hanno, una valenza strumentale, in quanto interpretano la scuola come trampolino obbligatorio per avere chance nella vita. Inoltre, come si è visto, l'ipotesi di prosecuzione degli studi anche all'università è opzione chiamata in causa da più di un ragazzo di origine straniera (come emerso anche in Sospiro 2010). Nello specifico, se si esclu-

dono i ragazzi con origini cinesi, molto più i ragazzi e le ragazze con esperienza di migrazione - sia diretta che indiretta - sono sembrati esprimere progettualità maggiormente chiare sulla continuazione universitaria dei loro studi: infatti, se è stato possibile raccogliere ipotesi di proseguire gli studi universitari dalla maggior parte degli studenti di origine straniera - senza significative distinzioni in termini di paesi di origine, genere, e luogo di nascita o tempo della migrazione - indicativa è la completa assenza di riferimenti da parte di tutti i giovani di origine cinese intercettati per i quali è maggiore la propensione all'immediata realizzazione imprenditoriale.

Le risposte alle domande relative al futuro sono state quelle che hanno richiesto un maggiore sforzo riflessivo da parte dei giovani rispondenti. Immaginarsi proiettati nel futuro in questa fascia di età è esercizio difficile; eppure, non sono mancati spunti particolarmente interessanti soprattutto in quella che si è delineata come una netta demarcazione tra gli studenti italiani e gli studenti di origine straniera.

3.2.2. Diversità di vedute tra studenti autoctoni e alloctoni

Soprattutto i ragazzi nati in Italia da genitori italiani hanno fatto riferimento con forza al senso di inadeguatezza rispetto alle difficoltà degli studi universitari, e alla necessità e volontà di lavorare quanto prima pur non avendo un'idea precisa e una progettualità chiara in mente.

Ciò sembra confermare i risultati di alcune ricerche che tendono a individuare un diverso significato valoriale della scuola per i ragazzi stranieri rispetto a quelli italiani.

Seguendo Giovannini (1996), la tesi di partenza è che se i ragazzi autoctoni si rapportano in maniera più realistica al sistema scolastico - conoscendone meglio le procedure di selezione - i giovani stranieri tendano ad attribuire un valore maggiore allo studio piuttosto che al lavoro.

Differenza valoriale che trova riscontro anche nelle parole di un'insegnante:

Nota che lo studente straniero rispetta più un ordine, un registro educativo [...] forse più antico più vincolante che però oggi come oggi io non riesco più a disconoscere, cioè nel senso io vedo che loro hanno quei parametri educativi che molti dei nostri non hanno, cioè il rispetto per la scuola [...] il valore. Per esempio, io vedo che loro tendenzialmente rispettano la scuola sono sempre ordinati,

vengono sempre col materiale didattico giusto e non sempre lo riscontro diciamo negli alunni nostri (Intervista ad insegnante).

Sebbene non sia generalizzabile, e non valga esattamente per tutti i ragazzi intercettati, da quanto emerso sembra scorgersi una sostanziale differenza di progettualità: prosecuzione degli studi fino all'università, prospettive di carriera futura e aspirazioni alla mobilità riguardano solitamente ragazze e ragazzi con background migratorio, o viceversa, parliamo di poche ragazze e qualche ragazzo nati in Italia da genitori italiani, particolarmente motivati dalla famiglia.

La maggior parte degli intervistati mostra una motivazione allo studio finalizzata al raggiungimento di un obiettivo ben preciso, quello del lavoro e sono emerse anche aspirazioni a posizioni lavorative più qualificate. D'altra parte, se anche le ricerche sul tema confermano che, quando si pensa al lavoro, quello scelto dai giovani con background migratorio sembra essere sempre un lavoro ambizioso (Dalla Zuanna, Farina e Strozza 2009; Casacchia, Natale, Paterno e Terzera 2008), nel caso della presente ricerca emerge la diversità di orizzonti rispetto ai nativi con genitori dalle basse qualifiche professionali: quest'ultimi, infatti, non mostrano ambizioni pari a quelle degli studenti stranieri.

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

Seguendo la letteratura (Ambrosini 2017; Sayad 2002), e come emerso nel tempo anche in altre ricerche (Gilardoni 2008; Ravecca 2009; Besozzi, Colombo e Santagati 2009), i figli degli stranieri aspirerebbero, anche a fronte di maggiori difficoltà nel percorso scolastico, a posizioni migliori di quelle dei genitori e proprio in questa distanza tra aspirazioni e mete reali risiede il cosiddetto paradosso delle aspirazioni (Wrench, Rea e Ouali, 1992).

Se gli studenti italiani da grandi vogliono diventare calciatori, cantanti, ballerine e parrucchiere, i giovani stranieri vogliono diventare veterinari, chirurghi anatomo-patologi, ingegneri e guide turistiche.

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

3.3. Orizzonte delle attese

Quando ci si accosta al tema del futuro educativo e sociale dei giovani, ed a fortiori a quello dei figli del paradosso dell'integrazione, non si può non considerare la serie aspirazioni-realizzazioni-aspettative come una serie su cui il riverbero degli atteggiamenti non giochi un certo ruolo (Orientale Caputo, Buonomo e Gargiulo 2021). Difatti, l'atteggiamento degli insegnanti e le loro aspettative di rendimento nei confronti di questi studenti hanno una straordinaria importanza anche a prescindere da altri fattori (Ambrosini e Caneva, 2009; Besozzi e Colombo, 2009; Besozzi, Colombo e Santagati, 2014; Fravega e Queirolo Palmas 2003; Giovannini e Queirolo Palmas, 2002; Queirolo Palmas, 2002a; 2002b; 2006; Queirolo Palmas e Torre, 2005; Santagati, 2011): basse aspettative producono quasi inevitabilmente bassi risultati ed inducono sia ad un disinvestimento negli obiettivi d'apprendimento che ad una crescente disaffezione verso la scuola. La forte relazione tra aspirazioni e risultati (Portes et al., 2010) svolge un ruolo fondamentale: anche se avere aspirazioni elevate non significa necessariamente che l'individuo sarà in grado di raggiungerle, la mancanza di aspirazioni elevate certamente non promuovere alti risultati. In altre parole, per gli

studenti di origine straniera, la scuola rappresenta l'ambiente più importante in cui apprendere i modelli comportamentali della società e al contempo modellare le proprie preferenze per l'occupazione futura (Portes, McLeod e Parker, 1978; Portes e Rumbaut, 2001; Patton e Creed, 2007).

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

Intendendo le aspirazioni educative come il "livello di istruzione che idealmente gli intervistati vorrebbero raggiungere" (Portes et al. 2010, p. 779), questa sezione della ricerca si focalizza sugli obiettivi educativi generali a cui mirano i giovani studenti (italiani e non) e su come questi si traducono in scelte e decisioni educative nei punti di transizione da un grado scolastico al successivo in relazione a ipotesi immaginate di futuri lavori possibili.

Le ricerche sulle aspirazioni non portano a risultati univoci: alcuni studi mostrano, infatti, che le aspirazioni degli studenti stranieri sono generalmente inferiori a quelle dei nativi (Cotton e Wiklund 1997; Kintrea 2009); altri sostengono, invece, che le aspirazioni educative tendono a convergere nel tempo (Neidert e Farley 1985); ed, infine, altri ancora sostengono che anche se in presenza di prestazioni scolastiche peggiori, gli studenti stranieri nutrono elevate aspirazioni educative che tuttavia non riescono a soddisfare (Brinbaum e Cebolla-Boado 2007; Heath e Brinbaum 2007; Jonsson e Rudolphi 2011). In altre parole, secondo questo filone di studi, gli studenti stranieri sembrano essere, da un lato, più resistenti di fronte ai limiti sociali, culturali e educativi perché maggiormente ambizioni e, dall'altro, soffrire di una difficoltà maggiore nel tradurre le aspirazioni in realizzazioni, conseguimenti e risultati.

La realtà che emerge dalla ricerca sembra riflettere proprio questa ultima situazione, quella del cosiddetto paradosso delle aspirazioni-realizzazioni (Salikutluk 2013). Seguendo Salikutluk, tre sono gli approcci con cui andare ad osservare questo paradosso.

Il primo è l'*approccio dell'ottimismo degli immigrati* per secondo il quale questi ultimi sono considerati gruppi positivamente selezionati (Kao e Tienda 1995) cosicché il desiderio di miglioramento socio-economico della prima generazione - che si trova al livello più basso della società - verrebbe trasmesso alle generazioni successive spingendoli a raggiungere gli obiettivi dei genitori.

Il secondo è l'*approccio delle opportunità bloccate* secondo il quale i giovani con background migratorio, maggiormente esposti ad ostacoli strutturali e sociali, possono compensare le restrizioni derivanti dal loro status di migrante con prestazioni e qualifiche più elevate (Sue e Okazaki 1990).

Infine, il terzo è l'*approccio degli altri significativi* secondo il quale migliori sono le relazioni con famiglia, insegnanti e coetanei e maggiori sono le aspirazioni (Alexander e Pallas 1983; Martin e Collie 2019).

Nel descrivere le situazioni osservate, sono state considerate le ipotesi a breve termine (tra scuola superiore e università) e le ipotesi a lungo termine (proiezioni lavorative), e si è ritenuto che le aspirazioni "alte" fossero quelle che combinavano in modo coerente i due piani temporali. A questo proposito, sono stati osservati, da un lato, i livelli di aspirazione in relazione alla nazionalità di origine, all'anzianità di presenza dei genitori e al momento di inserimento scolastico; e, dall'altro lato, il tipo di relazione col gruppo classe e gli insegnanti. In particolare, nell'osservare il tipo di relazione con i coetanei, si è tenuto conto di quanto segue: con chi lo studente trascorre l'intervallo; accanto a chi siede in classe; quale lingua parla a casa e durante le ore non scolastiche; con chi fa i compiti e con chi trascorre il tempo libero. Inoltre, nell'osservare il tipo di relazione con gli insegnanti si è osservato il peso dell'*effetto aspettative* (Rosenthal e Jacobson 1992) di quest'ultimi nello stimolare o nello scoraggiare le prestazioni e, quindi, il percorso educativo degli studenti (Eccles e Jussim 1992).

3.3.1. *Un continuum, un orizzonte*

Quanto segue è riportato per aree di provenienza dei giovani stranieri intervistati⁵. Per il continente europeo, ipotizzando un

⁵ Si ritiene di dover precisare che, in continuità con quanto assunto e seguito precedentemente, il riferimento alla provenienza in questa parte del lavoro non allude a questioni identitarie, quanto piuttosto al concetto intuito dagli studiosi

continuum, ad un estremo si posizionano i ragazzi di provenienza spagnola che sembrano esempi di esperienze positive sia in termini di livelli di aspirazioni elevate che di buona integrazione, all'altro si posizionano, invece, i ragazzi provenienti dalla Romania con basse aspirazioni e bassi livelli di integrazione. In posizione centrale del continuum troviamo gli studenti di origine ucraina che mostrano aspirazioni particolarmente elevate e qualche difficoltà nell'esperienza scolastica e di integrazione. La coerenza fra scuole che vorrebbero frequentare e occupazione desiderata, nel caso di questi ultimi si lega ad un background familiare di scolarizzazione medio alta (le madri interviste sono tutte diplomate), una certa stabilizzazione sul territorio napoletano, un'anzianità di presenza superiore ai 10 anni e con i ragazzi entrati nel sistema educativo o dall'inizio della scolarizzazione o comunque ai primi anni delle elementari.

Tuttavia, dalle nostre interviste è emerso che in diversi casi - nonostante un rendimento scolastico, percepito e attestato, più che sufficiente - l'orientamento dei docenti abbia avuto un certo grado di influenza. Nelle parole di una madre di origine ucraina:

Mia figlia non ha nessun problema con il rendimento, la professoressa [di italiano, coordinatrice di classe] è contenta (L., madre, nata in Ucraina, da 4 anni in Italia).

E, tuttavia:

Mia figlia vuole fare il liceo classico, i professori però ci consigliano un istituto professionale (L., madre, nata in Ucraina, da 4 anni in Italia).

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

Mio figlio va bene a scuola, e mi dice che i professori dicono sempre a lui e ai suoi compagni di banco [De., Ar., An., Ad., ucraini] che sono molto bravi e che studiano. Ma non vengono interrogati. I profes-

della Scuola di Chicago e che entrerà nelle spiegazioni dei percorsi di integrazione dagli anni Sessanta di *distanza sociale*. In tal senso, la letteratura anglosassone segnala da molti anni come la principale ragione dell'*underachievement* dei giovani stranieri risieda nella distanza che separa il loro background culturale dalla cultura che informa gli insegnanti e le istituzioni scolastiche. Talché è in questa prospettiva che si intende segnalare e leggere quanto emerge, e che non può in alcun modo assumere carattere generalizzante e reificante.

sori sanno che studiano al doposcuola e non li interrogano. I professori gli dicono “lo sappiamo che studiate”. E allora i nostri figli ci chiedono “perché facciamo i compiti?”. È normale che si sentono indietro (N., madre, nata in Ucraina, da 5 anni in Italia).

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

Penso che i miei amici non mi abbiano capito. In classe sento la superiorità, la falsità, il razzismo (Ad., seconda media, nato in Ucraina, da 4 anni in Italia, madre e padre dell’Ucraina).

Lui confonde lo scherzo con la presa in giro. Lo facevamo perché eravamo gelose delle troppa attenzioni che i maestri gli rivolgevano (Ma, seconda media, nata in Italia, madre e padri dell’Italia).

La madre dello studente ucraino dice:

Quando succedono gli episodi, le maestre devono chiamare entrambe le famiglie perché se chiamano solo me è peggio proprio per mio figlio che mi chiede “perché chiamano solo te?” Io vedo che soffre [...] non vengono accettati facilmente (N., madre, nata in Ucraina, da 5 anni in Italia).

In generale, per l’Europa, se si esclude la provenienza dalla Romania, quanto da noi osservato sembra in linea con gli ap-

procci dell'ottimismo degli immigrati ed in modo particolare per quelli di seconda generazione che percepiscono il paradosso dell'integrazione (Wrench, Rea e Ouali 1992):

Mio figlio non vuole tornare [in Ucraina], lui vuole andare in Germania. Mi dice "tu e papà lavorate qui ma non andiamo mai in pizzeria". Noi siamo in cinque, e in cinque non si può andare in pizzeria (An., madre nata in Ucraina).

Gli studenti con origini asiatiche mostrano una percezione del proprio rendimento scolastico non particolarmente incoraggiante, eppure nessuno di loro (né i genitori) racconta di essere a rischio bocciatura. Ciò potrebbe derivare dalle difficoltà nell'uso della lingua italiana che influenzerebbero anche le aspirazioni e le interazioni con le altre nazionalità. Dalle nostre osservazioni per gli studenti di provenienza asiatica si osservano delle specificità. Gli studenti di origine srilankese, dell'India e delle Filippine si sono in classe omogeneamente fra i ragazzi italiani, si ritrovano con essi nei momenti di ricreazione e, talvolta, anche fuori scuola sia per studiare che per giocare; per questi le aspirazioni appaiono elevate, frutto di un atteggiamento più sicuro di sé: le scelte sono condivise dai genitori, famiglie che per queste nazionalità sono in Italia da almeno dieci anni. Per questo gruppo, le alte aspirazioni sembrano essere, infine, maggiormente supportate dai docenti.

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

Come fanno con le interrogazioni? Non vengono interrogati (...) i compiti li fanno al doposcuola (A., seconda media, nata a Napoli, madre e padre nati in Italia).

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

In conformità con gli approcci dell'ottimismo degli immigrati, per tutti gli studenti di origini asiatiche le aspirazioni appaiono elevate, ad eccezione di una studentessa proveniente dal Kurdistan. Arrivata in Italia di recente con una pregressa scolarizzazione all'estero mostra un buon livello di integrazione e basse aspirazioni. In questa esperienza potrebbe giocare un ruolo decisivo il fatto che essendo la prima esperienza familiare del sistema scolastico italiano, la famiglia potrebbe soffrire di una carenza di informazioni (Kao e Tienda 1998): una conseguenza frequente per quei nuclei familiari che non hanno ancora una misura reale degli standard del sistema scolastico del paese di arrivo e che corrono il rischio di recuperare informazioni distorte - oppure di non recuperarne affatto - sulle possibilità che il sistema educativo locale può offrire.

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

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

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

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

L'arrivo recente sembra comunque non ostacolare il consolidamento di aspirazioni elevate:

Qui devono andare a scuola, ma l'università forse è meglio fuori perché non vedo insegnanti stranieri, medici. Eppure, a Napoli è pieno di stranieri e facciamo tutti la stessa cosa. Le mie figlie le vedo che finiscono gli studi all'estero, non devono vivere tutto questo (Ad., padre del Capoverde).

Se, in generale, le aspirazioni degli studenti di origine straniera sono più elevate dei loro coetanei autoctoni, nel dettaglio per nazionalità, gli studenti di origine ucraina, filippina, peruviana, ecuadoregna hanno aspirazioni significativamente superiori rispetto agli italiani, mentre altre nazionalità mostrano aspirazioni più basse. Ciò appare legato all'aver frequentato l'intero ciclo scolastico in Italia o più spesso al livello di integrazione che i ragazzi presentano nel gruppo classe. In questo senso significative sono apparse le differenze fra quanti dichiaravano di frequentare compagni italiani o di altre provenienze. Ma non è sempre vero. Nel caso dei giovani di origine cinese ad una scarsa e difficile integrazione (prevalentemente derivante da difficoltà linguistiche) corrispondono elevate aspirazioni.

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

L'ultimo elemento da richiamare è infine quello relativo all'importanza del giudizio degli insegnanti nel definire le aspettative e orientare le scelte educative successive. Secondo alcune teorie, come detto, le aspettative degli insegnanti possono incentivare o disincentivare il rendimento e, quindi, il percorso educativo degli studenti. Ma le osservazioni hanno rilevato che accanto a questo anche una eccessiva forma di protezione delle supposte fragilità può compromettere un processo di integrazione e ancor più le scelte educative successive. Dalle discussioni di gruppo è emerso che gli atteggiamenti e i comportamenti degli insegnanti sono talvolta ambivalenti nel tentativo di riconoscere le differenze. In questo senso, l'episodio relativo a una nota disciplinare di classe destinata solo agli italiani è significativo, come se l'esclusione, pur benintenzionata, della componente non italiana avesse potuto non avere ripercussioni sui processi di riconoscimento della diversità e di stigma all'interno del gruppo⁶. La questione è complessa e la sociologia dell'educazione sottolinea quanto sia difficile la combinazione tra misure compensative e dispensative tra individualizzazione e universalismo. Tuttavia, la pratica del non chiedere la verifica dei compiti agli immigrati o la scelta di tenere seduti per area di provenienza gli alunni possono generare forme di segregazione che si autoalimentano anche quando sono dettate da buone intenzioni fino a giungere a forme di razzismo istituzionale (Serpieri e Grimaldi 2014). Inoltre, sembra materializzarsi quello che appare il paradosso valutazione-orientamento, come a dire che a fronte di voti anche apprezzabili gli stessi insegnanti hanno sconsigliato la scelta dei percorsi scolastici più elevati (i licei) a favore di indirizzi di formazione professionale, forse ritenuti più realistici, come abbiamo registrato da più di una testimonianza. Ragionare su quanto e se questo realismo possa generare meccanismi di autoesclusione da parte dei giovani adolescenti immigrati o di protezione dalle delusioni vuol dire considerare anche le aspettative che l'assetto istituzionale della società ha e quanto queste riverberino nelle previsioni quali elementi costitutivi degli orizzonti delle attese.

⁶ In un successivo momento, abbiamo saputo che nella lezione successiva al focus group, nella stessa giornata, il gruppo classe ha manifestato all'insegnante il disappunto per quella sanzione. La docente, comprendendo le motivazioni, ha provveduto ad annullare il provvedimento precedentemente adottato. Tra le possibilità ci sarebbe potuta essere quella di estenderlo all'intera classe.

Capitolo 4

Dimensione macro: l'assetto istituzionale della società

È in questo capitolo che si approfondisce la dimensione macro e cioè la dimensione relativa alle politiche per gli immigrati con riferimento specifico, da un lato, a quelle relative alla governance locale e, dall'altro, all'implementazione delle linee guida ministeriale per l'accoglienza e l'inclusione degli studenti stranieri. Le informazioni raccolte e qui riportate provengono dalla voce degli Assessori della Regione Campania e del Comune di Napoli nonché dalla voce degli insegnanti.

È chiaro che la trasformazione delle immigrazioni in forme di insediamento stabile e di lungo periodo ha necessariamente incrementato i rapporti tra i soggetti migranti e le istituzioni, avviando un processo di *cittadinizzazione* (Bastenier e Dassetto 1990). Tale processo solleva nuovi quesiti e definisce nuovi campi sociali nei quali i migranti, le istituzioni e la popolazione autoctona definiscono i ruoli, le aspettative e le strategie di azione. La presenza dell'intero nucleo familiare o la sua ricostituzione promuovono, infatti, processi di "normalizzazione" dell'esperienza migratoria (Ambrosini 2005), e ciò dovrebbe rappresentare l'occasione per migliorare e aumentare i rapporti con la sfera istituzionale e la popolazione autoctona, favorendo l'intensificarsi delle relazioni interetniche.

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

ne dei fenomeni migratori e nella composizione delle diversità culturali.

4.1. Il governo di una città plurale

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

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

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

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

e pratiche. Una segmentazione tra assessorati, e quindi tra servizi e pratiche, da cui muovono programmazioni di ampio respiro, nessuna con focus specifico sull'inclusione delle seconde generazioni:

Questa segmentazione che esiste nel comune di Napoli da sempre tra politiche di welfare e politiche scolastiche a volte crea dei cortocircuiti incredibili perché è ovvio che le due cose si sovrappongono spesso e volentieri. Proprio quando si parla di studenti stranieri questo è estremamente frequente: non si sa se includere più le famiglie che gli studenti, i quali si auto-includono in generale abbastanza bene da soli (Intervista ad Assessore del Comune di Napoli)

Questa modalità di risposta che orienta l'azione del governo locale sembra riflettere il ritardo con cui si è presa coscienza dei cambiamenti in atto sul territorio. Ritardo dovuto ad una serie di fattori rintracciabili sia nella complessa dinamica dei progetti migratori che nella composizione multistratica dei territori che compongono l'intero ambito comunale.

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

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

Eppure, le considerazioni provenienti da un altro assessore informano:

Dal punto di vista organizzativo la prima cosa che abbiamo fatto come assessorato è stata di impostare un osservatorio sugli studenti stranieri partendo da un dato, che costituiva un nostro principio fondante: il fatto che siano pochi rispetto ad altre realtà cittadine [...] questo fatto non ci rendeva impermeabili al tema ed anzi ci re-

sponsabilizzava di più: si può fare di Napoli un laboratorio per l'inclusione molto meglio e molto più di quello che si potrebbe fare lì dove si urla all'invasione. Non essendo in un numero così rilevante da creare problemi sistemici era interessante andare a vedere come nelle scuole si muoveva l'integrazione e l'inclusione perché avremmo potuto costruire modelli esemplari di integrazione e scambio interculturale che sarebbero potuti servire anche in futuro all'aumento della stanzialità della presenza migratoria a Napoli e della componente infantile. Negli anni il trend di crescita è soprattutto nelle scuole di infanzia [...] il che significa che noi includiamo prevalentemente non più NAI (nuovi arrivati) ma G2 (seconda generazione). Quindi, partendo dal presupposto che risultava interessante e un valore aggiunto poter partire da numeri contenuti per capire anche scientificamente che dinamiche si sviluppavano ed elaborare modelli, ci siamo spinti a fare questo primo passo (Intervista ad Assessore del Comune di Napoli).

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

Ho trovato sempre sbagliato che la scuola si deresponsabilizzasse affidando il soggetto problematico ad un altro senza avere con quest'altro un rapporto vitale sclerotizzando l'idea per cui la mattina ci si annoia e il pomeriggio ci si diverte. Gli esiti scolastici dei ragazzi non crescono nel curriculare se tu affidi all'extracurriculare la loro integrazione e la loro inclusione; questo vale per la dispersione scolastica degli alunni italiani come per quelli stranieri: fin quando fai questo, non funziona. Allora, la mia idea forte che ho portato all'interno dei progetti di contrasto alla dispersione ma anche all'interno dei partenariati è la coprogettazione perché l'alunno è sempre lo stesso la mattina quando va scuola e il pomeriggio quanto fa attività da qualche altra parte: quindi se noi vogliamo lavorare per un'integrazione interculturale dobbiamo tenere presente che non ce lo possiamo dividere tra diverse prassi per cui la mattina lo interroghiamo in matematica e magari prende tre perché non sa rispondere e poi il pomeriggio scopriamo che è un grande artista [...] fa i murales o suona il violino. Suonare il violino aiuta ad andare bene in matematica perché crea autostima, autoefficacia e integra-

zione; fa in modo che tu ti senta parte di una comunità e all'interno della comunità tu sai gestire i rapporti e le relazioni e le regole con i docenti gli adulti i compagni. Partendo da questi principi abbiamo sviluppato tutte le nostre coprogettazioni. Abbiamo fortemente voluto che in partenariato ci fossero le scuole: non solo il terzo settore ma una presenza dell'istituzione scolastica in modo che tutti i soggetti che collaborano sulle varie progettualità nella città di Napoli ogni tanto si vengano e si parlino tra di loro (Intervista ad Assessore del Comune di Napoli).

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

Visione simile presenta la Regione che come ente di programmazione, ed in considerazione di territori notevolmente eterogenei per loro natura, non ha adottato linea univoca preferendo dare risorse alle singole scuole a partire dai bisogni espressi:

Quello che ha animato la nostra programmazione è stato dare strumenti e possibilità in più alle singole scuole, rispetto al tema dell'istruzione a partire dalle necessità delle scuole che hanno capacità di leggere le proprie esigenze e fabbisogni. Rispetto alle nuove programmazioni, io penso che si possa immaginare di dare alle scuole piena autonomia rispetto ai propri bisogni attraverso le manifestazioni di interesse, andando oltre la specifica programmazione regionale (Intervista ad Assessore della Regione Campania).

Passando alla rifunzionalizzazione dei servizi, per quanto è stato raccontato, essa vuol dire immaginare servizi per i migranti che escano dalla straordinarietà degli interventi, attraverso una standardizzazione ed una istituzionalizzazione di quelle prassi e di quei servizi affidati ad enti del terzo settore:

Parlarsi è già superare una difficoltà dato che la politica nazionale ha delegato molto al terzo settore il compito di colmare il vuoto di misure strutturali attraverso il meccanismo dei bandi. La possibilità di superare la frammentarietà di questa filiera è estremamente legata alla volontà di farlo; è tutto frammentato: ci sono i bandi per le pari opportunità, per la dispersione scolastica, per fasce di età: di fatto, tante misure separate (Intervista ad Assessore del Comune di Napoli).

Gli Enti del Terzo Settore rappresentano un cardine delle modalità con cui si prendono in carico gli immigrati e in un'ottica

di crescita sembrano poter costituire una spinta propulsiva per un ripensamento dei servizi pubblici affinché si possa passare da una straordinarietà di soluzioni continue ad una continuità dei servizi sul territorio:

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

Da quanto emerso, se la l'orientamento di Regione e Comune mira a dare strumenti e possibilità in più alle singole scuole a partire dalla loro capacità di leggere le esigenze e i fabbisogni, la situazione che emerge dalle interviste ai docenti è tutt'altro che rassicurante.

4.2. L'inclusione sulle spalle degli insegnanti: la prassi istituzionalizzata

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

Dalle dichiarazioni raccolte, sembrano emergere modalità di accoglienza, inclusione e insegnamento delegate alla capacità e alle competenze delle singole scuole se non dei singoli insegnanti, secondo le usuali prassi consolidate che possono essere riassunte in:

1. Valutazione delle competenze linguistiche in ingresso con relative iscrizioni in classi non corrispondenti all'età, magari in quelle classi in cui siano presenti già connazionali così da poter fare affidamento su qualche informale forma di mediazione linguistica;

Quando arriva un nuovo studente, diciamo innanzitutto si guarda l'età, quindi, si cerca un po' di avvicinarlo il più possibile alla classe a cui appartiene per età e poi un altro parametro è diciamo trovare qualche compagno connazionale che possa comunque mediare, fare un po' da mediatore [...] Cercare di inserirlo in questo senso,

dopo di che, si fa una valutazione delle competenze, si tende ad iscriverlo diciamo se non c'è un'età molto tarda, in prima media, in modo che si ha il tempo poi di fargli completare comunque il ciclo anche nell'acquisizione di tutte le conoscenze della lingua. Laddove poi non è possibile, perché ci arrivano anche i ragazzini molto più grandi oppure anche già con una conoscenza, una predisposizione ecco all'acquisizione della lingua, si inseriscono diciamo alla classe corrispondente all'età (Intervista ad insegnante).

2. Patologizzazione delle carenze linguistiche come bisogno educativo speciale;

Ma non è solo il metodo della valutazione è quando noi valutiamo, cioè non è che li valutiamo, comunque sono considerati cioè con bisogni educativi specifici, allora è chiaro che il metodo di valutazione [...] c'è una flessibilità incredibile sul metro di valutazione (Intervista ad insegnante).

3. Programmazioni facilitate e valutazioni per obiettivi minimi, evitando forme di interrogazione orale per eludere momenti di disagio, ulteriore, come se non fosse già complessa così l'esperienza;

Però si tiene conto del fatto del linguaggio cioè si tiene conto che semmai anche in una verifica che possa essere di storia, ad esempio, una verifica può essere tranquillamente anche scritta e quindi percepisci la valutazione dell'acquisizione fatta (Intervista ad insegnante).

Quelli che arrivano, diciamo quelli che giungono subito da inserire, ecco quelli vengono inseriti diciamo in un programma di alfabetizzazione [...] abbiamo dei docenti che hanno delle ore da recuperare per una nostra organizzazione scolastica, quindi, questi si occupano di fare un primo diciamo intervento di alfabetizzazione. In genere si realizza nei primi due, tre mesi, dopodiché se continuano ad avere difficoltà d'inserimento, sì, spesso vengono poi definiti e aiutati con strategie differenziate, con una riduzione dei compiti a casa, una riduzione comunque, una semplificazione dei contenuti. Dipende dal livello diciamo. Se la classe è un contesto diciamo accogliente, un contesto diciamo dove non scatta la derisione, (perché poi dobbiamo considerare che in una classe abbiamo tantissime altre situazioni) e quindi se l'interrogazione può essere l'occasione per il ragazzo di mettersi in gioco di stimolo e allora si pratica l'interrogazione, perché l'orale, diciamo il parlare, è importante. Se, invece, diciamo quella modalità, può diventare diciamo problematica, può far scattare la derisione, può far scattare comunque voglio dire l'imbarazzo del ragazzo, si fa la verifica

scritta. In genere si tende in classi tranquille a cerca soprattutto di stimolarlo al dialogo (Intervista ad insegnante).

4. Continuità fino al terzo anno di scuola media, per garantire la continuità relazionale - anche quando minima - col gruppo classe e poi il concreto sbarramento all'ultimo anno in cui si valuta la competenza linguistica, ancora una volta, in vista del passaggio alla scuola secondaria di secondo grado;

Bocciature? Guardi, due anni fa, c'è stata la bocciatura di un paio di ragazzini, ma perché si erano inseriti tardi, c'era anche diciamo una scarsa motivazione proprio dei ragazzi all'acquisizione della lingua, perché il desiderio era quello di ritornare al loro paese, quindi c'era proprio un muro (Intervista ad insegnante).

Il problema si pone in terza media. Il passaggio dalla prima, alla seconda fino alla terza, si cerca un po' di permettere il passaggio anche per non interrompere la relazione con la classe. In terza media si valuta bene se è il caso di inserire il ragazzo con una scarsa padronanza della lingua ad una scuola superiore o forse poi a quel punto si valuta che è meglio lasciarlo in una scuola media dove comunque può ancora usufruire di un percorso facilitato per l'acquisizione della lingua (Intervista ad insegnante).

5. Nel caso in cui tale competenza venga ritenuta sufficiente, l'orientamento è quasi esclusivamente verso gli istituti professionali o tecnici;

Facciamo degli incontri di orientamento un po' per tutti i ragazzi e questi ragazzini vengono spesso orientati verso i professionali, perché diciamo le conoscenze spesso soprattutto per tutti quelli che non sono nati in Italia sono minime; mentre, invece, noi abbiamo ragazzini nati in Italia, che hanno una buona padronanza della lingua, buone conoscenze, quindi s'inseriscono in un orientamento che va fatto allo stesso modo dei nostri ragazzi.

Quelli che in realtà non sono nati in Italia e sono qui da un paio d'anni vengono indirizzati verso uno studio professionale (Intervista ad insegnante).

Questa è, in sintesi, la fotografia delle prassi oramai consolidate da tempo. C'è infine da osservare che il più delle volte queste scelte vengono effettuate persino in buona fede, nel tentativo di proteggere più che di escludere, con risultati tuttavia difettivi. Dopodiché, ciò che è nostro obiettivo evidenziare, è come, anche in presenza di logiche di corresponsabilità e di program-

mazioni effettuate sulla base della conoscenza delle esigenze locali, quella del governo urbano è una governance che pur prendendo in considerazione le diversità, delega in maniera diretta o indiretta la completa gestione e responsabilità alle singole scuole. E che pur facendosi promotore di programmi, anche pluriennali, l'azione sembra non essere in grado di mettere a sistema risposte a bisogni specifici.

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

Là dove c'è la possibilità di mediare con l'inglese, allora, tutto sommato diventa abbastanza semplice, ma altrimenti la situazione diventa complicata perché manca il mediatore linguistico, pur avendo fatto più volte richiesta [...] è questa la più grossa difficoltà che noi abbiamo per cui è necessario l'alfabetizzazione ex novo e quindi con una programmazione a parte che è difficile spesso conciliare, tenendo presente che nel frattempo ci sono altri 15 bambini che hanno delle esigenze diverse perché ovviamente non è prevista una figura altra che in qualche modo ti supporti se non nei momenti di compresenza: quando poi l'orario diventa a tempo pieno, la compresenza diminuisce e quindi le difficoltà aumentano (Intervista ad insegnante).

Questione che si estende al tema dell'inclusione nella sua accezione più ampia:

[...] Perché poi non ci dimentichiamo che molto spesso è difficoltosa l'inclusione in generale anche di altri alunni: vuoi per i disabili ma anche per chi ha una storia familiare diversa. Quindi voglio dire alla fine l'inclusione è come dire tutto o dire niente (Intervista ad insegnante).

Nelle classi ne abbiamo varie situazioni da dover affrontare, quindi la qualità dell'insegnamento tante volte diciamo, perde perché comunque bisogna seguire non sono solo i ragazzini stranieri: da noi quelli sono meno problematici. Ma un docente deve poi naturalmente porre attenzione all'iperattivo, al ragazzo autistico, a quello che ha una situazione particolare alle spalle e allora non si riesce probabilmente a dare quelli che sono gli strumenti utili e che potrebbero realmente aiutare questi studenti stranieri che rispetto ai nostri sono sicuramente molte volte più ben disposti e più collaborativi ma a volte noi non riusciamo ad avere nemme-

no il tempo di dare gli strumenti che sono necessari (Intervista ad insegnante).

Nello specifico dell'inclusione interculturale, ciò che sembra trovare ancora conferma è che nonostante l'incoraggiante situazione sul piano della riflessione pedagogica che in Italia ha preso avvio dagli anni '90 con buone intenzioni, non altrettanto incoraggiante è la situazione sul piano delle politiche in materia di educazione in contesti multiculturali. Ciò, se ve ne fosse bisogno, mette in evidenza, ancora una volta, nodi cruciali, tensioni e contraddizioni. Infatti, permane la tensione tra l'inclusione dello studente con background migratorio e la necessità di percorsi di apprendimento individualizzati e diversificati. La composizione di un quadro nazionale di definizioni concettuali ed indicazioni strategiche in materia di educazione interculturale trova completezza nel documento redatto dal MIUR nel 2007 *La via italiana all'educazione interculturale* che sollecita a non formare i docenti a rispondere a bisogni speciali quanto piuttosto invece ad abituarli a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della pluralità. Dopodiché, le prassi e le esperienze quotidiane che emergono dalle interviste raccontano e restituiscono situazioni tutt'altro che in linea con le politiche disegnate, già da una difficoltà a comprendere queste ultime:

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

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

La variazione diastratica del concetto di razzismo istituzionale: un confronto tra Italia e Francia.

Il 15 ottobre del 2019 andai in Francia. Era l'inizio dell'ultimo anno del percorso di dottorato e pochi giorni prima terminai la fase di campo con l'ultimo focus group. Scelsi di scrivere la tesi proprio in Francia - presso il Centro di Ricerca MIGRINTER dell'Università di Poitiers - mosso dall'intento di comprendere meglio le forme di quel tipo di razzismo istituzionale che, come si è potuto comprendere, era emerso esserci nel campo della ricerca. E volevo approfondire quella comprensione in una nazione in cui certi processi, certe evoluzioni e certi cortocircuiti sono già avvenuti da lungo tempo, chiaramente per delle precondizioni anche molto diverse dall'Italia. Durante il visiting, quasi immediatamente al mio arrivo, la serendipity ha voluto che facessi esperienza, con una breve sessione di ricerca sul campo, del sistema educativo francese relativamente all'architettura istituzionale di sistema esistente nella presa in carico e formazione degli studenti allofoni. In particolare, accedendo al CASNAV (centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés - Ministère de l'Éducation nationale) e partecipando alle giornate di formazione dei docenti ho potuto, forse, comprendere meglio i punti di debolezza ma anche quelli di forza del sistema educativo italiano. Non stupisce, ovviamente, la robusta struttura organizzativa nazionale che la Francia si dà, così come non stupiscono i densi contenuti pedagogici delle formazioni destinate ai docenti che hanno il compito di insegnare a quegli studenti che noi chiameremmo, tra i tanti modi quello forse meno compromettente, con background migratorio. Come si potrà vedere dalla specifica dell'acronimo CASNAV, in Francia questi studenti sono definiti come allofoni, con una ineliminabile riduzione della complessità alla questione linguistica. A questo si aggiunge che le "giornate di formazione CASNAV" - a cui ho partecipato come osservatore per gentile concessione del direttore dell'area distrettuale in cui rientrava la città di Poitiers - erano incentrate su argomenti quali "le geste pédagogique pour la construction de solution rapide et l'assimilation après immédiat" e sui meccanismi concreti di presa in carico degli studenti da parte degli insegnanti: "les pratiques que on fait sur la légitimation du geste pédagogique et le geste concret que les formateurs font pour le développement des élèves allophone".

Avendo avuto modo di poter scambiare chiacchiere informali con i docenti partecipanti alla formazione ministeriale, durante le pause pranzo in mensa, ho potuto confrontare i loro discorsi con quelli degli insegnanti italiani. La precisa conoscenza delle modalità di presa in carico e la forte convinzione della assoluta bontà di

queste stesse che ho avuto modo di percepire dalle conversazioni con gli insegnanti francesi, stridono con quanto emerso, invece, dalle interviste fatte agli insegnanti italiani intercettati che, come si è visto, raccontano di una diffusa confusione, restituendo una sorta di scollamento dagli apparati istituzionali, che come detto, assumono scientemente un ruolo di coordinamento piuttosto che di regia.

D'altra parte, nel caso francese, l'assoluta convinzione istituzionale sulla bontà delle pratiche messe in campo (di cui i docenti sono l'esatta emanazione) stride con quanto proviene dalle ricerche sul tema fatte in quel paese. In buona sostanza, nel sistema francese gli studenti allofoni partecipano per una parte del tempo alla classe ordinaria e solo per quelle materie in cui la carenza linguistica è in qualche modo meglio affrontabile (esempio: musica, matematica). Il restante del tempo, invece, lo trascorrono in classi di soli studenti non francofoni per quelle materie in cui il gap linguistico è insuperabile così da permettere il "potenziamento civico-linguistico". Poi, magari, durante l'anno scolastico a gap colmato avviene il definitivo passaggio nella classe ordinaria. In sostanza, l'idea delle "classi mobili-parallele" sposta il *fundamentum divisionis* su un diverso criterio di discriminazione (Le Petitcorps 2019; Barthou 2019; Azaoui e Lièvre 2019; Armagnague, Rigoni e Tersigni 2019).

Ora, mantenendo fede alla convinzione di non voler procedere a comparazioni né a provare a commentare quale forma di razzismo istituzionale sia migliore o peggiore - i due contesti sono diversi così come la storia e i modelli nazionali di incorporazione, nonché le genealogie, i motivi ed il timing, a fortiori, delle migrazioni - ciò che si vuole provare ad argomentare è la variazione diastratica del concetto di razzismo istituzionale. Seguendo Foucault (1976; 1990; 2010; 2012) nell'individuare il realizzarsi del potere nelle sue ramificazioni più esterne, nella relazione di dominazione fattuale ed effettiva, lo scollamento tra apparato istituzionale e operatore "ultimo" (in questo caso, gli insegnanti) sembra dare luogo, a bene vedere e almeno nel contesto della ricerca, ad una sorta di disordinato razzismo istituzionale benintenzionato. Se la sociologia si occupa dei non detti, dei vuoti, in questo caso quello spazio vuoto di cui si compone la distanza tra apparato istituzionale e il suo operatore "ultimo" non è da riempire con un "più" di apparato istituzionale quanto con un "più" di operatore "ultimo" per non incorrere in quanto percepito nel contesto francese ossia nelle conseguenze non intenzionali (forse) di azioni intenzionali, come a dire nel principio di eterogenesi dei fini.

Queste iniziali considerazioni, parallelamente alla stesura della tesi, rappresentavano un tema da approfondire ulteriormente. Tuttavia, lo sciopero nazionale dell'autunno 2019 che ha avuto inizio poco dopo il mio arrivo ha gradualmente, ma con una certa

celerità, paralizzato la Francia fino alla chiusura delle scuole e delle università. Intanto, l'eco lontana dell'emergenza pandemica si avvicinava sempre più e sempre più velocemente tant'è che rientrai giusto in tempo per il primo lockdown di una nazione europea: proprio quello dell'Italia.

Riflessioni conclusive

Le risposte agli interrogativi di ricerca

Con questo lavoro si è voluto provare a contribuire alla conoscenza più dettagliata delle caratteristiche di un segmento di popolazione giovanile che sta demograficamente crescendo anche nelle aree oggetto di indagine, Napoli, e che è colto in un momento significativo del percorso di vita. Si è così indagato da un lato, come si raccontano i giovani con background migratorio presenti nel nostro sistema scolastico in termini di futuri ad oggi immaginati e, dall'altra, come queste bozze siano (ri)modelate dall'operare concreto degli assetti istituzionali della società per mezzo sia dell'attività di insegnamento che delle politiche locali. Da ciò si è delineato l'orizzonte delle attese di questi soggetti approfondendo la comprensione della loro esperienza scolastica in considerazione del fatto che la scuola può generare o non generare chance di vita.

In questa ultima parte del lavoro, si proverà a dare risposta agli interrogativi che hanno retto l'intero impianto di ricerca.

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

Da quanto emerso, per quanto la si ritenga utile, la scuola non incontra il massimo del gradimento da parte degli studenti per una serie di elementi apparentemente marginali ma che risultano essenziali nell'incidere nella prassi quotidiana. Non piace per questioni relative ai disagi derivanti da strutture e edifici scolastici che non permettono altro che vivere la quotidianità seduti ad un banco. Sono rari, infatti, momenti di lezioni non frontali e/o in aule diverse dalle tradizionali classi.

Così come marginali e limitati sono i tempi a disposizione a scuola per la socializzazione e la possibilità di trascorrere momenti di libero confronto e scambio tra i pari. È emerso, infatti, come la fissità dello stare in classe seduti ad un banco secondo una precisa disposizione renda molto difficile l'interazione tra

i ragazzi. E il non aver momenti reali di intervallo dalle lezioni non facilita lo stare insieme a scuola.

Questo è tanto più rilevante in contesti scolastici multiculturali in cui non è raro che la disposizione in aula riproduca le distanze tra studenti di origine diversa. Dai racconti, infatti, è emerso come le interazioni maggiori siano proprio quelle tra compagni di banco e minime tra studenti seduti più lontano. E se la disposizione generale vede gli studenti di origine non italiana stare seduti vicini tra loro e non tra gli altri è evidente come questo produca barriere relazionali piuttosto rilevanti. Che le interazioni risultino limitate emerge anche rispetto all'eventualità dello studiare insieme e dal frequentarsi oltre l'orario scolastico.

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

Se da un lato i ragazzi intervistati quasi raramente vivono una condizione di coercizione parentale, dall'altro, sembra, invece, che siano gli insegnanti ad esercitare un'influenza coercitiva. Le maggiori intenzioni alla mobilità dei giovani con background migratorio sembrano esser sostenute in modo determinante dal rapporto con i genitori in cui emerge forte e quasi totalmente un sostanziale accordo sulle questioni relative al futuro. Così, le famiglie - investendo nella scuola perché ritenuta una opportunità di riscatto e, quindi, di successo futuro - supportano i figli nel proseguire gli studi secondo quanto ipotizzato e, quindi, o fino all'università o, comunque nei percorsi scolastici spendibili in lavoro al momento del conseguimento del diploma. Non sorprende se spesso sono proprio genitori dai titoli di studio elevati - ma non riconosciuti dall'ordinamento italiano - a manifestare questo bisogno di affermazione dei figli e delle figlie attraverso l'istituzione scolastica, cercando di tramandare loro l'idea del valore propedeutico della scuola e della sua necessità, anche in considerazione dello scarto percepito tra le opportunità ambite e i possibili posizionamenti lavorati nella società di arrivo. Tuttavia, come si è potuto vedere, quando le considerazioni fatte dai genitori circa l'importanza della scuola passano allo specifico dell'esperienza vissuta dai propri figli - ed anche dalla diretta voce di quest'ultimi - emergono delle ambivalenze: come si è detto sembra emergere un tipo di relazione problematica nell'interazione tra i nuclei alloctoni e i ri-

ferimenti autoctoni. In altre parole, se da un lato questi genitori ripongono fiducia e nutrono ottimismo rispetto al ruolo che la scuola italiana (e napoletana) oggi ha per il futuro dei loro figli, dall'altro, la stessa scuola è accusata di essere pedagogicamente inefficace, rilevandone la poca disciplina imposta agli allievi, gli inadeguati programmi didattici, le ridotte richieste di impegno nello studio. Dall'altra parte, i professori, in conclusione di questo ciclo scolastico, verificano la coerenza tra l'indirizzo scelto e le potenzialità e le attitudini individuali, al fine di confermare e rafforzare le scelte effettuate o di individuare possibili percorsi alternativi. Agli studenti viene offerto un orientamento teso ad incanalare le loro aspirazioni, che molte volte finiscono per tradursi in responsi definitivi, dirigendo la scelta di questi studenti e delle rispettive famiglie verso un istituto piuttosto che un altro. In molti casi, purtroppo, è emersa una contraddizione tra le valutazioni sulla performance scolastica attuale e il parere sull'orientamento scolastico successivo.

In che modo le scuole individuate, attraverso l'agire degli insegnanti intercettati, operano in contesti educativi multiculturali?

Nello specifico dell'inclusione interculturale, ciò che sembra trovare ancora conferma è che nonostante l'incoraggiante situazione sul piano della riflessione pedagogica - che in Italia ha preso avvio dagli anni '90 con buone intenzioni - non altrettanto incoraggiante è la situazione sul piano delle politiche in materia di educazione in contesti multiculturali. Ciò, se ve ne fosse bisogno, mette in evidenza, ancora una volta, nodi cruciali, tensioni e contraddizioni. Infatti, permane la tensione tra l'inclusione dello studente con background migratorio e la necessità di percorsi di apprendimento individualizzati e diversificati. Le prassi e le esperienze quotidiane che emergono dalle interviste raccontano e restituiscono situazioni tutt'altro che in linea con le politiche disegnate, già da una difficoltà a comprendere queste ultime.

E ciò sembra comportare modalità d'azione emergenziale o estemporanea rispetto a didattica, programmazione, valutazione e orientamento che poco e male si conciliano con le sollecitazioni a leggere l'intero contesto scolastico sotto il segno della differenza e della sua valorizzazione; il tutto a danno della dimensione dell'equità che oltre il piano retorico dei documenti

ufficiali viene relegata nelle zone periferiche dell'agenda educativa nazionale.

Così, inoltre, se l'orizzonte delle attese è costituito dallo spazio delineato dalla serie aspirazione-risultati-aspettative sembra che nel gioco delle forze in campo rivesta un ruolo di inerzia l'assetto istituzionale della società che è esso stesso elemento costitutivo di quegli orizzonti, appiattendolo, in qualche modo, le spinte di mobilità sociale ascendente dei giovani intercettati. Insomma, sembrerebbe in qualche modo il riverbero di quel razzismo istituzionale di cui anche si è discusso nel corso dei capitoli.

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

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

Così, se la scuola rappresenta l'ambiente più importante - in termini di possibilità di vita (Dahrendorf 1981) - in cui gli studenti immigrati danno forma a progetti, aspirazioni e aspettative (Jedlowski 2017), le traiettorie di vita di queste nuove generazioni si modellano per opera di paradossi che riverberano sui futuri possibili sotto forma di pericolose profezie che si autoavverano (Ravecca 2009). E se quest'ultimo concetto, molto noto nelle scienze sociali, descrive il fatto che le credenze riguardo a ciò che succederà influenzano ciò che accadrà per davvero, seguendo Jedlowski (2017) esso è da interpretare anche in una prospettiva più ampia e generale: «perché è vero, ovviamente, che il presente produce il futuro, ma è vero anche che il futuro stesso, in quanto è anticipazione nell'immaginazione, produce

a sua volta qualcosa, perché ciò che attualmente facciamo è influenzato dalle nostre anticipazioni» (Jedlowski 2017, 18).

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

Se, da un lato, le aspirazioni e le aspettative servono ai soggetti per definire la proiezione di sé nel mondo futuro dall'altro, le regole, le politiche e gli indirizzi delle politiche (anche locali) disegnano - per quegli stessi soggetti - un altro percorso e, quindi, un altro racconto. E spesso i disegni non coincidono. Il contesto napoletano, nelle sue aree maggiormente vulnerabili, in cui il fenomeno dell'intersezionalità amplifica le diversità e le disuguaglianze, sembra essere governato ancora troppo da modalità miopi rispetto a come è cambiato e come sta cambiando il mondo. Si è sordi, inoltre, rispetto alle richieste dei diretti interessati sempre più consapevoli di questi processi. La loro capacità di voce su come definire e misurare sé stessi e la situazione è misura di partecipazione alla costruzione della conoscenza pubblica su cui poggia e si giustifica l'azione di governo (Berritto e Gargiulo 2022), anche se parliamo di giovanissimi adolescenti. L'assenza di politiche pubbliche focalizzate potrebbe, ad uno sguardo ingenuo, sembrare rispondere anche ad un principio altissimo e cioè quello di non far emergere una tara, un motivo di esclusione in maniera anche solo nominale, come se anche solo ciò potesse essere marginalizzante. Ma, allo stato attuale, come emerso dal lavoro di campo, sono le prassi quotidiane - nonché i discorsi da cui queste muovono - a essere stigmatizzanti. Dalla ricerca sembra, infatti, emergere una dissintonia tra le esperienze dei giovani intercettati e le intenzioni delle istituzioni talché l'atteggiamento di queste ultime, spesso protagoniste di forme escludenti più o meno intenzionali, sembra operare al ribasso sui destini dei giovani intercettati.

In conclusione, la prospettiva che si è provato a delineare in questo lavoro è stata quella di re-indirizzare lo sguardo spostando il focus sul 'come' delle pratiche di inclusione scolastica e sociale, ossia sui dettagli del loro dispiegarsi quotidiano nei contesti scolastici ed extrascolastici nel tentativo di decifrare le dissimmetrie avendo ad oggetto le azioni della vita quotidiana, e i discorsi su di essa, e per obiettivo quello di interpretarli sulla base di un processo che Gallino (1978, 287) chiama di problema-

tizzazione dell'ovvio. Questo significa riconoscere che se si vuole approfondire la complessa conoscenza dei processi di riproduzione delle disuguaglianze su base etnica è necessario portare nel campo di visibilità della ricerca quei tratti e quelle connessioni costitutive delle pratiche quotidiane non immediatamente visibili che hanno l'effetto di produrre forme di discriminazione, a prescindere dalle intenzioni manifeste e/o latenti dagli attori. Questo spostamento di focus rimanda al riconoscimento che i processi di discriminazione operano non tanto attraverso forme intenzionali e manifeste di esclusione, segregazione o etichettamento, ma attraverso le routine, le attività quotidiane e gli assunti (anche educativi) che non vengono messi in discussione e problematizzati dalla gran parte dei professionisti e policy-makers nel campo dell'inclusione e dell'educazione.

E lo si è fatto partendo dalla consapevolezza che la coesione sociale futura parte dalla riuscita delle carriere scolastiche, data la rilevanza di queste ultime sia dal punto di vista pratico che da quello simbolico: si tratta della questione dell'equità dei sistemi formativi, tanto più rilevante in un contesto, come quello contemporaneo, in cui il destino professionale è fortemente influenzato dalla durata e dal successo delle carriere scolastiche. Questo rende assolutamente necessario aumentarne la produttività, attraverso l'investimento nella crescita del capitale umano. Perciò, la questione del successo o dell'insuccesso scolastico degli studenti con background migratorio non è più da relegare ad una questione solo di tipo etico ma diviene altresì una questione fondamentale per la sostenibilità dei modelli di sviluppo e la capacità competitiva dell'economia. La presenza di alunni con background migratorio sfida i sistemi formativi non solo rispetto alla loro capacità di gestire le disuguaglianze, impedendo che esse si trasformino in un fattore di svantaggio strutturale, ma anche nella loro capacità di riconoscere, accogliere e valorizzare le diversità. È bene ricordare che l'insuccesso scolastico dei figli degli immigrati non è scontato e non costituisce inevitabilmente l'esito del disagio strutturale. Tuttavia, le carriere scolastiche di questi studenti possono risultare compromesse, paradossalmente, proprio in quei sistemi formalmente ispirati a principi e procedure fortemente meritocratici ma che, nei fatti, finiscono col riprodurre l'eterogeneità delle condizioni di partenza e le disuguaglianze socio-culturali (Romito 2016; Caroselli 2022). E, come si sarà potuto capire nel corso della presentazione della ricerca, nel contesto studiato le condizioni di partenza sono

particolarmente deficitarie per tutti gli studenti, con o senza background migratorio:

La più seria difficoltà da risolvere è la canalizzazione scolastica dove c'è ancora una forte tendenza alla concentrazione negli istituti professionali. Ma questo vale pure per gli italiani che hanno un background socioeconomico di povertà. Non è un tema che è direttamente determinato dalla provenienza geografica ma dalla disuguaglianza sociale; è di disuguaglianza che dobbiamo parlare: tra il colore della pelle e la povertà è la povertà che incide di più, qui come in altra parte del mondo. Il destino ascritto per gli studi professionali e tecnici è un tema su cui interrogarsi, domandarci perché i figli borghesi bianchi vanno solo ai licei e in certi licei? Il tema da risolvere è socioeconomico, della disuguaglianza tutta (Intervista ad Assessore della Regione Campania).

E questo è un altro discorso; o, anzi, è proprio questa la questione.

Poscritto

Il 30 aprile 2021 giunse al termine il mio percorso di dottorato. Percepivo una sensazione di amarezza verso un lavoro di ricerca durato oltre tre anni, che per quanto si fosse appena concluso sembrava raccontare questioni di un mondo e di un tempo molto lontani. L'evento pandemico da Covid-19, va da sé, ha segnato un prima ed un dopo poco conciliabili e tuttavia il passo verso le considerazioni che qui mi propongo di condividere rispetto al Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza del 2021 è lungo - lunghissimo - se pensiamo all'impatto drammatico dell'evento pandemico; è breve se, in termini concettuali, ragioniamo sui vuoti e i non detti che questo strumento contiene per quanto si riprometta finalità altissime, tra cui la riduzione della povertà educativa anche in termini di divari nazionali che tutti conosciamo.

E sono proprio le considerazioni sul fenomeno della povertà educativa, in ottica di un'analisi critica relativa alle miopie del Pnrr, che mi consentono di riattualizzare con forza la pertinenza e l'urgenza delle evidenze che emergono nella ricerca presentata.

La povertà educativa è un fenomeno dalla natura multidimensionale e intersezionale che obbliga ad andare oltre la sinteticità del dato statistico e a considerare la conoscenza della comunità di persone che forma la cultura dei contesti sociali in cui essa si esprime e si sostanzia nonché dei soggetti sanzionati come in povertà educativa che sono individui a cui sono mancate opportunità educative e di formazione adeguate ossia figlie e figli con famiglie di origine spesso svantaggiate, impossibilitate a compensare le carenze dei territori. Di queste considerazioni nel Pnrr non sembrano essercene traccia: ancora una volta, forse, sembra esserci una visione miope.

Eppure, sono considerazioni necessarie al fine di evitare che i dibattiti su quali siano i rimedi e le soluzioni da adottare portino i discorsi ad avvitarci e a cristallizzarsi intorno a possibili cambiamenti che spesso poco o nulla hanno a che vedere con la vitalità e la quotidianità che nei territori e nelle comunità educanti si sviluppano e si realizzano (Berritto e Gargiulo, 2022).

E, nel frattempo, siamo dentro un'ulteriore sfida: l'invasione russa ai danni dell'Ucraina, nel 2022, ha generato una crisi

umanitaria in termini di sfollati e rifugiati senza precedenti in Europa dalla Seconda guerra mondiale. Il dibattito politico e mediatico si è focalizzato principalmente intorno alle modalità di accoglienza, alle possibili traiettorie di inserimento socio-economico e all'applicazione di specifici strumenti giuridici per la tutela delle persone in fuga. Inoltre, la risposta dell'Unione Europea ha sollevato la questione relativa a quanto gli eventi attuali potranno portare a un cambio di paradigma nella politica dell'UE in materia di asilo (Rasche, 2022).

Tuttavia, miopi sembrano essere le visioni ottimistiche conseguenti all'attivazione per la prima volta da parte dell'Unione Europea, della direttiva (55 del 20 luglio 2001), relativa alla "concessione della protezione temporanea in caso di afflusso massiccio di sfollati" e alla "promozione dell'equilibrio degli sforzi tra gli Stati membri che ricevono gli sfollati". Tale applicazione ha reso possibile l'immediata concessione di una forma di protezione temporanea per le persone in fuga, senza la necessità della previa valutazione delle richieste di asilo, consentendo loro di evitare almeno quel limbo esistenziale e giuridico che gli studi sulla categoria dei richiedenti asilo avevano messo in luce (Sorgoni 2022, Pinelli 2017). Se tra le conseguenze più immediate di questo scenario risulta prevalere al momento la minore dipendenza per queste persone da forme di accoglienza istituzionale, altre relative ai processi di integrazione socio-economica dovranno essere analizzate nel medio-lungo periodo. Quest'ultimo passaggio chiama in causa anche le disuguaglianze educative, per quanto la direttiva europea richiami il diritto per il minore di accedere al sistema educativo a pari condizioni del cittadino dello stato membro (Articolo 14 Direttiva). A titolo esemplificativo e non esaustivo vanno segnalati i circa 2.500 inserimenti scolastici di studenti ucraini rifugiati nel solo periodo compreso tra il marzo e il maggio del 2022 (MIUR, 2022). Lo stesso livello di bisogno e problematicità può essere esteso ai minori stranieri non accompagnati: il 43% dei MSNA presenti a Napoli sono ucraini, basti considerare che nell'anno precedente l'Ucraina non figurava neanche tra i primi 20 Paesi di origine di questa specifica categoria (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2022).

La questione è che il *cosa* comporti l'inserimento scolastico, oltre le retoriche, forse, lo si possa immaginare già.

Bibliografia

- Acocella I. (2008). *Il focus group: teoria e tecnica*. Milano: FrancoAngeli
- Alba R. e Foner N. (2015). *Strangers no more. Immigration and challenges of integration in North America and Western Europe*. Princeton Oxford: Princeton University Press
- Alexander K. L. e Pallas A. M. (1983). "Bringing the arrows back in: On the recursivity assumptions in school process models." *Social Forces*. 62, 1: 32-53. DOI: 10.1093/sf/62.1.32
- Ambrosini M. (2005). *Sociologia delle migrazioni*. Bologna: il Mulino
- Ambrosini M. (a cura di) (2012). *Governare città plurali. Politiche locali di integrazione per gli immigrati in Europa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ambrosini M. (2017). *Migrazioni*. Milano: Egea Editori
- Ambrosini M. e Caneva E. (2009). *Le seconde generazioni: nodi critici e nuove forme di integrazione*. Milano: FrancoAngeli. DOI: 10.3280/SP2009-001003
- Ambrosini M. e Molina S. (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Agnelli
- Ammaturo N., de Filippo E. e Strozza, S. (2010). *La vita degli immigrati a Napoli e nei paesi vesuviani. Un'indagine empirica sull'integrazione*. Milano: FrancoAngeli
- Anderson B. (1996). *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma: Manifestolibri
- Appadurai A. (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano: et al. edizioni.
- Armagnague M., Rigoni I. e Tersigni S. (2019). "À l'école en situation migratoire." *Migrations Société*. 2, 176: 17-31
- Avallone G. (2018). *Liberare le migrazioni. Lo sguardo eretico di Abdelmalek Sayad*. Verona: ombre corte
- Azaoui B. e Lièvre M. (2019). "Tisser des liens pour gérer l'altérité : l'exemple de l'institution scolaire face à la scolarisation de migrants en habitat précaire." *Migrations Société*. 2, 176: 79-94
- Bagnasco A., Barbagli M. e Cavalli A. (2014). *Corso di sociologia*. Bologna: il Mulino
- Bailey K. D. (1995). *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: il Mulino

- Balibar E. e Wallerstein I. (1991). *Razza nazione classe. Le identità ambigue*. Roma: Edizioni Associate
- Banks J. A. (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. New York: Routledge
- Barthou É. (2019). "L'expérience scolaire d'élèves migrants et descendants de migrants au prisme des choix organisationnels des établissements." *Migrations Société*, 2, 176: 79-94
- Bastenier A., Dassetto F. (1990). "Nodi e conflitti conseguenti all'inse-diamento definitivo delle popolazioni immigrate nei Paesi europei". In AA. VV., *Italia, Europa e nuove immigrazioni*. Torino: Fondazione Agnelli
- Beck U. 2017. *La Metamorfosi del mondo*, Roma-Bari: Laterza
- Benahabib S. (2006). *I diritti degli altri. Stranieri, residenti, cittadini*. Milano: Cortina.
- Benahabib S. (2008). *Cittadini globali*. Bologna: il Mulino.
- Belloni M. C. (2006). "L'infanzia è diventata un fenomeno sociale? Contributi al dibattito sulla fondazione di un nuovo paradigma sociologico." *Quaderni di Sociologia*, 42: 7-39
- Belotti V. (a cura di) (2010). "Costruire senso, negoziare spazi. Ragazzi e ragazze nella vita quotidiana." *Quaderni e Documenti del CNDIA*, 50
- Berger P.L. e Luckmann T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: il Mulino
- Berritto, A., Gargiulo, G. (2022), *Infanzia e povertà educativa nel Pnrr: le distanze tra le politiche pubbliche e la ricerca scientifica nell'implementazione di interventi sociali, Autonomie locali e servizi sociali*, 2, 237-254.
- Berritto A., Gargiulo G. e Marotta I. (2018). "Urbane Illusioni. Riflessioni sul Centro Storico di Napoli." *Fuori luogo. Rivista di sociologia del Territorio, Turismo, Tecnologia*, 1: 105-120.
- Berry J.W. (2005). "Acculturation: Living successfully in two cultures." *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 6: 697-712
- Besozzi E. (a cura di) (1999). *Crescere tra appartenenze e diversità. Una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*. Milano: FrancoAngeli
- Besozzi E. e Colombo M. (a cura di) (2009). *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nel sistema della formazione professionale regionale*. Milano: Regione Lombardia, Orim, Fondazione Ismu
- Besozzi E. e Colombo M. (2014). *Metodologia della ricerca sociale nei contesti socio-educativi*. Milano: Guerini Scientifica
- Besozzi E., Colombo M. e Santagati M. (2009). *Adolescenti stranieri, nuovi cittadini. Le traiettorie di vita di una generazione ponte*. Milano: FrancoAngeli.

- Besozzi E., Colombo M. e Santagati M. (2014). *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. Milano: FrancoAngeli.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero
- Blumer H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Methods*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- Bolognesi I. (2008). "Identità e integrazione dei minori di origine straniera Il punto di vista della pedagogia interculturale". *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3 - Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione
- Boudon R. e Bourricaud F. (1991). *Cultura e culturalismo*. Roma: Armando Editore
- Bourdieu P. e Passeron J.C. (1972). *La riproduzione. Per una teoria dei sistemi di insegnamento*. Rimini-Firenze: Guaraldi Editore
- Bourhis R. Y., Moise L. C., Perreault S. e Senecal S. (1997). "Towards an Interactive Acculturation Model: A Social Psychological Approach." *International Journal of Psychology*. 32, 6: 369-386
- Brinbaum Y. e Cebolla-Boado H. (2007). "The school careers of ethnic minority youth in France: success or disillusion?" *Ethnicities*. 7: 445-474. DOI: 10.1177/1468796807080237
- Brubaker R. (2004). *Ethnicity without groups*. London: Harvard University Press. DOI: 10.1017/S0003975602001066
- Bryceson D. e Vuorela U. (a cura di) (2002). *The Transnational Family. New European Frontiers and Global Networks*. Oxford: Berg
- Buonomo, A., Caputo, G. O., Gabrielli, G. & Gargiulo, G. (2024). "Lyceum and university aspirations among migrants and non-migrants in Italy." *British Educational Research Journal*. 00, 1-21. <https://doi.org/10.1002/berj.3970>
- Calabrò A. R. (2013). "Di che parliamo quando parliamo d'identità." *Quaderni di Sociologia*. 63: 85-104
- Caneva E. (2011). *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Carbone T. (2012). *L'integrazione come "pratica sociale": un'etnografia delle seconde generazioni a Modena* [Tesi di dottorato]. Università degli Studi di Verona.
- Caroselli A. (2022). *Palestre di precarietà. Una etnografia delle pratiche conflittuali nella formazione tecnica e professionale*. Verona: ombre corte
- Casacchia O., Natale L., Paterno A. e Terzera L. (2008). *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni italiane*. Milano: FrancoAngeli

- Castels S. e Miller M.J. (2012). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World*. London: MacMillan
- Cesareo V. (2000). *Società multietniche e multiculturalismi*. Milano: Vita e pensiero
- Cecchi D. (2010). "Percorsi scolastici e origini sociali nella scuola italiana." *Politica economica, Journal of Economic Policy*. 3: 359-388. DOI: 10.1429/33587
- Colombo E. e Semi G. (a cura di) (2007). *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Conti C., de Filippo E., Strozza S. (2014). "Chances di vita e chances formative per i ragazzi immigrati e le seconde generazioni a Napoli." relazione al Convegno *Paper for the Espanet Conferenze. Sfide alla cittadinanza e trasformazione dei corsi di vita: precarietà, invecchiamento e migrazioni*. Università degli Studi di Torino 18-20 settembre 2014.
- Conti, C.; Rottino, F. M.; Strozza, S. (2014). *Una scuola che include. Formazione, mediazione e networking. L'esperienza delle scuole napoletane*. A cura di Salvatore Strozza, Roberto Serpieri, Elena de Filippo, Emiliano Grimaldi. Milano: FrancoAngeli.
- Cotton K. e Wikelund K. R. (1997). "Expectation and student outcomes." *School Improvement Research Series*. 6, North West Regional Educational Laboratory.
- Crespi F. (1999). *Teoria dell'agire sociale*. Bologna: il Mulino.
- Crul M., Schneider J. e Lelie F. (a cura di) (2012). *The European Second Generation Compared. Does the integration context matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Cummins J. (2003). "Challenging the construction of difference as deficit: where are identity, intellect, imagination and power in the new regime of truth?" In Trifonas P.P. (a cura di), *Pedagogies of difference. Rethinking education for social change*. New York, Routledge: 41-60.
- Dahrendorf R. (1981). *La libertà che cambia*. Roma-Bari: Laterza
- Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: il Mulino
- Demarie M. e Molina S. (2004). "Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano." In Ambrosini M. e Molina S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Agnelli: IX-XXII
- Eccles J. S. e Jussim L. (1992). "Teacher expectations II: Construction and reflection of student achievement." *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 6: 947-961. DOI: 10.1037/0022-3514.63.6.947
- Esparragoza M. E. (2003). "Guayaquil...Italia." In Fravega E., Queirolo Palmas L., *Classi Meticce*. Roma: Carocci

- Eve M. (2009). "Modelli di consumo, modelli di famiglia. La costruzione della famiglia «casacentrica» nei decenni del dopoguerra." *Studi culturali*. 3
- Eve M. (2013). "I figli degli immigrati come categoria sociologica." *Quaderni di Sociologia*. 63: 35-61
- Eve M. e Perino (2011). "Seconde generazioni: quali categorie di analisi?" *Mondi Migranti*. 2: 175-193
- Eve M. e Ricucci R. (2009). *Giovani e territorio: percorsi di integrazione di ragazzi italiani e stranieri in alcune province del Piemonte*. Torino: Fieri, Compagnia di San Paolo.
- Favaro G. (2000). "Bambini e ragazzi stranieri in oratorio. Riflessioni a partire da una ricerca", in AA.VV., *Costruire spazi di incontro. Comunità Cristiana e minori stranieri*. Milano: Centro Ambrosiano, 63-90
- Favaro G. e Luatti L. (2008). *Il tempo dell'integrazione*. Milano: FrancoAngeli
- Favaro G. e Napoli M. (a cura di) (2004). *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*. Milano: Guerini.
- Foucault M. (1976). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli
- Foucault M. (1990). *Difendere la società. Dalla guerra delle razze al razzismo di stato*. Firenze: Gruppo editoriale fiorentino
- Foucault M. (2010). *Bisogna difendere la società*. Milano: Feltrinelli
- Foucault M. (2012), *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Milano: Feltrinelli
- Fravega E. e Queirolo Palmas L. (a cura di) (2003). *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnanti nelle scuole delle migrazioni*. Roma: Carocci
- Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: il Mulino
- Gallino L. (1978). *Dizionario di sociologia*. Torino: UTET
- Gans H. J. (1992). "Comment: Ethnic Invention and Acculturation: A Bumpy-Line Approach." *Journal of American Ethnic History*. 11 (1, Fall): 42-52
- Gans H., 1996, "Second-Generation Decline. Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the post-1965 American immigrants." In Carmon N. (ed.), *Immigration and Integration in PostIndustrial Societies. Theoretical analysis and policy-related research*. Basingstoke: Macmillan, 65-85
- Giddens A. (1985), *The Nation-State and Violence. Volume 2 of A Contemporary Critique of Historical*. Cambridge: Polity Press
- Gilardoni G. (2008). *Somiglianze e differenze. L'integrazione delle nuove generazioni nella società multietnica*. Milano: FrancoAngeli

- Gillborn D. (2006). "Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis." *Discourse: studies in the cultural politics of education*. 27, 1: 11-32
- Giovannini G. (a cura di) (1996). *Allievi in classe, stranieri in città. Una ricerca sugli insegnanti di scuola elementare di fronte all'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli
- Giovannini G. e Queirolò Palmas L. (a cura di) (2002). *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Glaser B.G. e Strauss A.L. (2009). *La scoperta della grounded theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando editore
- Goffman E. (2018). *Stigma. Note sulla gestione dell'identità degradata*. Verona: ombre corte
- Goffman E. (1998). *L'ordine dell'interazione*. Roma: Armando Editore
- Goffman E. (1961). *Asylum. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Routledge
- Heath A. e Brinbaum Y. (2007). "Explaining ethnic inequalities in educational attainment." *Ethnicities*. 7: 291-304. DOI: 10.1093/esr/jcq021.
- Heckmann F. (2008). *Education and Migration. Strategies for integration migrant children in European school and societies*. Brussels: D.G. Education and Culture
- Istat (2020). *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*. Roma: Istituto nazionale di statistica
- Jedlowski P. (2017). *Memorie del future. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Roma: Carocci
- Jonsson J.O. e Rudolph F. (2011). "Weak performance strong determination: school achievement and educational choice among children of immigrants in Sweden." *European Sociological Review*. 27: 487-508. DOI: 10.1093/esr/jcq021
- Kao G. e Tienda M. (1995). "Optimism and achievement: the educational performance of immigrant youth." *Social Science Quarterly*. 76, 1: 1-19. DOI:10.4324/9780203621028-25
- Kao G. e Tienda M. (1998). "Educational aspiration of minority youth." *American Journal of Education*. 106, 3: 349-384.
- Kintrea K. (2009). "Aspirations, Attainment and social mobility in disadvantages areas." *European network for housing research*. DOI:10.1177/0042098012468901
- Landri P., Milione A. e Vecchione, G. (2014). *Allievi non standard? Strategie e tattiche di inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana nelle scuole di Napoli*. Milano: FrancoAngeli.

- Lannutti V. (2014). *Identità sospese tra due culture. Formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*. Milano: FrancoAngeli.
- Le Petitcorps C. (2019). "L'inclusion des enfants primo-arrivants à l'école: l'institution scolaire à l'épreuve." *Migrations Société*. 2, 176: 65-78
- Maggioni G. e Vincenti A. (a cura di) (2007). *Nella scuola multiculturale. Una ricerca sociologica in ambito educativo*. Roma: Donzelli Editore
- Mantovani D. (2013). "Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti italiani e stranieri a confronto." *Quaderni di sociologia*. 61: 50-75
- Martin A. J. e Collie R. J. (2019). "Teacher-student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter?" *Journal of Educational Psychology*. 111, 5: 861-876. DOI: 10.1037/edu0000317
- Merton R. K. (2000). *Teoria e struttura sociale*. Bologna: il Mulino
- MIUR (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma
- MIUR (2007). *Programma Operativo Nazionale Competenze per lo Sviluppo. Obiettivo Convergenza 2007-2013*. Roma
- Nebuloni R. (1983). "Realtà multiple e simbolismo in Alfred Schütz." *Rivista di Filosofia Neo-Scolastica*. 75, 3: 486-499
- Neidert L. e Farley R. (1985). "Assimilation in the United States: an analysis of ethnic and generation differences in status and achievement." *American Sociological Review*. 50: 840-850. DOI: 10.2307/2095507
- Oriente Caputo G., Buonomo A. e Gargiulo G. (2021), "Cosa farò da grande? Progetti, aspirazioni e prospettive degli studenti con background migratorio a Napoli." *Mondi Migranti. Rivista di studi e ricerche sulle migrazioni internazionali*. 3, 2021. DOI: 10.3280/MM2021-003008
- Oriente Caputo G. (2007). *Gli immigrati in Campania. Evoluzione della presenza, inserimento lavorativo, e processi di stabilizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Patton W. e Creed P. (2007). "The Relationship Between Career Variables and Occupational Aspirations/Expectations for Australian High School Adolescents." *Journal of Career Development*. 34, 2: 127-148. DOI: 10.1177/0894845307307471
- Perino M. (2013). "Da dove vieni? Quanto contano le categorie etnonazionali?" *Quaderni di Sociologia*. 63: 63-83
- Peterse J.N. (2005). *Melange globale*. Roma: Carocci.
- Portes A. (2011). *Immigration, diversity and social capital*. Londra: University College

- Portes A., McLeod S.A. e Parker R.N. (1978). *Immigrant Aspirations, Sociology of Education*. 51, 4: 241-260. DOI: 10.2307/2112363
- Portes A., e Rumbaut R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkeley: University of California Press
- Portes A., Aparicio R., Haller W. e Vickstrom E. (2010). "Moving ahead in Madrid: aspirations and expectations in the Spanish second generation." *International Migration Review*. 44: 767-801. DOI: 10.1111/j.1747-7379.2010.00825.x
- Putnam R. (2007). "E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century." *Scandinavian Political Studies*. 30, 2 DOI: 10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x
- Queirolo Palmas L. (2002a). "Etnicamente diversi? alunni di origine straniera e scelte scolastiche." *Studi di sociologia*. XL, 2: 199-214.
- Queirolo Palmas L. (2002b). *Nuove e vecchie disuguaglianze nella scuola di massa*. Roma: Carocci.
- Queirolo Palmas L. (2006). *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrate tra scuole e spazi urbani*. Milano: FrancoAngeli.
- Queirolo Palmas L. e Torre A. (a cura di) (2005). *Il fantasma delle bande*. Genova: Fratelli Frilli Editore.
- Raimondi F. (2016). *Migranti e stato. Saggio su Abdelmalek Sayad*. Verona: ombre corte
- Ravecca A. (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Regalia C. e Gozzoli C. (2005). *Migrazioni e famiglie. Percorsi, legami e interventi psicosociali*. Bologna: il Mulino
- Remotti F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Bari-Roma: Laterza
- Remotti F. (1996). *Contro l'identità*. Bari-Roma: Laterza
- Romito, M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini Scientifica.
- Rosenthal R. e Jacobson L. (1992). *Pygmalion in the Classroom* (expanded ed.). New York: Irvington.
- Rumbaut R. (1997). "Assimilation and Its Discontents: Between Rhetoric and Reality." *International Migrant Review*. 31, 4: 923-960
- Salikutluk Z. (2013). "Immigrants' Aspiration Paradox: Theoretical Explanations and Determinants of the Aspiration Gap between Native and Immigrant Students. Arbeitspapiere." *Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung*. 150. DOI: 10.1093/esr/jcq021
- Santagati M. (2011). *Formazione chance di integrazione. Gli adolescent stranieri nel sistema di istruzione e formazione professionale*. Milano: FrancoAngeli.

- Santagati M. (2012). "Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia." *Mondi Migranti*. 2: 41-85 DOI:10.3280/MM2012-002003.
- Sayad A. (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Cortina.
- Serpieri R. e Grimaldi E. (2013). *Che razza di scuola. Praticare l'educazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Serpieri R. e Grimaldi E. (2014). *Inclusione e scuola multiculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Sospiro G. (a cura di) (2010). *Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Spanò A. (2011). *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*. Milano: FrancoAngeli.
- Sparti D. (1995). *Epistemologia delle scienze sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica
- Strozza S. (2015). "L'inserimento scolastico dei figli degli immigrati: una questione aperta." *Rivista delle Politiche Sociali*. 2, 3: 127-146
- Strozza S., de Filippo E. e Buonomo A. (2014). *Immigrati, figli di immigrati e loro inserimento scolastico: Italia, Campania e Napoli*. Milano: FrancoAngeli
- Sue S. e Okazaki S. (1990). "Asian-American Educational Achievements: A Phenomenon in Search of an Explanation." *American Psychologist*. 45: 913-920. DOI: 10.1037/1948-1985
- Taguieff P. E. (1999). *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*. Milano: Cortina
- Triventi M. (2014), "Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano". *Scuola democratica, Learning for Democracy*. 2, 321-342. DOI: 10.12828/77420
- Triventi M. e Vlach E. (2019). "Understanding why immigrant children underperform: Evidence from Italian compulsory education." *Journal of Ethnic and Migration Studies*. XXX.
- Valtolina G.G. e Marrazzi A. (a cura di). (2006). *Appartenenze multiple, L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Valtolina G.G. e Colombo C. (2012). "La ricerca sui ricongiungimenti familiari: una rassegna." *Studi Emigrazione*. XLIX, 185: 129-143
- Vicarelli G., a cura di (1994). *Le mani invisibili*. Roma: Ediesse.
- Viesti, G. (2021), *Centri e periferie. Europa, Italia, Mezzogiorno dal XX al XXI secolo*. Roma-Bari: Laterza

- Vlach E. (2017). *Diseguali su quale base? Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa* [Tesi di dottorato] DOI: 10.13140/RG.2.2.23751.70560
- Warner W.L., Srole L., 1945, *The Social Systems of American Ethnic Groups*. New Haven: Yale University Press.
- Wilson W.J. (1987). *The truly Disadvantaged. The Inner City, The Underclass, and Public Policy*. Chicago: University of Chicago press.
- Wilson W.J. (1996). *When Work Disappears: the New World of Urban Poor*. New York: Alfred A. Knopf.
- Wimmer A. (2004). "Does Ethnicity Matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighborhoods". *Ethnic and Racial Studies*. 27, 1 :1-36.
- Wimmer A. (2009). "Herder's Heritage and the Boundary-Making Approach: Studying Ethnicity in Immigrant Societies." *Sociological Theory*. 27: 244-270.
- Wrench, J., Rea, A. e Ouali, N. (a cura di) (1992). *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market. Integration and Exclusion in Europe*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-1-349-27615-8
- Yin K. R. (2005), *Lo studio di caso nella ricerca scientifica*, Roma: Armando Editore
- Zanfrini L. (2004). *Sociologia della convivenza interetnica*. Bari-Roma: Laterza
- Zanfrini L. (2016). *Introduzione alla sociologia delle migrazioni*. Bari-Roma: Laterza
- Zanfrini L. (2019). *The Challenge of Migration in a Janus-Faced Europe*. Switzerland: Palgrave Macmillan

Per gli studenti di seconda generazione, figli del paradosso dell'integrazione, la scuola è il principale fattore che modella aspirazioni educative e lavorative. Il volume analizza il complicato mosaico dei punti di vista sui percorsi scolastici di questi studenti nella città di Napoli. Studenti, genitori, insegnanti e amministratori locali mostrano infatti visioni distoniche proprio su quelle contraddizioni che frenano i meccanismi di mobilità sociale come l'istruzione. Se dunque, da un lato, gli approcci dell'ottimismo degli immigrati e delle opportunità bloccate sembrano motivare alte aspirazioni, dall'altro, per la teoria degli altri significativi, le interazioni con i diversi attori in gioco sembrano agire in senso contrario. Emerge quindi come le forme di esclusione più o meno intenzionali prodotte dall'assetto istituzionale della società siano quelle che riverberano con più forza sulle aspirazioni, prefigurando pericolose profezie che si auto-avverano.

Giuseppe Gargiulo ha conseguito il titolo di Dottore di ricerca in Scienze Sociali e Statistiche presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. È stato *visiting researcher* in Francia presso il Centro di Ricerca MIGRINTER – Migrations, espaces et sociétés – dell'Università di Poitiers. Attualmente è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze sociali dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. I suoi temi di ricerca e di studio sono legati alla marginalità e all'esclusione sociale della popolazione straniera, con un particolare riguardo per l'ambito scolastico e quello lavorativo. Tra le pubblicazioni sul tema: *Lyceum and university aspirations among migrants and non-migrants in Italy* (con A. Buonomo, G. Orientale Caputo e G. Gabrielli, "British Educational Research Journal", 00, 1–21, 2024).

www.ledizioni.it



PDF OPEN ACCESS