

---

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Insuccesso scolastico negli studenti e studentesse con background migratorio: un modello multidimensionale per comprenderne le cause e sviluppare pratiche di orientamento efficace.**

## **Academic failure in students with a migratory background: a multidimensional model to understand the causes and develop effective career guidance practices.**

Paolo Sorzio, Università degli Studi di Trieste.

Caterina Bembich, Università degli Studi di Trieste.

### **ABSTRACT ITALIANO**

La ricerca internazionale ha ripetutamente affrontato il fenomeno dell'insuccesso scolastico per studentesse e studenti con background migratorio; sono stati evidenziati alcuni aspetti costanti, interpretati all'interno di teorie parziali, data la difficoltà di identificare un modello causale unitario per spiegare il fenomeno dell'insuccesso scolastico. Tuttavia, questo fenomeno ha serie implicazioni per il futuro per i figli e figlie dell'immigrazione: minori possibilità di accedere all'istruzione terziaria, collocamento nei segmenti meno qualificati del mercato del lavoro, minor benessere psico-fisico (OECD, 2018). Questo contributo intende offrire un modello multidimensionale, derivato dalla teoria ecologico-culturale (Lee, 2009; Siraj e Mayo, 2014; Suárez-Orozco, 2001), per identificare modalità di orientamento innovativo e articolato su più livelli e più soggetti.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The research has been dealing for many years with the phenomenon of low attainment and risk of school failure for students from minority backgrounds and has identified different aspects, which have been interpreted only by partial frameworks; however there is a lack of a consistent framework to interpret the data in effective way; this situation leads towards low level of qualifications, reduced opportunities of placement in the job market and undermined wellbeing for students from vulnerable backgrounds (OECD, 2018). In this contribution, a multidimensional model is offered, based on the ecological-cultural theory (Lee, 2009; Siraj e Mayo, 2014; Suárez-Orozco, 2001), to identify the main factors of protection to promote school attainment and devise innovative school career guidance practices.

---

### **Introduzione**

Il contributo si propone di identificare i principali modelli esplicativi del fenomeno dell'insuccesso scolastico (1) da parte di studenti e studentesse con background migratorio (2) e di proporre una versione multidimensionale, derivata dalla teoria ecologico-culturale (Lee, 2009; Siraj & Mayo, 2014; Suárez-Orozco, 2001).

Le implicazioni di tale modello riguardo l'orientamento sono discusse, allo scopo di indicare i fattori di protezione da attivare per favorire il successo scolastico di tutti gli allievi e le allieve, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza.

Secondo il CEDEFOP, l'orientamento scolastico è un servizio di consulenza che consente all'individuo di valutare il proprio percorso di studio, in relazione alle proprie aspirazioni, alla conoscenza del proprio Sé, alle opportunità sociali (CEDEFOP, 2019). In questo contributo, si sosterrà che gli elementi caratterizzanti la valutazione delle proprie aspirazioni, la conoscenza del Sé e le opportunità sociali siano modelli personali strettamente intrecciati a esperienze familiari e comunitarie e alla valorizzazione del capitale sociale. In particolare, l'orientamento scolastico per soggetti con background migratorio dovrebbe considerare il sistema delle condizioni che conduce al rischio di insuccesso e alle opportunità che consentirebbero l'acquisizione di titoli di studio elevati.

### **Il modello della povertà educativa**

Il concetto di "povertà educativa" è stato definito da Save the Children come "la privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014) allo scopo di evidenziare la relazione tra risorse economiche e opportunità di istruzione (INVALSI, 2020); per quanto rilevante, la definizione del concetto di "povertà educativa" richiede la convergenza di diverse teorie (Pratesi, 2022).

Il presente lavoro intende contribuire allo sviluppo delle dimensioni della "povertà educativa" analizzando in particolare la dimensione intersezionale e composita degli aspetti che costituiscono il rischio di insuccesso scolastico delle studentesse e degli studenti con background migratorio nelle scuole italiane e offrire un quadro teorico coerente e multidimensionale.

Le prime ricerche riguardanti la "povertà educativa" nascono negli USA (Lewis, 1968) e si fondano sull'ipotesi che gli studenti e le studentesse con background migratorio tenderebbero ad acquisire titoli scolastici minori rispetto alla componente studentesca mainstream, a causa di minori risorse materiali in famiglia (ambienti, libri, codice linguistico ristretto) che non consentirebbero alle giovani generazioni di acquisire le competenze iniziali per la scuola; inoltre, vi sarebbero minor disponibilità di tempo per seguire i figli nello studio e minori aspirazioni familiari rispetto allo studio e al successo scolastico, visto come distraente, in relazione all'esigenza di ingresso rapido nel mondo del lavoro. Questo modello è certamente diffuso negli Stati Uniti (Connell, 1994; Stipek, 2004), influenzando l'atteggiamento degli insegnanti in particolare verso le minoranze Afro-Americane e Latine. Nell'istruzione, queste minoranze fanno esperienza di attività didattiche procedurali e orientate alla performance, mentre sono scarse le opportunità didattiche per l'apprendimento di competenze metacognitive e riflessive (Star & Stylianides, 2013).

Il modello didattico "procedurale" applicato ai figli dell'immigrazione si differenzia nelle opportunità di apprendimento rispetto al modello "costruttivista" applicato dagli insegnanti nelle scuole frequentate dai figli dei gruppi sociali più affluenti. In questo

modello di interazione, la partecipazione degli studenti e studentesse è incoraggiata; i livelli di ragionamento più avanzati, come la metacognizione, l'analisi e il giudizio, sono stimolati dalla richiesta di esplorazione prolungata dei concetti. Implicitamente, il modello degli insegnanti è quello di promuovere l'autonomia e l'autoregolazione del pensiero attraverso una partecipazione più flessibile degli studenti e delle studentesse, dando per acquisite le abilità procedurali e dichiarative. Come conseguenza di queste pratiche didattiche, si stabilisce fin dalle prime fasi di istruzione una distanza con le opportunità di apprendimento dei figli di famiglie affluenti.

### **Il modello del capitale sociale**

Nel modello del "capitale sociale", la posizione strutturale (ovvero, attraverso le generazioni) di alcuni gruppi sociali all'interno della società tende a rimanere stabile e a adattarsi a specifiche nicchie economiche (Bourdieu, 2009; Lareau & Weininger, 2003). Si tratta della percezione da parte di individui e famiglie di specifici gruppi sociali periferici di una limitata mobilità sociale ascendente, che non dipende dall'impegno personale nello studio. Una volta stabilizzata questa percezione, la scelta razionale consiste nella necessità di trovare un lavoro per inserirsi rapidamente in una società percepita come sfavorevole. In questa versione dell'insuccesso scolastico, sono le aspettative razionali (la possibilità concreta di accesso al mercato del lavoro e alla mobilità sociale con il conseguimento di uno stesso titolo di studio per persone appartenenti a gruppi sociali diversi), e non le aspirazioni, a influenzare le possibilità di successo scolastico.

Una versione basata sull'indagine etnografica in diverse comunità di Afro-americani è quella di Ogbu (Ogbu & Simons, 1998): le giovani generazioni di Afro-americani o di altre minoranze tendono a sviluppare un'identità oppositiva qualora esperiscano una discriminazione che attraversa le generazioni, basata sul pregiudizio etnico e in una struttura sociale rigida ("caste-like societal structure" Ogbu, 1978), che riduce la mobilità sociale anche in relazione al titolo di studio. Come conseguenza, questi gruppi si considerano "minoranze involontarie" e sviluppano norme culturali antagoniste; un aspetto cruciale è anche l'opposizione alla scolarizzazione, intesa come luogo di normalizzazione e di offerta puramente formale di opportunità.

Al contrario, altri gruppi sociali immigrati diffondono al loro interno una rappresentazione positiva della società di arrivo e delle possibilità di mobilità che si aprono e quindi si considerano "minoranze volontarie", per le quali il successo scolastico è il motore della loro emancipazione sociale ed economica.

#### SES familiare e successo scolastico

Arum (2000) e Lee and Bryk et al. (1989) hanno analizzato l'impatto delle caratteristiche strutturali (qualità della scuola, status socioeconomico, gruppo di pari, condizioni abitative) in diversi gruppi etnici. L'analisi ha mostrato che le differenze di status economico sociale (3), la qualità abitativa e le opportunità di attività culturali nella propria comunità hanno un impatto significativo sulle differenze nel successo scolastico delle giovani generazioni. Quindi non è l'identità etnica per sé a predire il livello di studio e il grado di qualificazione, ma un insieme di condizioni sociali, abitative e lavorative dei genitori che creano differenze nelle opportunità; sono i processi macro-sistemici che

spingono le famiglie più vulnerabili verso situazioni di vita in cui gli indicatori di qualità dei fattori meso- ed eso-sistemici hanno bassi valori.

Strand (2022), nella sua sintesi delle scelte post-obbligo scolastico da parte degli studenti e studentesse britannici a 16 anni, propone di analizzare in maniera intersezionale le dimensioni sociali (genere, background migratorio, classe sociale) associate alla scelta di proseguire gli studi.

Il successo scolastico è correlato in maniera molto forte al SES della famiglia (reddito familiare, livello di istruzione dei genitori): la differenza nel successo scolastico tra gli studenti provenienti dal 20% di famiglie con il più alto reddito e il 20% provenienti dalle famiglie con il reddito più basso è molto ampio (0.91 deviazione standard) ed è 8 volte maggiore della differenza tra studenti in relazione al background etnico. Studenti di background etnico differente ma con famiglie con SES simile non presentano significative differenze nel successo scolastico. Pertanto, il background etnico in isolamento non produce minori opportunità di accesso a livelli avanzati di scolarizzazione; invece, nelle situazioni più difficili diversi fattori socio-culturali sono molto legati: le famiglie migranti tendono a inserirsi nei segmenti meno qualificati del mercato del lavoro, e pertanto hanno minori opportunità abitative e vivono in quartieri con minori servizi.

### **L'ipotesi della relazione tra "povertà educativa" e aspirazioni**

Un modello per spiegare l'insuccesso scolastico da parte degli studenti e studentesse in relazione al background etnico si basa sull'idea che le loro aspirazioni rispetto alla scolarizzazione siano basse, a causa della povertà culturale nella quale sono educati.

Kao e Tienda (1998), con dati raccolti negli USA, mentre Strand (2007) con dati raccolti in UK, evidenziano come non vi sia una correlazione tra le aspirazioni individuali di alunni con background migratorio riguardo il livello del titolo di studio auspicato e il loro successo scolastico: anche gli studenti e le studentesse con background migratorio hanno alte aspirazioni, in linea con quelle dei loro pari. La relazione tra aspirazioni e successo scolastico, quindi, non è sufficiente per spiegare i dati sociologici, che mostrano una stratificazione dell'insuccesso in relazione al background. Anche Gorard e collaboratori (2012), nella loro systematic review, non identificano sufficiente evidenza per indicare una relazione causale solida tra aspirazioni e successo scolastico.

Gorard et al. (2012) concludono che aspirazioni, atteggiamenti e concetti riguardo al Sé sono costrutti complessi, solo parzialmente condivisi tra diversi programmi di ricerca e che interagiscono in maniera complessa rispetto alla carriera scolastica. Ciascuno di questi tratti psicologici può impattare sul successo scolastico, ma i diversi livelli di aspirazione possono dipendere da esperienze scolastiche precedenti e in particolare dalle esperienze precoci, che sono in relazione al capitale sociale delle persone.

Dalla systematic review di Gorard et al. (2012) risulta che i meccanismi che producono la disaffezione scolastica e l'uscita precoce dal percorso di istruzione da parte degli alunni e alunne con background migratorio possono essere più complessi della semplice interpretazione di una povertà educativa, che non enfatizzerebbe a sufficienza l'importanza nell'investire nella scolarizzazione.

## Alcuni dati in Italia

Nel Rapporto “Il mondo in una classe. Un’indagine sul pluralismo nelle scuole italiane” (Save the Children, 2023), sono indicate delle differenze tra studenti e studentesse con diverso background migratorio, riguardo il rischio di insuccesso scolastico.

Nella fascia di età dei 14-16 anni, il tasso di frequenza della scuola da parte di studenti con origine migrante è all’88,8% (91,4% per gli italiani). Nell’ultimo biennio della scuola secondaria di II grado (17-18 anni), la scolarizzazione degli alunni con cittadinanza non italiana è del 78%, rispetto all’82,9% degli studenti italiani. La percentuale scende al 70,3% per i maschi.

Valutando complessivamente il ritardo nei diversi cicli di scuola, nel 2021/22, gli alunni con cittadinanza italiana in ritardo scolastico sono l’8,1%, mentre gli studenti con cittadinanza non italiana sono il 25,4%, con un divario massimo nella scuola secondaria di II grado (16,3% rispetto 48,4%).

Per quanto riguarda gli Early School Leavers (studenti di 18-24 anni che iniziano gli studi o i percorsi di formazione, ma che abbandonano prematuramente senza conseguire un diploma di secondo grado), nel 2022 la percentuale di è tre volte maggiore tra i minori nati all’estero (30,1%), rispetto a chi, pur non avendo la cittadinanza, è nato in Italia (9,8%). La percentuale di NEET (ovvero i giovani tra i 15 e i 29 anni che non sono inseriti in alcun percorso lavorativo, di istruzione o di formazione), tra i minori di origine migrante è del 28,8%, rispetto al 18% tra i minori di cittadinanza italiana.

“Save the Children” sostiene nel suo report che: “è da considerare che l’incidenza delle famiglie straniere con minorenni sul totale delle famiglie in condizioni di povertà è particolarmente elevata. Nel 2021, mentre l’incidenza della povertà assoluta tra le famiglie con minori composte esclusivamente da italiani si attesta all’8,3%, cresce al 36,2% (dal 28,6% del 2020) per le famiglie con minori composte unicamente da stranieri e arriva al 30,7% nel caso in cui nella famiglia in cui sono presenti minori ci sia almeno uno straniero, ben due volte e mezzo rispetto al valore medio delle famiglie con minori” (Save The Children, 2023, 60).

## Un modello multidimensionale del successo scolastico

L’insuccesso scolastico è un fenomeno che è indagato nelle sue dimensioni principali, ad esempio lo ESCS (Economic, Social and Cultural Status) della famiglia (Avvisati, 2020) o i fattori che costituiscono la povertà educativa (partecipazione, resilienza, standard di vita, amici e competenze), utilizzando indicatori per la loro rilevazione (INVALSI, 2019; Pratesi, 2022). Lagravinese, Liberati e Resce (2020) hanno analizzato le relazioni tra ESCS della famiglia di origine e prestazioni nelle prove di sistema OCSE-PISA e hanno identificato ostacoli significativi da parte delle condizioni di svantaggio socio-culturale all’interno dei singoli sistemi scolastici. Nella sua meta-analisi riguardo lo status socio-economico e il successo scolastico, Sirin (2005) riconosce che vi sia una media-forte relazione tra SES e risultati scolastici, che però è molto variabile al suo interno, in funzione dei livelli di scolarizzazione, territori e background culturale.

Il presente contributo si differenzia dalla letteratura di riferimento precedente, in quanto si pone in una prospettiva antropologica e intende leggere una grande serie di

ricerche, di sintesi e di documenti istituzionali con la lente del costruito di “intersezionalità” (Carastathis, 2016), che si riferisce al fatto che l’insuccesso scolastico dipende dall’incrocio di diversi aspetti dell’identità personale che costituiscono simultaneamente l’identità e l’esperienza scolastica di una persona (genere, background etnico, classe sociale, comunità territoriale). In questo senso, la proposta di interpretare simultaneamente la multidimensionalità delle identità di soggetti a rischio di insuccesso scolastico può essere vista complementare rispetto alle indagini che tendono ad analizzare le correlazioni tra singole dimensioni psico-sociali e il successo scolastico. Nella prospettiva dell’intersezionalità, le singole persone sono al centro di diverse tensioni psicologiche sociali e culturali che sono vissute simultaneamente nei loro contesti di scolarizzazione e che possono produrre ostacoli al successo scolastico.

Le aspirazioni allo studio degli studenti e studentesse con background migratorio tendono ad essere alte in maniera paragonabile a quelle di altri gruppi sociali più affluenti. Le aspettative rispetto alle opportunità di emancipazione e mobilità invece tendono a “orientare” questi soggetti verso scelte di ingresso precoce nel mondo del lavoro, considerate più ragionevoli, date le loro condizioni di partenza e i modelli culturali di riferimento.

Inoltre, la scuola tende a riprodurre una distinzione tra il capitale sociale dei gruppi sociali affluenti, rispetto ai saperi delle persone con status socioeconomico meno privilegiato. Queste condizioni sistemiche riducono le possibilità strutturali di orientamento verso la prosecuzione degli studi e il raggiungimento di titoli di studio avanzati da parte delle studentesse e degli studenti con background migratorio o in condizione di difficoltà economica.

Un modello sistemico che individui sia i fattori di rischio che di protezione all’insuccesso scolastico potrebbe offrire un’elaborazione delle condizioni per sostenere un orientamento allo studio realistico e complesso, non puramente basato sulla teoria della “povertà culturale” e limitato alla formazione di maggiori “aspirazioni”, che la famiglia tenderebbe a non considerare.

A partire dalle riflessioni di Lee (2009), Siraj e Mayo (2014) e Suárez-Orozco (2001) in questo contributo è proposto un modello multidimensionale, per identificare il complesso processo di costruzione del successo scolastico (Tabella 1). A ciascun livello, sono identificabili sia le condizioni di rischio che i fattori di protezione rispetto alle aspettative verso lo studio che ciascun soggetto ragionevolmente può attendersi e le strategie per affrontare le difficoltà che inevitabilmente incontra. La progettazione di contesti che favoriscono il riconoscimento dei repertori culturali delle minoranze, il supporto alle famiglie nell’accesso ai libri e alla fruizione culturale, la valorizzazione delle reti sociali positive tra pari possono concretizzare le alte aspirazioni (distribuite in maniera simile tra gruppi sociali) in aspettative e strategie di realizzazione che invece attualmente sono differenziate in relazione allo status socioeconomico delle famiglie, a causa del capitale sociale diseguale.



**TAB. 1 - IL MODELLO MULTIDIMENSIONALE DEL SUCCESSO SCOLASTICO**

Livelli	Caratteristiche	Impatto	Fattori di rischio	Fattori di protezione
Micro-sistema	Partecipazione alle attività in famiglia, tra pari, in classe	Prestazioni nei compiti scolastici	Scarsa autostima, problemi di attenzione e pianificazione, concezione statica dell'apprendimento	Ambienti stimolanti, sicuri e stabili; concezione dinamica dell'apprendimento; relazioni di rispetto
Meso-sistema	Relazioni famiglia-scuola, gruppo dei pari,	Dissonanza culturale/ capitale sociale	Repertori culturali non riconosciuti come risorse; scarsa comunicazione scuola/famiglia; ridotte opportunità di fruizione culturale	Dialogo tra famiglia e scuola; progetti comunitari; creazione di molteplici zone di sviluppo potenziale nel territorio
Eso-sistema	Condizioni abitative, servizi, fruizione culturale, trasporti	Minori opportunità di fruizione culturale	Isolamento; situazione abitativa precaria; basso indice attività culturali	Politiche inclusive e di partecipazione
Macro-sistema	Sistema sociale stratificato	Legislazione	Marginalizzazione, povertà	Politiche di welfare, sistema di istruzione inclusivo

La forza delle dinamiche macro-sistemiche nel produrre condizioni di rischio può essere contrastata con interventi a livello micro-, meso- ed eso-sistemico. Le pratiche di orientamento innovative riconoscono gli elementi istituzionali che sono determinanti per garantire il successo scolastico a lungo termine per le studentesse e gli studenti che provengono da una grande varietà di famiglie vulnerabili, in relazione alla composizione, il background migratorio, lo status socioeconomico e l'ambiente residenziale. In particolare, la scuola "deve considerare sé stessa come un'istituzione culturale e trovare i modi per connettere i propri modelli normativi alle modalità di partecipazione degli studenti e studentesse alle pratiche curricolari" (Strand & Winston, 2008, 266).

### **Implicazioni sulle pratiche di orientamento scolastico**

L'elaborazione di pratiche di orientamento scolastico innovative si rende necessaria perché alcune condizioni strutturali della scolarizzazione tendono a mettere a rischio di insuccesso scolastico gli studenti e le studentesse di alcuni gruppi sociali. Un modello multidimensionale integra una grande quantità di dati di ricerca e supera delle visioni parziali riguardo il rischio di insuccesso scolastico, in particolare quelle legate a basse aspirazioni verso il proseguimento degli studi. Si tratta invece di intervenire a più livelli con politiche integrate e a lavorare in particolare nei microsistemi esperienziali delle studentesse e degli studenti a rischio, in modo da favorire lo sviluppo di strategie di studio efficaci per ridurre la tensione tra aspirazioni e aspettative rispetto ai risultati scolastici e nella relazione tra microsistemi, in modo da far circolare e sviluppare il capitale sociale dei soggetti più a rischio di insuccesso.

Indebolire il ciclo tra status socioeconomico della famiglia e aspettative scolastiche

A livello di macro-sistema, le variabili legate al background migratorio tendono a sovrapporsi a quelle economiche, riducendo le possibilità per i soggetti implicati di proseguimento degli studi verso titoli scolastici avanzati e con maggiori opportunità di mobilità sociale. L'orientamento è inefficace se non si attuano politiche che perlomeno indeboliscano il ciclo economico che favorisce la continuità tra i titoli dei genitori e le opportunità di studio dei figli e delle figlie.

### **Promuovere la ricchezza dei Sé culturali**

A livello di eso-sistema, i quartieri più poveri tendono ad avere minori servizi e condizioni di lavoro più difficili e precarie. Questo incide sulla tensione tra aspirazioni personali verso le opportunità legate al proseguimento degli studi e le aspettative ragionevoli sulle effettive condizioni di mobilità sociale ed economica. Politiche di Welfare che valorizzano i territori e i saperi legati alle comunità più vulnerabili (gli spazi di aggregazione, le forme artistiche e culturali) creano un sistema di simboli che proiettano aspirazioni e aspettative riguardo al proprio Sé nel futuro in maniera ricca e flessibile.

Ciascuna attività culturale e sportiva implica una crescita del Sé in riferimento alla comprensione delle prospettive altrui, alla complessità storica dei linguaggi, alle strategie di auto-regolazione e pianificazione del pensiero.

Le pratiche di orientamento, quindi, devono tenere in considerazione anche gli scenari culturali entro i quali si dispone la prospettiva del Sé dei soggetti, valorizzare diverse forme di sapere, non solo quelle codificate nel curriculum scolastico. In condizioni dinamiche di cultura (non soltanto fruita, ma anche prodotta dai giovani), l'orientamento scolastico agirebbe su una serie di possibilità ritenute ragionevoli da parte dei soggetti con background migratorio e in condizioni di povertà, anziché riferirsi soltanto alla scelta di uscita precoce dagli studi come soluzione più accettabile.

### **Promuovere pratiche di orientamento della famiglia**

L'accesso al sistema di istruzione non è sufficiente per integrare il capitale sociale di una persona e favorire il successo scolastico. L'orientamento verso percorsi di studio avanzati implica anche un lavoro di mediazione tra scuola e famiglia; si tratta di condividere con le famiglie alcune pratiche che sono riconosciute predittive del successo scolastico, anche in difficili condizioni di partenza (Evangelou, 2015).

L'orientamento dovrebbe promuovere la crescita delle strategie che i genitori attuano per sostenere il percorso scolastico dei figli. Occorre identificare forme di comunicazione anche per le famiglie non parlanti la lingua italiana (ad esempio attraverso forme di podcast ricche di informazioni visive, riguardo le aspettative della scuola, la natura dei compiti scolastici e delle strategie per sostenerli) e sviluppare un atteggiamento orientato al dialogo tra diversi significati e prospettive. In particolare, è fondamentale il riferimento all'impegno personale come elemento determinante per la riuscita a scuola e non alle abilità innate o alla fortuna. Di conseguenza, si sviluppano capacità di auto-regolazione e resistenza alle situazioni difficili (Siraj & Mayo, 2014).



## Costruire comunità di apprendimento in classe

Uno degli ostacoli all'orientamento scolastico è l'accesso diseguale a insegnamenti di qualità e la permanenza di settings educativi caratterizzati da attività didattiche procedurali, che non favoriscono lo sviluppo di competenze auto-regolative.

Le comunità di apprendimento sono orientate a diffondere il modello "costruttivista" anche nelle situazioni scolastiche più a rischio di insuccesso scolastico e a favorire le competenze auto-regolative degli allievi e allieve. Queste competenze incidono sulla capacità di elaborare strategie per superare gli ostacoli all'apprendimento, riconoscere il proprio capitale sociale come risorsa per affrontare nuovi compiti.

La caratteristica principale della pratica educativa delle "comunità di apprendimento" (Brown, 1992) è la strutturazione di attività interdisciplinari che richiedono l'elaborazione di un artefatto culturale, significativo, tramite il coinvolgimento delle studentesse e degli studenti in un "pensiero condiviso e prolungato", in cui gli insegnanti e la classe mantengono un orientamento reciproco e un focus di attenzione condiviso, che favorisce lo scambio di idee, significati e obiettivi dell'attività; in queste situazioni, si trasforma la partecipazione di allieve e allievi, che passa da ruoli di ascolto periferico a soggetti attivi nella costruzione della conoscenza. Nella prospettiva dell'orientamento scolastico, questo approccio supera le implicazioni didattiche del modello procedurale legato alla concezione della "povertà culturale" e tende a integrare la relazione tra aspirazioni personali rispetto al percorso di studio e aspettative legate alle condizioni socioeconomiche della famiglia.

## Conclusioni

In questo contributo si è proposto di analizzare in maniera intersezionale le molteplici dimensioni (di genere, background migratorio, classe sociale, partecipazione ad attività culturali nella comunità) associate alla scelta di proseguire gli studi, perché focalizzarsi soltanto su singole dimensioni in isolamento può essere fuorviante (Strand, 2022). Inoltre, è stato proposto un modello complesso, per evidenziare sia i fattori di rischio che di protezione contro l'insuccesso scolastico, a differenti livelli della società.

Il modello multidimensionale, derivata dalla teoria ecologico-culturale (Lee, 2009; Siraj & Mayo, 2014; Suárez-Orozco, 2001), può rappresentare un framework di riferimento utile per identificare i fattori di protezioni che possono favorire il successo scolastico degli allievi e delle allieve con background migratorio. Sostenere il percorso scolastico di questa fascia di popolazione studentesca, particolarmente a rischio di insuccesso e che tende a uscire dal sistema di istruzione con qualifiche limitate, è di fondamentale importanza al fine di garantire equità nelle opportunità scolastiche e di impiego futuro a tutti i ragazzi e le ragazze, indipendentemente dal background di partenza. I percorsi di orientamento dovrebbero pertanto considerare l'insieme dei fattori che ostacolano l'acquisizione di titoli di studio elevati per gli studenti e le studentesse con background migratorio, considerando l'impatto degli aspetti legati alle esperienze familiari e comunitarie, delle rappresentazioni culturali e della valorizzazione del capitale sociale.

I limiti di questo lavoro riguardano la difficoltà nel trovare una sintesi tra i risultati di programmi di ricerca differenti, che utilizzano costrutti concettuali molto prossimi

(“povertà educativa”, “capitale culturale”), con accezioni diverse e quindi difficilmente confrontabili. Il pluralismo della ricerca però può essere visto come una ricchezza per approfondire specifiche dimensioni di fenomeni complessi e multidimensionali come l’insuccesso scolastico di soggetti con background migratorio.

## Note

- (1) Per “insuccesso scolastico” si intende: l’uscita dal sistema scolastico avendo semplicemente completato l’obbligo scolastico, scarse prestazioni scolastiche in specifiche aree di competenza, la difficoltosa transizione verso il mondo del lavoro (European Agency, 2019).
- (2) Per “background migratorio” si intende l’essere nati all’estero con cittadinanza di uno Stato che non fa parte della Comunità Europea (immigrato di prima generazione); avere almeno un genitore nato in uno Stato che non fa parte della Comunità Europea (immigrato di seconda generazione).
- (3) Le ricerche presentate utilizzano l’indice di status socio economico (definito dal titolo di studio più elevato di uno dei genitori e la loro occupazione), mentre recentemente è stato sviluppato dall’OECD (2005) un indice più comprensivo in quanto integra anche la rete di servizi culturali che sostengono la crescita delle persone all’interno di un territorio, sottolineando quindi la rilevanza del costrutto di “povertà culturale” per comprendere il fenomeno dell’insuccesso scolastico.

## Bibliografia

- Arum, R. (2000). Schools and Communities: Ecological and Institutional Dimensions. *Annual Review of Sociology*, 26, 395-418. Doi: 10.1146/annurev.soc.26.1.395.
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assessment Education*, 8(8), 1-37. <https://doi.org/10.1186/s40536-020-00086-x>.
- Bourdieu, P. (2009). *Ragioni pratiche*. Il Mulino (ed. or. 1994).
- Brown, A.L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141-178. [https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2).
- Carastathis, A. (2016). *Intersectionality: origins, contestations, horizons*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- CEDEFOP. (2019). *Investing in career guidance. Inter-Agency Working Group on Career Guidance WGCG*. Publication number: 2227. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/2227> (ultimo accesso 12 settembre 2023).
- Connell, R. (1994). Poverty and Education. *Harvard Educational Review*, 64 (2), 125–150. <https://doi.org/10.17763/haer.64.2.m14947g30k1x5781>.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019). *Preventing School Failure: A Review of the Literature*. (G. Squires and A. Kefallinou, eds.). Odense. [https://www.europeanagency.org/sites/default/files/psf\\_literature\\_review\\_v2.pdf](https://www.europeanagency.org/sites/default/files/psf_literature_review_v2.pdf) [ultimo accesso 15 dicembre 2023].
- Evangelou, M. (2015). International perspectives on transition to school: reconceptualizing beliefs, policy and practice. *British Journal of Educational Studies*, 63(1), 114-115. doi: 10.1080/00071005.2015.1006966.

Gorard, S., Huat See, B. & Davies, P. (2012). *The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation*. London: Joseph Rowntree Foundation.

INVALSI. (2020). *La povertà educativa nelle Aree Interne*. <https://www.invalsiopen.it/poverta-educativa-aree-interne/> [ultimo accesso 15 dicembre 2023].

INVALSI. (2023). *Rapporto INVALSI 2023*. [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni\\_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf). (ultimo accesso 18 settembre 2023).

Kao, G. & Thompson J.S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.29.010202.100019>.

Kao, G. & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106, 349-84. <https://doi.org/10.1086/444188>.

Lagravinese, R., Liberati, P., & Resce, G. (2020). The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42(1). 10.1016/j.jpmod.2019.03.007

Lareau, A. & Weininger, E.B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567-606. DOI: 10.1007/1-4020-2589-0\_6.

Lee, C. D. (2009). Historical Evolution of Risk and Equity: Interdisciplinary Issues and Critiques. *Review of Research in Education*, 33, 63-100. DOI: 10.3102/0091732X08328244.

Lee, V. & Bryk, A. (1989). A Multilevel Model of the Social Distribution of High School Achievement. *Sociology of Education*, 62(3), 172-192. DOI:10.2307/2112866.

Lewis, O. (1968). *The Culture of Poverty*. In D. Moynihan (Ed.). *On Understanding Poverty: Perspectives from the Social Sciences*. New York: Basic Books.

OECD. (2005). *PISA 2003. Technical Report*. Paris: OECD Publications.

OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>. (ultimo accesso 5 settembre 2023).

Ogbu, J.U. (1978). *Minority Education and Caste*. New York: Academic Press.

Ogbu, J.U. & Simons, H.D. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology and Education Quarterly*, 29(2), 155-188. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>

Pratesi, M. (2022). Povertà educativa: perché e come misurarla anche a livello territoriale. Alcune analisi e proposte. *Politiche Sociali, Social Policies*, 3, 373-398. Doi: 10.7389/105756.

Save the Children. (2014). *La Lampada di Aladino - L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino> [ultimo accesso 12 dicembre 2023].

Save the Children. (2023). *Il mondo in una classe. Un'indagine sul pluralismo nelle scuole italiane*. <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/il-mondo-in-una-classe>. (ultimo accesso 3 ottobre 2023).

Siraj, I. & Mayo, A. (2014). *Social Class and Educational Inequality: The Impact of Parents and Schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Sirin, S. S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453. <https://doi.org/10.3102/003465430750034>.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 548-568. <https://doi.org/10.1525/aeq.1998.29.2.155>.
- Star, J.R. & Stylianides, G.J. (2013). Procedural and Conceptual Knowledge: Exploring the Gap Between Knowledge Type and Knowledge Quality. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 13, 169–181. <https://doi.org/10.1080/14926156.2013.784828>.
- Strand, S. (2007). Minority ethnic pupils in the Longitudinal Study of Young People in England. *Research Report No. 851*. London: Department for Education and Skills.
- Strand, S. (2022). Education achievement at 16. *Sociology Review*, 32, 2-6.
- Strand, S. & Winston, J. (2008) Educational aspirations in inner city schools. *Educational Studies*, 34(4), 249-267. DOI: 10.1080/03055690802034021.
- Suàrez-Orozco, M. M. (2001). Globalization, Immigration, and Education: The Research Agenda. *Harvard Education Review*, 71(3), 345-365. DOI: 10.17763/haer.71.3.7521rl25282t3637.