

1. LA LOGICA DELLA MISURAZIONE

E' ormai unanimemente accettato che il successo scolastico, così come ogni altro comportamento umano, è il risultato dell'azione congiunta di fattori genetici ed ambientali; pertanto, le differenze che si riscontrano tra gli alunni ai test d'intelligenza, per quanto concretamente misurabili, possono soltanto predire il futuro successo scolastico con un certo grado di probabilità. Va inoltre precisato che i test, in quanto fondati su specifici contenuti culturali, non possono produrre misure equivalenti in culture diverse o fra categorie diverse di soggetti. I ricercatori dibattono da lungo tempo sull'entità dell'influenza ereditaria, considerata da alcuni alta, da altri molto bassa, da altri ancora non superiore al 50%. Secondo Neisser e colleghi la correlazione tra risultati ai test d'intelligenza e risultati scolastici positivi non supera il valore di 0,50. Le differenze tra gruppi etnici presentano una relativa indipendenza dai fattori genetici, illustrata da Lewontin con la metafora del grano: come le differenze nella crescita di diverse piante di grano è imputabile a fattori genetici (le piante sono cresciute nello stesso campo), così eventuali differenze tra piante della stessa specie devono essere imputabili a fattori ambientali, poiché il patrimonio genetico è lo stesso. Va sottolineato, infatti, che l'ereditarietà è una caratteristica statistica applicabile ai gruppi e non agli individui.

La prova empirica dell'influenza dell'ambiente sullo sviluppo dell'intelligenza viene dalla ricerca. Scarr e Weinberg hanno studiato un gruppo di bambini afroamericani di umili origini adottati da bianchi di classe media. A fronte del QI medio (stimato di 85) che avrebbero raggiunto se fossero rimasti nelle famiglie d'origine, i bambini adottati mostravano ad un anno un QI medio di 97 (sovrapponibile alla media USA), e i piccoli adottati più precocemente segnalavano un QI superiore alla media.

In un altro studio, Brooks-Gunn, Klebanov e Duncan ('96) seguirono per cinque anni dalla nascita bambini prematuri sia bianchi che afroamericani, evidenziando che a parità di condizioni economiche e di qualità delle cure parentali, non si rilevavano differenze significative tra i QI dei due gruppi.

3. DEFICIT E HANDICAP SOCIALE

Mc Dermott e Varenne ('96) hanno indagato il processo che trasforma un deficit fisico in un handicap sociale, illustrando il caso della piccola isola di Martha's Vineyard (Cape Cod). Almeno dal 1700 sull'isola i sordi sono molto numerosi (circa 1 persona su 155); tuttavia, poiché nei secoli passati la richiesta di manodopera sull'isola era pressante e la sordità non costituiva un ostacolo al lavoro fisico, essi vennero integrati nella comunità, grazie anche all'utilizzo generalizzato del linguaggio dei segni, tuttora usato anche dagli udenti per parlare tra loro. Altro fattore d'integrazione, una direttiva che risale alla metà del XIX secolo stabilisce che i bambini sordi frequentino la scuola cinque anni in più dei compagni udenti; sono questi ultimi, in seguito, ad aiutare i piccoli affetti da sordità alle prese con la difficoltà di leggere e scrivere.

Oggi l'equilibrio sociale di Martha's Vineyard sta rapidamente mutando, sotto la pressione di un massiccio afflusso turistico; tuttavia, poiché in questo luogo è stato possibile realizzare una cultura in cui la differenza fisica non ha prodotto emarginazione, gli autori si chiedono come studiare il rapporto tra cultura, sviluppo e disabilità e indicano tre principali approcci teorici alla questione:

- **l'approccio della deprivazione culturale** confronta il possesso di cultura e apprendimenti tra i vari soggetti: l'handicap viene interpretato come una *mancanza*. La scuola, costituita da un insieme di compiti da svolgere, sottolinea quindi le differenze, poiché rende palesi le difficoltà di alcuni alunni.
- **l'approccio delle differenze culturali** (condiviso dagli autori) rispetta la diversità culturale e tiene in gran conto il contesto culturale in cui si vive: l'handicap è interpretato come *differenza*. Invece di utilizzare prove predefinite, avulse dalla realtà (principalmente quelle scolastiche) è preferibile focalizzarsi sui compiti quotidiani, intesi come strumenti culturali. Va considerato che la scuola comporta uno sforzo ancora maggiore per i soggetti in difficoltà; per essi, tale esperienza può costituire un fattore di protezione solo se vissuta in un clima di rispetto reciproco e scevra da spinte competitive.
- **l'approccio della cultura come produttrice di incapacità** indica nella cultura stessa la costruzione delle differenze sociali, legittimate attraverso l'estrema competitività del sistema economico, scolastico e di selezione. In un tale contesto, i soggetti in difficoltà sono condannati a sperimentare l'insuccesso precocemente, già nella scuola.

Già dagli anni '90 i dati statistici USA riferiscono un costante aumento degli alunni che necessitano di interventi educativi a scuola. Reynolds ne attribuisce le cause all'aumento generale della popolazione scolastica e dei bambini che vivono in condizioni degradate. Vent'anni fa Mehan, Hertweck e Meihls hanno analizzato il rapporto tra la "carriera" scolastica degli alunni e le decisioni degli insegnanti in merito all'inserimento in programmi speciali di recupero: è stato messo in luce che troppo spesso tali decisioni risentono di fattori meramente burocratici ed organizzativi. Inoltre, educatori ed insegnanti utilizzano con eccessiva disinvoltura la formula "difficoltà scolastiche", estendendola in modo strumentale quando tende a calare il numero dei bambini bisognosi di programmi speciali. Secondo Mehan ('93, approfondimento su uno dei casi studiati in precedenza) ciò è tanto più grave in quanto le conseguenze dell'inserimento nei programmi speciali rappresentano una sorta di "destino segnato" per il bambino. Egli viene privato di una risorsa fondamentale: i benefici dell'interazione tra partner che possiedono diverse abilità.

3. DEPRIVAZIONE CULTURALE E DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

Secondo l'approccio della deprivazione culturale, le difficoltà scolastiche degli alunni provengono dagli ambienti popolari dipendono dalla povertà culturale del loro contesto, ed in particolare dalla scarsità delle stimolazioni verbali ricevute. Su questa ipotesi sono state fondate le politiche compensatorie riguardanti i poveri e le minoranze USA negli anni '60. Tuttavia l'handicap culturale non esiste in sé, ma solo in rapporto ad attività specifiche (ad esempio quelle scolastiche) e di conseguenza l'insuccesso scolastico è riferito soltanto a determinate abilità richieste dalla scuola, non all'intera prospettiva della vita. La ricerca di Labov ('66) dimostra che i bambini afroamericani definiti "a-verbali" dopo il test o il colloquio con gli educatori, risultano addirittura prolissi nei momenti di interazione informale con gli amici, fuori dalla scuola. L'apparente contraddizione si spiega col fatto che sono diverse le relazioni sociali che il bambino vive nei due contesti: mentre è disarmato di fronte all'insegnante o allo psicologo che valuta "ciò che gli manca", egli è libero di usare le sue competenze comunicative nei contesti informali, dove non deve dimostrare nulla. Dunque, strumenti come test e compiti misurano in realtà la padronanza di specifiche relazioni sociali, e non già deficit o competenze. Attorno al '60 prese il via il **progetto Head Start**, una delle più famose ed ampie iniziative realizzate negli USA per ridurre le differenze socioculturali dei bambini di colore fin dagli anni della scuola materna. Il progetto venne abbandonato rapidamente a causa dei costi eccessivi, anche se la spiegazione ufficiale chiamava in causa la durata transitoria dei progressi del QI nei bambini coinvolti. Dalle ricerche longitudinali effettuate nei decenni successivi è invece emerso che il progetto **HS** aveva avuto effetti strepitosi: i bambini che ne avevano beneficiato avevano avuto una scolarizzazione > e > possibilità lavorative. La convenienza economica e sociale del progetto (rispetto alle spese assistenziali e carcerarie) sarebbe stata molto superiore ai suoi costi effettivi. È appunto negli anni '60 che l'insuccesso scolastico diventa una preoccupazione prioritaria della politica educativa di tutti i Paesi industrializzati. Sono gli anni in cui approcci come quello del **mastery learning** sostengono che con il metodo educativo appropriato tutti possono apprendere senza difficoltà. Lahire definisce **l'insuccesso scolastico** come la modalità in cui appare la contraddizione esistente tra oralità (rapporto orale-pratico con il mondo) e scrittura (rapporto scritto-scolastico). Tuttavia nella nostra cultura i due ambiti non sono mai separati: variano unicamente i loro livelli di specializzazione e di astrazione. Il rapporto tra oralità e scrittura, in ambito familiare e scolastico, è stato studiato dalla ricercatrice Brice-Heath, che dal '69 al '78 ha condotto 1 studio etnografico su 2 comunità limitrofe, di bassa estrazione sociale, in seguito disgregate dagli effetti della recessione economica: Roadville, comunità abitata da bianchi di classe operaia e Trackton, comunità nera di operai e lavoratori agricoli. I risultati della ricerca mettono in luce che le differenze tra i bambini dei due gruppi sociali non dipendono da caratteristiche macroscopiche, ma dai diversi modi in cui è loro concesso di comunicare. Soprattutto, nelle 2 comunità è differente il rapporto con la lettura e la scrittura: a Trackton i neri leggono e scrivono solo per necessità, mentre a Roadville i bianchi utilizzano la lettura e la scrittura anche spinti dall'interesse per ciò che accade intorno a loro, per ragioni sociali e ricreative, per i propri bambini. Inoltre, a Roadville si leggono e scrivono più cose. È così possibile spiegare che le differenze riscontrate a scuola tra i bambini delle 2 comunità dipendano dal diverso valore attribuito al leggere e allo scrivere dalle comunità di appartenenza. Se lettura e scrittura sono il risultato della socializzazione, la differenza culturale > e più penalizzante per gli alunni è tra insegnanti bianchi e alunni afroamericani. In 1 ricerca successiva, Brice-Heath ha seguito le vicende di 2 ragazze afroamericane di Trackton, diventate adulte. Entrambe hanno dovuto affrontare la disgregazione della loro comunità ed hanno avuto il 1° figlio a 16 anni: una si è trasferita ad Atlanta, mentre l'altra è rimasta con la madre ed i parenti in un ghetto nero poco distante dal paese d'origine. La 1a è sola nella grande città e viene aiutata dall'assistenza pubblica; i suoi bambini vivono in condizioni difficili e degradate, ed 1 figlia (2 anni) presenta già ritardi linguistici: lo spostamento in città ha costituito un **fatto di rischio** in più; l'insuccesso scolastico sarà un destino inevitabile per questi bambini. La 2a è rimasta all'interno di una comunità che assicura a lei e a suo figlio cura e attenzione; malgrado le difficoltà economiche e i pregiudizi che subisce chi abita nel ghetto, i fattori di protezione sociale lasciano sperare che il percorso scolastico di questi bambini non sia fallimentare. Nelle comunità afroamericane degli USA si assiste infatti ad un rapido impoverimento morale e culturale, conseguente allo sradicamento sociale e alla disgregazione dei legami familiari e di solidarietà. Questo si ripercuote drammaticamente soprattutto sui bambini, che crescono isolati e senza radici, privi delle indispensabili reti di sostegno costituite dalla famiglia, dagli amici e dalla scuola. Tutto questo mentre ad un livello superiore, quello politico, i problemi razziali hanno suscitato un ampio dibattito che ha visto scontrarsi su posizioni diverse liberali e repubblicani conservatori. Ma, osserva West, le diverse posizioni hanno 1 unico denominatore: i neri continuano ad essere considerati come *gente che pone problemi* e non come *americani che hanno problemi*; il focus è sulle loro azioni illecite o delittuose, ma si ignorano sistematicamente le responsabilità pubbliche che ne creano le premesse.

4. SCOLARIZZAZIONE E DIFFERENZE

I sistemi scolastici dei vari Paesi hanno affrontato in modo diversificato il problema delle differenze tra gli alunni. **In Francia** nel 1981 sono state istituite le ZEP, Zones d'Éducation Prioritarie, allo scopo di contrastare l'insuccesso scolastico e le disuguaglianze sociali che ad esso si accompagnano. Alla estesa diffusione (10 anni dopo la loro creazione si contavano 554 ZEP, con 1.300.000 alunni frequentanti e circa 100.000 insegnanti) non corrisponde l'unanimità dei consensi sull'inizio: le dure critiche di cui le ZEP sono fatte bersaglio riguardano i massicci stanziamenti che comportano e la difficoltà a stabilire la reale efficacia degli interventi sui ragazzi. Tuttavia è lecito obiettare che anche nel caso in cui il progresso del singolo alunno resti inferiore alle attese, ciò costituirà pur sempre un risultato importante per lui; ed inoltre, la presenza della scuola è un fattore di protezione cruciale per il bambino: l'esperienza americana del progetto Head Start ha insegnato che gli effetti di protezione possono agire anche a lungo termine. Ulteriori dubbi sollevati dai critici delle ZEP riguardano infine i risultati positivi: difficile stabilire se confermino l'efficacia del progetto o siano dovuti alla presenza in queste scuole degli insegnanti migliori, impegnati anche sul versante ideologico e morale. La diversità nell'efficienza didattica è stata analizzata in una ricerca (Chauveau e Rogovas-Chauveau) che ha rilevato varie caratteristiche inserite nelle ZEP. I risultati dello studio segnalano le caratteristiche delle scuole efficaci:

- focalizzazione del curriculum sulle abilità di base e relativo impegno didattico
- stabilità degli insegnanti, spesso nella stessa scuola da 7 anni ed oltre
- solidarietà tra colleghi, comune impegno per migliorare qualità e immagine della scuola
- organizzazione scolastica fondata sulla concertazione e non sul "braccio di ferro"
- dirigente scolastico stabile nel tempo, capace di animare la vita della scuola.

In **GB**, fin dagli anni '70 sono state identificate 5 aree (**Education Action Zones**: Birmingham, Liverpool, Londra, Dundee e West Riding), in cui sono state realizzate specifiche iniziative volte a migliorare il rendimento degli alunni e il rapporto scuola-famiglia, dare un aiuto diretto agli insegnanti, responsabilizzare la comunità; inoltre, si è incentivata la scolarizzazione precoce delle fasce deboli e assistito l'ingresso degli alunni ad alta scolarità nel mondo del lavoro. **In I** recentemente si sono individuate aree a più alto rischio di abbandono scolastico, ma mancano studi sugli esiti degli interventi realizzati. **Negli USA** molte scuole selezionano gli studenti sulla base dei risultati ottenuti, suddividendoli in **ability groups** e **track**. Gli **a.groups** (utilizzati nelle scuole elementari e medie) riuniscono alunni di capacità simili: sono intere classi -o gruppi di alunni di una stessa classe- con analogo livello di competenze generali o relative ad una materia specifica. I **track** (utilizzati nella scuola media e superiore fin dagli anni '70) riuniscono studenti con interessi simili: sono percorsi di studio che comprendono un certo numero di insegnamenti (i cui contenuti variano a seconda del livello del track), da concludere in un periodo di tempo che può variare da alcuni mesi all'intero anno scolastico. Ability groups e track nascono dalla convinzione che creando classi omogenee sia possibile a tutti conseguire un livello di apprendimento soddisfacente; tuttavia, essi sono oggi di non poche critiche. In quanto strumento meritocratico, vengono accusati di riprodurre le divisioni tra classi sociali ed etniche, e di fornire possibilità > agli studenti con una migliore posizione socioculturale; numerose ricerche mettono in luce come spesso gli studenti di basso status o appartenenti a minoranze svantaggiate siano assegnati a track di basso livello o che non consentano l'ingresso ai *college*, o come gli studenti di media abilità vengano indirizzati a corsi di ↑ o ↓ livello a seconda dell'estraneità sociale della famiglia. Purtroppo, la gerarchia sociale prodotta con il track ha conseguenze decisive sull'apprendimento: l'assegnazione ad un track di basso livello comporta la perdita permanente di potenziale educativo: gli studenti lavorano con < impegno ed imparano -, e poiché solitamente non vengono più riassegnati a track di livello superiore, si trovano preclusa la possibilità di accedere al college.

5. LE MINORANZE ETNICHE

Negli USA la presenza di studenti “non bianchi” è in espansione (29% nel 1984, 30-40% previsti nel nuovo millennio), con un’incidenza massiccia di situaz di povertà (1 su 4 in condizioni di indigenza, 1 su 5 che vive con un solo genitore, 1 su 7 a rischio di abband scolast); inoltre, sempre più ragazzi arrivano nella scuola senza conoscere l’inglese.

A fronte di questi dati in crescita, solo il 12% degli insegnanti non è bianco.

In Italia, malgrado i toni talvolta allarmistici, il fenomeno dell’immigrazione è ancora molto contenuto, ma presenta caratteristiche comuni ad altre nazioni: gli immigrati delle stesse etnie tendono a concentrarsi in zone specifiche delle città, spesso già contrassegnate da problemi di ordine pubblico; i rapporti con la scuola sono difficili; le lingue si moltiplicano (ben 07 nel distretto scolast di Londra).

Secondo il lavoro di Ogbu ('99) si distinguono vari tipi di minoranze: quelle **volontarie** (migrazione con una meta certa), quelle **autonome** (che da tempo vivono in un luogo circoscritto) e quelle **involontarie** (oggetto di migrazione forzata, come gli schiavi neri d’America). Nell’affrontare i problemi scolastici dei bambini che appartengono alle minoranze volontarie, Ogbu sottolinea 3 aspetti da considerare:

- contesto di riferimento (quello d’origine e quello di accoglienza)
- modelli culturali (chiave x comprend i fenom del mondo: originano pensieri, atteggiam e comportam; l’adesione ad essi può variare all’int dello stesso gruppo familiare)
- aspetti strumentali, relazionali e simbolici (i modi in cui i singoli gruppi affrontano le differenze e le opportunità della nuova società: sono soluzioni collettive ai problemi).

Secondo l’autore, il **processo di adattamento della minoranza** volontaria si realizza a livello di gruppo e può avere una modalità strumentale (tramite il quale i suoi membri cercano di sfruttare tutte le occasioni di mobilità sociale offerte dalla nuova società), una modalità di tipo relazionale (grazie alla fiducia attribuita al gr dominante) oppure una modalità di tipo simbolico (attraverso l’acquisiz dei simboli della nuova società, linguaggio compr). Secondo altri (Berry e colleghi), nel **processo di acculturazione** si possono riconoscere cambiamenti che riguardano il gruppo (di tipo ambientale, biologico, economico, culturale e sociale) ed altri prettamente individuali, riferiti all’identità culturale ed etnica, che portano ogni soggetto a porsi due domande cruciali: se sia import mantenere separata la propria identità etnica e culturale da quella della società che lo ha accolto; se sia import stabilire relaz con i membri (individui e gruppi) della nuova società. Le diff risposte date a questi due interrog faranno sì che il sogg viva il processo di acculturazione secondo modal specif: **marginalità** (deboli leg sia con la propria cult d’origine che con quella nuova), **integrazione** (conservazione parziale dei propri legami culturali, ma sempre maggiore partecipazione alla vita della nuova società), **assimilazione** (abbandono delle proprie tradizioni e completa adozione dei nuovi modelli culturali), **separazione** (chiusura sulle proprie tradizioni, rifiuto del contatto con la società di accoglienza).

In Italia Gomes ha analizzato il rapporto di un gruppo minoritario (i Sinti) con la scuola. La maggiore difficoltà dei bambini Sinti consiste nell’integrare i tempi della scuola con quelli della vita del campo; poiché la comunità Sinti tende all’integrazione, la frequenza scolastica dei bambini è obbligatoria, ma non costante per tutti: vi sono notevoli differenze tra le famiglie che volontariamente hanno deciso di mandare i figli a scuola e quelle che lo fanno solo se vi sono costrette. A scuola, i piccoli sono silenziosi e passivi, palesem a disagio nel contatto con i “non Zingari”, pericolosi e ostili. A disp dell’integraz di cui tnt si parla, in gen i bambini Sinti seguono un progr didatt individuale: ciò non fa che sottolineare pubblicam le differenze e a stabilire una ingannevole correlaz tra successo scolast e cult d’appartenenza.

6. GLI ALUNNI STRANIERI

Quando un alunno straniero fa il suo ingresso in una nuova classe si dovrebbe in primo luogo stabilire com'è stata la sua esperienza scolastica precedente e cos'abbia già imparato, indipendentemente dal Paese da cui egli proviene. Solitamente, invece, si definiscono gli obiettivi didattici su misura per lui, che generalmente pongono in primissimo piano l'apprendimento della nuova lingua. Ciò dipende in gran parte dal fatto che per insegnare i docenti utilizzano quasi esclusivamente il mezzo linguistico (Carugati e Selleri, '96), e quanto prima l'alunno straniero sarà messo in grado di comprendere la lingua, anche ad un livello essenziale, tanto più e tanto meglio l'insegnante riuscirà a svolgere il suo lavoro.

Tuttavia, questo approccio al problema trascura un dato cruciale: la padronanza di una lingua è una conquista lunga e faticosa, che si realizza all'interno del processo di socializzazione. Vygotskij definisce **interazioni sociali interiorizzate** le funz. psicologiche superiori, tra cui il linguaggio. L'insegnamento individuale della lingua appare dunque una scelta educativa discutibile, a cui vanno preferite modalità di apprendimento sociale, basate non sugli aspetti linguistici ma su quelli comunicativi: ascolto, conversazione e comprensione orale.

Per le stesse ragioni è ingenua la convinzione secondo la quale padroneggiare la propria lingua renda più facile impararne una seconda: l'apprendimento di una lingua non coincide nel saper tradurre dei vocaboli o costruire delle frasi, ma nell'uso appropriato di vocaboli e frasi nella conversazione quotidiana, in modo che diventino uno strumento di pensiero.

Oltre a voler affrettare l'apprendimento della lingua, con gli alunni stranieri si incorre altrettanto spesso nell'errore simmetrico di voler affrettare l'apprendimento scritto di ciò che si è imparato oralmente. Ne consegue un inevitabile corollario di strafalcioni che rischia di connotare negativamente l'immagine di questi alunni, "quelli che non ce la fanno" nonostante gli sforzi degli insegnanti.

Nell'esplorare quelle che potrebbero essere scelte didattiche cruciali da utilizzare nelle classi in cui sono presenti alunni stranieri, si possono citare:

- il perfezionamento degli strumenti comunicativi
- l'utilizzo della **didattica dell'errore**, cioè la valorizzazione dell'errore come indicatore di un processo di costruzione degli apprendimenti
- l'uso concertato dei laboratori, che richiede un accordo di base tra tutti gli insegnanti della scuola
- l'abbandono della didattica compensatoria individuale a favore di interazioni più creative che coinvolgano l'intero gruppo-classe e in cui tutti gli alunni vengano posti sullo stesso piano
 - per ciò che riguarda la valutazione, l'uso di misure qualitative di processo piuttosto che misure quantitative di risultato
 - l'attenzione alle dinamiche sociali della classe (un solo alunno straniero si sentirà più solo e intimorito; due o più alunni formeranno un piccolo gruppo minoritario, innescando processi di categorizzazione)

Va sottolineato che l'adozione di questi accorgimenti non beneficia solo l'alunno straniero: risulta essere preziosa anche per gli altri alunni, specie per quelli con ritmi di apprendimento meno rapidi. Infatti, le ricerche sullo sviluppo comunicativo di alunni non udenti inseriti in classi normali mostrano che quando l'insegnante è consapevole delle difficoltà dei suoi alunni perfeziona i suoi comportamenti (scandisce bene le parole, cerca il contatto visivo mentre parla, preferisce termini non ambigui, ecc.), ottenendo come risultato un innalzamento delle abilità linguistiche di tutta la classe (Carug & Selleri).

7. SUCCESSI PARADOSSALI

La ricerca ha messo in luce come sia possibile anche ai figli degli immigrati conseguire ottimi risultati a scuola ed accedere ai gradi più elevati dell'istruzione (Zeroulou, '97), cosa che vent'anni fa in Francia era persino difficile ipotizzare senza essere sospettati di provocazione. L'autore ha analizzato il modo in cui queste famiglie si rapportano con la scuola e come investano sulla scolarizzazione dei figli, evidenziando che lo "stile" familiare è influenzato:

- dal rapporto che la famiglia aveva con la scuola nel paese di provenienza
- dall'eventuale titolo di studio posseduto dai genitori
- dalla strategia che la famiglia ha assunto nei confronti del nuovo paese, specie nel caso si sia raggiunto un relativo benessere economico.

L'influenza di questi fattori, tuttavia, sarà diversa sui figli di immigrati di prima generazione (arrivati a scuola in condizioni più difficili, spesso con le madri ancora incapaci di parlare la nuova lingua e legate a tradizioni prive di legami con la nuova società) rispetto a quelli di **seconda generazione**, che possono contare sull'appoggio e sulla guida di fratelli maggiori o cugini, e in generale su reti familiari più allargate. Le conclusioni della ricerca sottolineano che nelle famiglie dove l'istruzione è un valore sociale i ragazzi riescono a superare le difficoltà ed avere successo negli studi.

All'interno della comunità italiana in Svizzera, sono stati condotti degli studi sui risultati scolastici di immigrati di 2a generazione (Cesari, '97), che hanno considerato 4 livelli:

- il contesto della comunità italiana (istituz. religiose, educative, associative)
- il contesto familiare
- le relazioni con l'Italia
- le condizioni di vita degli immigrati.

La ricerca ha messo in luce che per i figli di imm il processo d'integrazione diventa la **sfida** costante di mantenere un dinamico equilibrio tra le proprie tradizioni e le opportunità del paese di accoglienza, sfida che comporta il coinvolgimento, la responsabilità di sé, la ridefinizione della propria identità. Secondo l'autrice, lo sviluppo della 2a generazione risente delle implicazioni interconnesse di 3 fattori:

- la **migrazione** (svolta cruciale nella vita della famiglia e punto di riferimento per i suoi membri)
- la **condizione socioeconomica** familiare (che risente sia di passate esperienze di povertà, che della generale rappresentazione dell'immigrato come di un soggetto devalorizzato)
- la **mediazione culturale tra padri e figli** (in quanto i genitori trasmettono valori e tradizioni del paese d'origine, mentre i figli divengono portatori di idee, pratiche e valori della società di approdo).

Sempre in Francia, un'altra interessante ricerca ha esplorato la rappresentazione che gli alunni in difficoltà si fanno degli insegnanti (Charlot, Bautier e Rochex). I cattivi insegnanti sono descritti come privi d'autorità, capaci però di incutere terrore o di suscitare noia, non in grado di insegnare con interesse e partecipazione. Vengono invece definiti "bravi" gli insegnanti che mettono passione nel loro lavoro e sono capaci di trasmetterla, curano gli aspetti pratici dell'insegnamento (spiegano bene, controllano i compiti, non perdono la pazienza), ma soprattutto sono disposti al dialogo con i propri alunni. Gli autori traggono dalla ricerca 2 importanti conclusioni: in 1° luogo, il mix tra paura, noia e impossibilità di parlare potrebbe spiegare le esplosioni di violenza individuali o collettive che si registrano nelle scuole delle periferie francesi; inoltre, la qualità della relazione tra insegnante e alunni "segna" anche la rappresentazione delle materie scolastiche (amate o odiate proporzionalmente a quanto è amato/odiato il docente) e, poiché ha importanti ricadute sull'impegno profuso nello studio, può innescare una spirale virtuosa o viziosa dalla quale può dipendere il successo o l'insuccesso degli alunni.

