



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA "TOR VERGATA"
Facoltà di Lettere e Filosofia
Dottorato internazionale di ricerca in Scienze dell'Educazione XXIV Ciclo



UNIVERSIDAD DE GRANADA
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación

Le seconde generazioni in PISA 2006: un approccio comparativo
ai risultati in Svezia, Svizzera, Spagna e Italia.

La segunda generación en PISA 2006: un enfoque comparado con
los resultados en Suecia, Suiza, España y Italia

Tesi dottorale presentata da

Barbara Gambellin

Direttore/ Tutor in Italia: **Prof.ssa Donatella Palomba**

Director/Tutor en España: **Dr. Antonio Luzón Trujillo**

Coordinatori

Prof.ssa Dra. Donatella Palomba (Italia)

Dr. Jesús Domingo Segovia (España)

Roma, Maggio 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Barbara Gambellin
D.L.: GR 53-2013
ISBN: 978-84-9028-261-8



**Alle studentesse e agli studenti
delle classi
1^a CSS, 1^a CK e V^a ATI a.s.2011/2012
con cui ricerca, scopro e invento**

Ringraziamenti

Prima di addentrarci nella ricerca, apro questo spazio per ringraziare tutte le persone (amici, parenti, dottorandi e colleghi) che in modo diretto o indiretto sono state partecipi in questo mio lavoro e viaggio speciale con aiuto, stima ed affetto. Un grazie particolare a Gloria, amica e grafica, e alla sua panciona, sempre a me vicine in questo percorso...panciona che da qualche giorno ci ha fatto conoscere la dolce Rosa.

A tutte le studentesse e studenti delle classi in cui insegno va il ringraziamento per tutte quelle domande dirette e indirette che quotidianamente mi sottopongono, stimolando così un mio continuo interrogarmi.

Innanzitutto ringrazio la professoressa Donatella Palomba, tutor supervisore della mia ricerca, per avermi guidata, sostenuta ed accompagnata con partecipazione, fermezza e sorrisi nel mio percorso, seppur spiraliforme e frattalico.

La ringrazio per avermi orientata verso un continuo approccio conoscitivo nell'esplorare ed analizzare i problemi, in particolare educativi, con un'accorta e vigile domanda scientifica e una responsabilità etico-deontologica scevra da implicazioni e/o semplificazioni ideologiche, necessaria ad un ricercatore in educazione comparata.

Ringrazio il professor Antonio Luzón, mio tutor di ricerca de la Universidad de Granada, che con attenzione, disponibilità e cordialità, mi ha consigliata, aiutata, orientata nella metodologia e stimolata in illuminanti dialoghi e riflessioni nel campo dell'educazione comparata, donandomi anche momenti di poesia tambien en el terrible verano andaluz 2011.

Non può mancare un ringraziamento particolare a mamma Annamaria, che finalmente si sta rassegnando all'idea di avere una curiosa figlia maggiore sempre immersa a ricercare e a studiare anche in soffitta!

Ed infine ringrazio per l'inestimabile appoggio il cavaliere volante tra le pagine di questa ricerca, Antonio. Grazie per aver saputo essermi vicino nella distanza e giustamente distante nella vicinanza, con stima, tenerezza, sostegno e disponibilità.

	Pag.
INDICE	7
Introduzione	11
Capitolo 1. La definizione del tema della ricerca, le giustificazioni teoriche e metodologiche per realizzare questo studio, e ulteriori nuove domande di ricerca	15
Premessa	15
1.1 Il tema della ricerca e le motivazioni della scelta di questo tema (l'idea della ricerca, lo scopo della ricerca e l'identificazione del tema; il problema della ricerca; lo stato dell'arte sul tema della ricerca; gli interrogativi di ricerca e le linee di sviluppo)	15
1.2 Giustificazioni teoriche del tema scelto e dei problemi ad esso correlati	25
1.3 Giustificazioni teoriche dei tre livelli problematici del tema della ricerca e loro sviluppo all'interno della tesi dottorale: <i>a. la definizione di "seconde generazioni"; b. le caratteristiche della rilevazione OCSE PISA nei confronti dei risultati dei figli degli immigrati; c. la scelta della Comparative Education nell'approccio comparativo all'interno della cornice teorica del New Thinking (Cowen 2009c,f; Larsen, 2010) e del paradigma della Teoria della Complessità nella ricerca educativa (Morrison, 2002)</i>	37
1.4 Gli interrogativi di ricerca, le linee di sviluppo, le ipotesi, cosa intende investigare questa tesi di ricerca	51
1.5 Metodologia utilizzata per raggiungere gli obiettivi e giustificazioni del perché la si è scelta	55
1.6 I principali risultati, le conclusioni e ulteriori nuove domande di ricerca	57
Bibliografia capitolo 1	65
Capitolo 2. Le seconde generazioni all'interno degli studi delle "educazioni comparate": problematizzazioni di concetti e di definizioni	73
Premessa	73
2.1 Educazione comparata nella tarda modernità	73
2.1.1 La prospettiva dell'educazione comparata per indagare le esperienze scolastiche delle seconde generazioni	73
2.1.2 Il campo di studi dell'educazione comparata tra finalità conoscitiva e finalità riformista/migliorativa	82

2.1.3	Rivitalizzare i concetti di transfer e contesto ed i metodi per studiarli	85
2.1.4	Spazi sociali complessi e campi dell'educazione comparata	88
2.1.5	I sistemi educativi da una prospettiva storica dell'educazione comparata	94
2.2	Educazione interculturale e barriere all'equità	100
2.2.1	L'educazione interculturale nella retorica di inclusione-esclusione e nel riconoscimento dell'Altro, <i>the Other</i>	100
2.2.2	Società multiculturali: Regno Unito e Francia, due paesi di storica immigrazione	107
2.2.3	Cambiamenti sociali, discriminazioni e politiche inclusive nel sistema scolastico	112
2.2.4	Le seconde generazioni in Francia	115
2.3	Diverse educazioni comparate	118
2.3.1	Cosa intendere con "educazione comparata" oggi	118
2.3.2	Le seconde generazioni lette alla luce del concetto di <i>transitologia</i>	123
2.3.3	Come decifrare il globale?	124
2.4	Indagini comparative internazionali: dal funzionamento dei sistemi di istruzione alle competenze acquisite da uno studente. L'indagine OCSE PISA	127
2.4.1	Comparativo, internazionale oppure <i>on hyphenness</i> comparativo-internazionale?	127
2.4.2	L' "internazionale" nell'educazione comparata	132
2.4.3	Educazione comparata tra eclettismo ed eterogeneità	135
2.4.4	Le indagini comparative internazionali e le interpretazioni dei dati	139
2.4.5	L'indagine OCSE PISA: una banca dati documentata e pubblica	155
2.4.6	Da chi è promossa l'indagine PISA: interpretazione ed utilizzo dei dati	164
2.4.7	Analisi di secondo livello a partire dai dati PISA	168

2.4.8	PISA e l'economia dell'educazione tra efficienza ed equità	172
2.5	L'indagine PISA 2006: la particolarità della rilevazione PISA 2006, il quadro teorico e metodologico di riferimento	176
2.6	I principali risultati in OCSE PISA 2006: caratteristiche dei sistemi educativi rispetto a qualità ed equità	183
2.7	La controversia su PISA	201
	Bibliografia capitolo 2	228
	Capitolo 3. Le concettualizzazioni teoriche e le ricerche sui risultati delle seconde generazioni in PISA 2006	237
	Premessa	237
3.1	Seconde generazioni e questioni terminologiche in letteratura (definizioni, discourses, teorie, approcci)	248
3.2	Come vengono definite le seconde generazioni in PISA tra gli studenti immigrati	269
3.3	La definizione e la composizione del campione delle seconde generazioni in PISA. Come vengono selezionati o categorizzati gli studenti immigrati. Qual è la competenza linguistica degli studenti immigrati di prima generazione e come vengono raggruppati la prima e la seconda generazione degli studenti immigrati in PISA	277
3.4	Quali concettualizzazioni e ricerche in letteratura sui risultati scolastici delle seconde generazioni in PISA	288
3.5	I risultati scolastici delle seconde generazioni. Dove gli studenti immigrati hanno successo.	311
	Bibliografia capitolo 3	340

Capitolo 4. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 nel rapporto internazionale dell'OCSE e nei quattro Country cases all'interno della costruzione di categorie governate attraverso dati e comparazioni.	357
Premessa.	358
Bibliografia	400
Capitolo 5. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Svezia	405
Bibliografia	441
Capitolo 6. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Svizzera	445
Bibliografia	536
Capitolo 7. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Spagna	539
Bibliografia	648
Capitolo 8. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Italia	653
Bibliografia	694
Capitolo 9. Comparabilità tra i quattro Country cases	701
9.1 La comparabilità dello strumento di PISA 2006 "Questionario studente" nei quattro Country cases	702
9.2 I sistemi educativi dei quattro Country cases	709
Sitografia capitolo 9	722
Capitolo 10. I principali risultati, le conclusioni e ulteriori nuove domande di ricerca	723
Bibliografia generale	735
Sitografia generale	774
Resumen in spagnolo	1-46

Introduzione

Prima di addentrarci nell'illustrare nel dettaglio il lavoro di ricerca svolto, intendiamo qui mettere in evidenza alcune principali riflessioni sorte dall'analisi dei risultati di quanto emerso nel nostro indagare.

Il tema-problema dei risultati degli studenti figli di immigrati, cioè di seconda generazione nella rilevazione PISA 2006, è a nostro avviso di enorme importanza, sia se lo leggiamo circoscrivendolo ad un'indagine comparativa internazionale qual è PISA, sia se lo affrontiamo invece da una prospettiva più ampia riflettendo sui risultati degli studenti figli di immigrati, cioè di seconda generazione, oggi nelle nostre scuole.

Cercare di vedere, di comprendere e di riflettere più chiaramente e più a fondo su questo tema-problema ha significato porci delle domande con implicazioni oltre che di tipo educativo, anche di tipo politico.

Ci siamo resi conto attraverso la nostra ricerca di quanto sia ancora poco esplorato tale tema-problema in letteratura e di quanto sia sempre più necessario ed urgente invece comprendere cosa accade nei contesti delle nostre scuole sempre più multinazionali e quali domande soprattutto sollevano i risultati scolastici delle studentesse e degli studenti figli di immigrati, cioè di seconda generazione.

Vogliamo quindi evidenziare che proprio a partire dalla natura stessa del tema-problema, così complessa e ambigua, qual è la definizione di "seconde generazioni", si producano delle conseguenze.

Anche un'indagine comparativa internazionale come OCSE PISA, con le proprie raffinate equipe e strumentazioni di rilevazione, di analisi e di interpretazione, si trova di fronte a tali ambiguità e complessità.

Diventano ambigue le stesse strumentazioni di raccolta dei dati, della loro analisi ed interpretazione. Diventano ambigue le definizioni sino a considerare le "seconde generazioni" come una categoria omogenea e invariata anche nel tempo.

Nel nostro studio abbiamo rilevato come ogni gruppo nazionale PISA adotti lo strumento del *Questionario Studente* predisposto dal Consorzio PISA in modo del tutto discrezionale, rispettando così da un lato le specificità dei vari paesi, ma ottenendo così al contempo uno strumento talmente diversificato, in particolare rispetto alle voci di nostro

interesse, da renderne complessa e ambigua la stessa comparabilità internazionale.

A partire dal *Questionario Studente* infatti, abbiamo compreso nella nostra ricerca, si definiscono il paese di nascita dello studente che lo compila, nonché dei suoi genitori.

Ogni gruppo nazionale PISA dei quattro paesi da noi considerati nel nostro studio (Svezia, Svizzera, Spagna e Italia), predispone modelli di Questionari differenti.

Le indicazioni dei paesi di nascita degli studenti e dei genitori, cioè il paese di origine, ad esempio, vengono riportate in modo diverso, ora più generico, ora più dettagliato.

Nella nostra ricerca abbiamo altresì rilevato come la raccolta del dato sui paesi di origine incontri molte resistenze all'interno dei vari paesi partecipanti a OCSE PISA.

E se la definizione di "seconde generazioni" ci ha mostrato le sue complessità ed ambiguità, non meno lo è la composizione stessa delle seconde generazioni all'interno di ogni paese.

Possiamo infatti sostenere che una volta raccolti i dati sui paesi di nascita (dato che solo pochi paesi OCSE raccolgono in modo dettagliato, in PISA 2006 ad es. solo 13 su 57) ci si può trovare di fronte a studenti di seconda generazione con provenienze ad es. linguistiche di paesi affini al paese di destinazione, o dall'altro lato con provenienze linguisticamente molto distanti e ciò di nuovo evidenzia complessità e ambiguità nel leggere e comparare i risultati scolastici.

Nel nostro lavoro ci siamo quindi chiesti spesso come i risultati delle così definite "seconde generazioni" di un paese OCSE possano essere comparabili in PISA, con quelli delle "seconde generazioni" di un altro paese OCSE.

Tali complessità ed ambiguità si trasmettono quindi in ambigue e complesse possibilità di comparabilità, sia rispetto ai risultati ottenuti dagli studenti di prima generazione, che nelle comparazioni dei risultati ottenuti dalle seconde generazioni (anche di uno stesso paese ad es.) tra edizioni diverse di PISA.

Tale tema-problema così complesso e ambiguo da catturare, pone comunque molte domande che ci spingono da un punto di vista etico

deontologico in qualità di ricercatori in educazione comparata a conoscere ancora sempre di più, condividendo quanto ci ricorda Dewey (1929, p.63), cioè che *"l'educazione è per sua natura un circolo o una spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza. Nel suo processo pone sempre nuovi problemi che richiedono ulteriori studi che a loro volta si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente e in tal modo richiedono maggior approfondimento intellettuale, scientifico e così via, in una successione continua."*

Cit. Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione* (ed. ital.1951) La Nuova Italia, Firenze

Capitolo 1. La definizione del tema della ricerca, le giustificazioni teoriche e metodologiche per realizzare questo studio, e ulteriori nuove domande di ricerca

"L'educazione è per sua natura un circolo o una spirale senza fine, un'attività che include in sé la scienza. Nel suo processo pone sempre nuovi problemi che richiedono ulteriori studi che a loro volta si ripercuotono sul processo educativo per modificarlo ulteriormente e in tal modo richiedono maggior approfondimento intellettuale, scientifico e così via, in una successione continua" (John Dewey, 1929)

Premessa

In questo primo capitolo vengono definiti i problemi correlati al tema della ricerca, esplicitate le motivazioni della scelta dello stesso, illustrate le giustificazioni teoriche per realizzare questo studio.

Vengono indicate le ipotesi, cosa intende dimostrare questa tesi di ricerca e gli obiettivi che ci si è posti. Si descrive la metodologia utilizzata per raggiungerli, precisando le motivazioni e le giustificazioni per cui la si è scelta per lo studio dello specifico tema oggetto della ricerca.

Si evidenziano i principali risultati, le conclusioni e le ulteriori nuove domande di ricerca.

1.1 Il tema della ricerca e le motivazioni della scelta di questo tema.

L'interesse per lo studio di questo tema nasce dalla mia formazione in qualità di pedagoga, dalla mia esperienza pluriennale di educatrice in contesti formali, non formali e informali nel pubblico e nel privato, dall'esperienza di docente distaccata all'Ufficio Scolastico Regionale (USR) per il Friuli Venezia Giulia con funzioni di supporto all'autonomia scolastica.

Nello specifico, nell'incarico presso l'USR, mi sono occupata di temi correlati all'accoglienza ed integrazione degli studenti stranieri, cioè alunni con cittadinanza non italiana, non parlanti la lingua italiana (attribuzione delle risorse per le scuole in aree a rischio, con forte processo migratorio e contro la dispersione scolastica), e di educazione interculturale.

La motivazione per il tema della ricerca è sostenuta altresì dall'interesse per le questioni generali che definiscono il dibattito attuale sull'istruzione, nella letteratura della ricerca politica, scientifica e specificamente pedagogica sui risultati a scuola degli alunni figli di immigrati, all'interno dei vari *discourses* con cui questo tema viene oggi affrontato.

Un'ulteriore specifica motivazione è il voler approfondire lo studio dei risultati dei figli degli immigrati proprio all'interno di una rilevazione quale è PISA, la cui risonanza all'interno delle scuole e dei sistemi educativi nazionali è sempre maggiore.

Le ragioni che ci hanno spinto ad approfondire tale tema sono altresì correlate alla necessità di esplorare, comprendere, interpretare le trasformazioni socio-economiche, storico-politiche e soprattutto educativo-culturali, che le migrazioni internazionali hanno comportato e comportano all'interno delle nostre città, delle nostre scuole, del nostro vivere sempre più nell'interazione locale-globale, attraverso il nostro *strange attractor*, il nostro *centro di interesse*, la nostra lente di osservazione, cioè quella dei risultati dei figli degli immigrati in PISA 2006.

L'individuazione di questo *emergence*, del nostro particolare argomento, centro di interesse, *strange attractor*, fa riferimento alla *Teoria della Complessità* (Morrison, 2002), e ci richiede di evitare metodologie lineari semplici, basate su vedute di causalità lineari, sostenendo invece causalità multiple e cause ed effetti multi-direzionali, così come sono gli organismi (siano essi individui, gruppi, comunità) correlati ed in relazione con una serie di differenti livelli ed in una gamma di diverse modalità. La *Teoria della Complessità* indica che le unità convenzionali di analisi nella ricerca educativa (e in altri campi) dovrebbero abbandonare ad esempio gli individui, le istituzioni, le comunità e i sistemi. Queste dovrebbero essere unite in modo che l'unità di analisi diventi una rete o un ecosistema (Capra, 1996), focalizzato a partire da uno specifico argomento, un centro di interesse, uno *strange attractor*, che nel nostro caso riguarda i risultati dei figli degli immigrati in PISA 2006.

Il nostro *strange attractor* come si muove, cambia, *as it moves, it morphs* (Cowen, 2009), ed è parte del gioco delle pressioni del potere sociale, culturale, economico internazionale e domestico.

Il tema della ricerca: questioni terminologiche

Prima di tutto nell'affrontare tale tema, a partire dallo stato dell'arte della ricerca su questo campo (capitolo terzo), è stato ritenuto opportuno fare delle precisazioni e chiarificazioni di tipo linguistico, in quanto le terminologie sono assai ambigue: studenti immigrati, stranieri, extracomunitari, ecc. sono spesso utilizzati come sinonimi e il parlare (anche da parte di molti ricercatori) di studenti immigrati di seconda generazione, è un'espressione di per sé equivoca, poiché il definire un soggetto emigrato o immigrato, migrante, presuppone che questi abbia vissuto l'esperienza del migrare: un soggetto nato nel paese di destinazione migratoria dei propri genitori, non ha invece vissuto in prima persona tale esperienza di migrazione.

Nell'approfondire il nostro tema di ricerca abbiamo esplorato i vari documenti e dati attraverso due categorie interpretative comparative: la costruzione del campione "seconde generazioni" e i fattori contestuali correlati ai sistemi educativi scolastici tra "paesi di origine e di destinazione".

Oggi vi sono molteplici definizioni terminologiche sui figli degli immigrati nati ad es. in Italia, o su quelli ricongiunti alla famiglia prima dell'inizio della scuola dell'obbligo, molti dei quali sono già adolescenti, definiti come avanguardie dei futuri cittadini italiani o esponenti della generazione dei "giovani cosmopoliti" (Beck, 2003).

Viene introdotto spesso oggi questo termine *cosmopolitanism*, con suoi particolari ruoli e standard di pensiero, come se questo stato rappresentasse oggi la condizione universale dell'umanità, intendendo e definendo in tal modo i soggetti legati sì ad una nazione, ma con un proprio particolare eccezionalismo, (*exceptionalism*), nel caso dell'Europa inteso come sopranazionale eccezionalismo, che può trovare la sua esplicitazione nell'*European cosmopolitan child*, categoria *provocatoriamente* suggerita dalle analisi ed interpretazioni di Popkewitz (2009).

La presenza di questi studenti immigrati, in particolare dei figli degli immigrati nei diversi sistemi educativi, la situazione delle scuole, le società multiculturali, le riforme educative e le politiche europee e nazionali riguardo a tali studenti sono oggi, dal nostro punto di vista, temi che

richiamano ad una responsabilità etica, deontologica gli accademici ed i ricercatori di educazione comparata.

Nelle ricerche e nella letteratura si trovano inoltre studi e rilevazioni che considerano questi studenti figli di immigrati in rapporto allo *status di immigrato*, all'*immigrant background*, alla situazione dei genitori (*parental background*), all'origine degli immigrati (*immigrants' origins*), alla lingua parlata a casa oppure analisi e ricerche che si soffermano sul dialogo interculturale, sul divario dei risultati scolastici degli alunni stranieri rispetto ai coetanei nativi, sulle definizioni che escludono, sull'inclusione sociale, sull'idea di salvezza o di condanna dello straniero, immigrato e così via.

Si possono notare sin da qui la poliedricità e la complessità nello studio oggi degli studenti figli di immigrati e le difficoltà nell'interpretazione dei dati forniti da molte ricerche in particolare di tipo quantitativo e soprattutto di area anglosassone, dati che se non di volta in volta disaggregati, scomposti e/o adeguatamente correlati, possono portare anche a letture distorte, troppo semplificate dei risultati che non tengono conto, in particolare nelle comparazioni internazionali, della natura dei processi migratori, di chi sono gli immigrati, delle storie di immigrazioni diverse, della provenienza e delle tipologie di scuole e sistemi scolastici in cui essi si trovano (Dronkers, 2010).

La *Discourse Analysis* e la costruzione di tipi umani, *making up*, non viene da noi dimenticata, bensì tenuta a mente come sottofondo concettuale anche per analizzare i modelli che governano le stesse rilevazioni comparative internazionali, che si declinano sia come un lavoro politico educativo a livello internazionale, sia come una modalità di nominare questi processi all'interno di documenti istituzionali internazionali, con possibili variegate ricadute nelle politiche nazionali dei singoli paesi partecipi alle rilevazioni.

Come evidenza Popkewitz, le pratiche discorsive tramite distinzioni e categorie ordinano il mondo, definiscono il posto degli individui e stabiliscono i ruoli e gli standard con cui l'espressione e le pratiche vengono rese possibili.

L'analisi del discorso, vista con i suoi confini e limiti, aiuta come una forma di vigilanza epistemologica che mette in guardia ricercatori e politici,

sui correnti limiti nel pensare, senza ridiventare agenti nella pianificazione delle persone.

Nel nostro studio siamo interessati a decifrare, riconoscere il tracciato di come il potere venga spiegato attraverso pratiche discorsive, sistemi di ragionamento, vie politiche di realizzazione, rispetto anche al tema dei risultati degli studenti figli degli immigrati in PISA: non solo spesso viene definito, come descrive Kowalczyk (2011, p.7), un futuro studente "ideale" o una situazione, ma vengono anche descritte le vie con cui pensare a chi o cosa è un "problema" ed a come il "problema" può essere risolto e commenta "*I look at the principles that order reflection and action in the naming of people within policy documents-migrant workers' children, immigrant students, European students- as the product of a system of reasoning*".

In sintonia con le analisi di Kowalczyk rimaniamo vigili nel ricordare in questo nostro studio la nozione di *nominalismo dinamico* proposta da Ian Hacking, con cui si riferisce alla fabbricazione dell'idea, *making up people*, di una tipologia di persona, una sorta di idee dentro delle specifiche matrici: nell'articolo di Kowalczyk viene riportato l'esempio della matrice con cui si forma l'idea di una donna rifugiata, all'interno di un complesso di istituzioni, di avvocati, articoli nei giornali, decisioni della corte, procedure sull'immigrazione, non dimenticando le infrastrutture materiali, le barriere, i passaporti, le uniformi, i centri di detenzione e così via. Vi sono degli effetti "reali" di come ognuno è classificato dentro un preciso lavoro politico e di come questa classificazione o "tipologia umana" è fabbricata.

Nel nostro studio questa prospettiva è importante per mantenere un'accurata vigilanza rispetto a tutte le definizioni, le categorie individuate nella letteratura rispetto alle seconde generazioni (terzo capitolo) e di come leggere lo stesso *immigrant background* all'interno della rilevazione OCSE PISA (quarto capitolo).

Qui di seguito riportiamo, a proposito di temi di matrice nel *making up people*, suggeriti da Hacking, la mappa concettuale che fornisce un punto di riferimento nella costituzione della cornice teorica di PISA 2006 in base alla quale vengono individuate le variabili e costruiti i questionari.

"Therefore, this conceptual mapping provides a point of reference in the conceptual framework for PISA 2006 rather than as a general 'PISA

model'. More detailed models should be developed for particular research areas and for specific relationships. Relevant variables in these more specific models, however, could still be located within this conceptual two-dimensional matrix. Figure 3.2 shows examples of variables that were collected or are available for each cell of the two-dimensional conceptual matrix that has guided the development of context questionnaire for PISA 2006" (OECD, 2009, p.54).

Figure 3.2

The two-dimensional conceptual matrix with examples of variables collected or available from other sources

	Antecedents	Processes	Outcomes
<i>The education system as a whole</i>	<p>Cell 1: Macro-economic and demographic context</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gross Domestic Product ▪ Distribution of wealth (Gini index) ▪ Percentage of immigrants 	<p>Cell 5: Policies and organisation of education</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation of education (school autonomy, programme structure) ▪ Teacher qualifications and training requirements ▪ School entry age, retention 	<p>Cell 9: Outcomes at the level of the education system</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ System level aggregates of: reading, mathematical and scientific literacy ▪ Habits in relation to content domains ▪ Attitudinal outcomes ▪ Life skills and learning strategies ▪ Equity related outcomes
<i>Educational institutions</i>	<p>Cell 2: Characteristics of educational institutions</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ The involvement of parents ▪ Social intake ▪ Source of funding, location and size ▪ Type of educational provider (e.g. out-of-school, educational media programme) 	<p>Cell 6: Institutional policies and practice</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Instructional support including both material and human resources ▪ Policies and practices, including assessment and admittance policies ▪ Activities to promote student learning 	<p>Cell 10: Learning outcomes at the institutional level</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Institution level aggregates of: reading, mathematical and scientific literacy ▪ Habits in relation to content domains ▪ Affective outcomes (e.g. attitudes to mathematics) ▪ Life skills and learning strategies ▪ Differences in outcomes for students of various backgrounds
<i>Instructional settings</i>	<p>Cell 3: Characteristics of instructional settings</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Teacher qualifications ▪ Classroom size 	<p>Cell 7: Learning environment</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ability grouping ▪ Teaching styles ▪ Learning time 	<p>Cell 11: Learning outcomes at the level of instructional setting</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Classroom motivation to learn ▪ Average classroom performance
<i>Individual participants in education and learning</i>	<p>Cell 4: Individual background</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parental occupational status ▪ Parental educational level ▪ Educational resources at home ▪ Ethnicity and language ▪ Age and gender 	<p>Cell 8: Individual learning process</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Engagement and attitudes to science ▪ Self-concept and self-efficacy when learning science ▪ Motivation to learn science 	<p>Cell 12: Individual outcomes</p> <p><i>For example:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reading, mathematical and scientific literacy ▪ Affective outcomes (e.g. attitudes to science)

Fonte: OECD, 2009, p.54

Un'ulteriore suggestione rispetto alla complessità stessa di trovare termini che definiscano le "seconde generazioni" in sé, ci viene dall'idea del processo di abiezione, del lavoro di Julia Kristeva nel campo della teoria

letteraria psicoanalitica. Kristeva si focalizza sull'individuo (l'esule, lo straniero) ed il processo di abiezione è il mantenimento di un'identità coerente -l'io- grazie alla presenza di un'oggettivazione di confini rappresentata dall' "altro", per cui non è la mancanza di benessere o pulizia che causa il rifiuto, ma ciò che disturba l'identità, il sistema, l'ordine. Ciò che non rispetta i confini, le posizioni, i ruoli. Lo stare fra, *in-between*, l'ambiguo, il composito, l'ibrido. Questa prospettiva ci aiuta a rileggere anche l'*hyphen*, il trattino che distingueva (in tono discriminatorio) i veri americani dagli americani a "metà" nelle migrazioni di fine '800 ed inizi '900, per studiare attraverso la vasta letteratura sugli *hyphenated Americans* del passato e del presente la prospettiva che si presenta oggi per le seconde generazioni, un *hyphen* con una valenza diversa, una dimensione quasi di "*on hyphenness*" di stare sul trattino e di decriptare i tutti possibili *discourses*.

Lo stato dell'arte sul tema della tesi e le sue molteplici interconnessioni

E' evidente che nel nostro studio non possiamo prescindere dalle caratteristiche delle migrazioni internazionali che durante il ventesimo secolo sono cambiate notevolmente. Tale fenomeno infatti si è sviluppato in scala molto più globale e sono avvenuti maggiori cambiamenti sia nei paesi di origine che di destinazione.

La globalizzazione delle migrazioni internazionali ha avuto considerevoli conseguenze quindi per entrambi i flussi in uscita ed in entrata da ed in un paese: l'afflusso di un grande numero di immigrati ha alterato la composizione della popolazione dei paesi di destinazione, sollevando questioni sull'integrazione dei nuovi arrivati all'interno di questi paesi. Questo tema ha un'importanza notevole in quanto l'integrazione degli immigrati può incidere sulla coesione sociale e si collega direttamente con i problemi di ineguaglianza economica e sociale.

Per tali ragioni l'integrazione degli immigrati è un tema che ha attirato l'attenzione degli studiosi sin dal 1920.

Da allora i ricercatori hanno studiato in linea di massima quattro dimensioni riguardanti l'integrazione degli immigrati (Alba & Nee, 1999). Il primo campo di studio era centrato sull'integrazione spaziale degli

immigrati, più specificamente il livello di segregazione geografica tra gli immigrati ed i nativi all'interno delle città e dei paesi; una seconda dimensione ha riguardato l'integrazione economica dei migranti: studiando il grado di eguaglianza economica tra immigrati e nativi, i ricercatori comparavano indicatori quali la posizione nel mercato del lavoro dei nativi e degli immigrati e stimavano le differenze come indicazione di integrazione o meno.

Il terzo ambito di studio si è focalizzato sulla dimensione culturale, cioè su fino a che punto gli immigrati ed i nativi condividevano norme e valori culturali. Ed infine il quarto campo per studiare l'integrazione degli immigrati ha posto l'interesse sulla dimensione sociale, cioè si è occupato delle interazioni sociali tra nativi ed immigrati.

Per lungo tempo in letteratura, il sistema educativo è stato considerato come un facilitatore di almeno tre delle suindicate dimensioni per l'integrazione degli immigrati.

Primo fra tutti l'aspetto per cui la scolarizzazione, vuole rendere omogeneo il progresso di un'integrazione culturale assicurando il trasferimento di valori e di norme culturali generali. A scuola i nuovi arrivati infatti dovrebbero interiorizzare valori democratici generali e norme sociali e apprendere come comportarsi e pensare e con ciò esser preparati per la partecipazione nella società. Secondo Levels, Dronkers & Kraaykamp (2006), le idee sulla funzione del sistema educativo, in qualità di guardiano nei confronti della mescolanza culturale, si possono già rintracciare nel pensiero di Durkheim, che enfatizzò l'importanza dell'educazione repubblicana per formare e preservare la Repubblica Francese.

Da un secondo punto di vista va evidenziato che il sistema educativo dovrebbe stimolare l'interazione sociale tra nativi ed immigrati attraverso la creazione di contesti (es. classi, gruppi per età e per interesse), forzando questi gruppi ad interagire. I bambini solitamente non possono scegliere i loro compagni; le leggi educative usualmente assicurano che i bambini partecipino all'educazione e quindi interagiscano con gli altri durante la maggior parte del loro periodo di socializzazione. Ed infine nelle meritocrazie occidentali, l'educazione è stata sempre considerata come una facilitazione per l'integrazione economica degli immigrati.

I risultati scolastici sarebbero indicativi rispetto alle future posizioni nel mercato del lavoro e se gli immigrati in media raggiungessero lo stesso livello di risultato dei nativi, in teoria significherebbe alla fine che essi sono distribuiti ugualmente in tutti gli strati sociali (Levels, Dronkers, & KraayKamp, 2006).

Lo studio dei risultati scolastici degli studenti immigrati, è correlato a molteplici problemi ed è stato per noi necessario circoscrivere l'ambito di approfondimento di ricerca.

Il nostro studio di ricerca è quindi motivato dall'interesse e dalle ragioni di esplorare, partendo da un approccio comparativo, i risultati ottenuti da queste seconde generazioni, utilizzando come fonte di dati, l'indagine PISA 2006, al fine di comprendere qualcosa in più su questo tema così complesso e sfuggente.

Diversi studiosi dell'ultima decade si interrogano sugli aspetti delle nostre città multiculturali, multietniche, sulle sfide globali nelle città, sui cambiamenti nelle aule scolastiche ed evidenziano l'importanza di come vengono gestite le politiche migratorie oggi. Queste politiche, rileva anche Saskia Sassen (2003; 2002; 2001),¹ sociologa ed economista statunitense nota per le sue analisi su globalizzazione e processi transnazionali,² fanno pagare spesso un alto prezzo a chi emigra e cerca di entrare nei paesi economicamente più ricchi, cioè a coloro che vedono lesi i loro diritti attraverso politiche brutali e criminali di contrabbando di esseri umani.

Al contempo anche i diritti civili conquistati dai residenti attraverso dure lotte, vengono messi in discussione attraverso misure quali il controllo più o meno militarizzato dei confini ed altre restrizioni delle libertà.

Il dato confermato da un punto di vista demografico, è il forte ritmo di crescita di questi studenti, figli di immigrati, all'interno degli stati europei, sia in quelli caratterizzati da storici processi di immigrazione (es. Francia, Germania), che in quelli che solo da più recentemente hanno conosciuto tale fenomeno (es. Spagna, Italia).

¹ Saskia Sassen è una delle più acute studiose su come stiano cambiando i rapporti tra potere esecutivo, legislativo e giuridico sotto l'incalzare di una globalizzazione economica che sta mettendo in discussione anche la sovranità nazionale, da www.Eddyburg.it - Saskia Sassen «Con i riots la storia volta pagina» di Benedetto Vecchi

² Secondo la Sassen, la globalizzazione dell'economia, accompagnata dall'emergere di modelli di potere transnazionali, ha profondamente alterato il tessuto sociale, economico e politico degli stati-nazione, di vaste aree sovranazionali e, non da ultimo, delle città, da www.wikipedia.org

In Italia nello specifico, la presenza di questi studenti di seconda generazione è un dato permanente e strutturale ed il vivere in contesti quotidiani in cui tale presenza costituisce un tratto costante è un'esperienza comune, in particolare nelle grandi città del Centro-Nord, nonostante il dibattito politico e mediatico si concentri prevalentemente sul tema dell'emergenza nel controllo dell'immigrazione clandestina.

Come possiamo notare il tema del nostro studio è correlato con molti temi intersecantesi, di cui abbiamo tenuto conto in quanto sfondi importanti, ma cercando di focalizzarci in modo specifico sui risultati dei figli degli immigrati in PISA 2006 in Svezia, Svizzera, Spagna e Italia.

1.2 Giustificazioni teoriche del tema scelto e dei problemi ad esso correlati.

Il tema dei figli degli immigrati (definite in letteratura, "seconde generazioni") è oggetto di vari studi, ricerche quantitative e qualitative, articoli sia di natura tecnica e scientifica, che di natura politico-ideologica: la ricerca su questo tema ha una lunga storia nei paesi di consolidata storia immigratoria e in Italia muove ancora i primi passi.

In modo più generale vengono studiati in letteratura aspetti quali quelli della presenza, dell'assimilazione, della partecipazione, dell'integrazione di questi studenti stranieri, identificati spesso come nuovi concittadini, "una nuova generazione di italiani" all'interno della popolazione giovanile in Italia, figli di immigrati partecipi senza assimilazione (Colombo, 2010), soprattutto da parte di demografi, statistici, sociologi, economisti.

Lo stato dell'arte sul tema del nostro specifico tema di ricerca dottorale mette in evidenza una scarsità di studi così mirati in letteratura, tranne alcune recenti eccezioni (es. Jaap Dronkers, che ha la cattedra di *International comparative research on educational performance and social inequality* all'Università di Maastricht) e l'attenzione rispetto a tale tema da un punto di vista squisitamente pedagogico, educativo, comparato anche di ricerca empirica è ancora in fase embrionale.

Una serie di studi tra paesi, *cross-national*, iniziati da Tubergen (2005) hanno mostrato quanto sia importante considerare simultaneamente il paese di origine degli immigrati e dei loro figli nello

studio dei risultati scolastici (altri esempi si trovano in Levels, Dronkers & Kraaykamp, 2008; Dronkers & Fleischmann, 2010; de Heus & Dronkers, 2010) e questo tema verrà sviluppato nel terzo capitolo del presente lavoro.

Paesi che presentano maggiori percentuali di studenti immigrati nei dati PISA, come ad es. Canada, Stati Uniti e Francia, non registrano nella rilevazione PISA il paese d'origine dei loro studenti immigrati (così come anche la Svezia), mentre tra i 57 paesi che hanno preso parte a PISA 2006 (fra cui 27 paesi/economie partner), solo 13 dei maggiori paesi che ricevono immigrati possiedono e rendono disponibili, informazioni su categorie riguardanti i paesi d'origine che possono permettere qualsiasi analisi accurata sull'origine nazionale degli studenti immigrati. Questi paesi sono: Australia, Austria, Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Irlanda, Lettonia, Lussemburgo, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Svizzera e Regno Unito (Song, Robert, 2010, p.43).

Da un altro lato si può rilevare che il tema dei risultati scolastici molto peggiori ottenuti dai giovani stranieri (Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009), anche quelli nati in Italia, rispetto ai coetanei italiani, è un dato confermato da molte indagini e fonti.

Elementi quali la bocciatura più frequente per gli studenti stranieri, l'abbandono scolastico, l'ottenimento di voti più bassi, la più frequente iscrizione a scuole professionali evidenziano anche per l'Italia, come accaduto in altri paesi, un problema sociale per cui se questi giovani non avranno la possibilità di raggiungere una posizione sociale migliore dei loro genitori, potranno sviluppare opposizione, rancore e antagonismo verso la società ospite e le sue regole.

Cercare di esplorare quali fattori possano aver determinato o influito sui risultati scolastici dei figli degli immigrati in PISA 2006 è il focus del nostro interesse.

Studiare gli effetti dei sistemi di istruzione dei paesi d'origine e di destinazione degli studenti immigrati e dei loro genitori e l'effetto di macro-caratteristiche (politiche, economiche, religiose, ecc.) del paese di origine e di destinazione, sul rendimento scolastico e sui progressi compiuti a scuola dagli studenti immigrati è fondamentale.

Se da un lato questi sono di certo degli aspetti importanti, sono al contempo molto delicati, rispetto a possibili “derive discriminatorie, letture ideologiche, generalizzazioni in base ad appartenenze etniche”, a nostro avviso, ed è questo probabilmente uno dei motivi, per cui l’OCSE è cauta nella raccolta e pubblicazione di questa tipologia di dati: si sono sviluppati comunque studi in questa direzione, come si diceva, nell’ambito della ricerca comparativa internazionale sui risultati scolastici e l’ineguaglianza sociale (es. Dronkers), a livello nazionale e cross-nazionale, utili a decryptare gli stessi dati OCSE PISA (es. sulla composizione delle seconde generazioni), efficaci per analizzare in modo più approfondito i risultati scolastici dei figli degli immigrati (seconde generazioni) tra determinanti strutturali (classe sociale, posizione amministrativa di residenza), caratteristiche personali degli studenti (capitale umano, strategie cognitive e comportamentali per far fronte a situazioni stressanti ed alle emozioni negative ad esse connesse) e l’appartenenza etnica.

Tali studi sempre in fase di miglioramento possono individuare ulteriori vie, verso nuove comprensioni scientifiche ed accademiche di un tema tanto spesso reso confuso retoricamente ed ideologicamente dalle conversazioni quotidiane, dai documenti politici, dai giornali e dai media in genere.

Vi sono inoltre ricerche che analizzano più da vicino questi giovani, ascoltano le loro voci, osservano le loro pratiche quotidiane, le forme con cui si presentano, i modelli in cui si riconoscono all’interno del costante intreccio tra vincoli strutturali e capacità personali, tra diversi gradi di potere per chi è “di casa” o per chi è ritenuto “fuori luogo”, tra il voler partecipare senza essere assimilati dei figli degli immigrati/migranti dentro contesti spaziali certamente interconnessi su scala globale, con uno “sguardo cosmopolita” oltre lo “sguardo nazionale”, che affievolisce la tensione verso l’assimilazione e rafforza i tentativi di gestire le identificazioni ed appartenenze molteplici e mobili, biculturali, multiple, ibride, transnazionali, la plurilocazione, la poligamia dei luoghi (Beck, 2003), ma in cui la dimensione locale (lo stato-nazione), seppur ampiamente ridefinita, rimane centrale (Colombo, 2010, p. XXXV).

All’interno di queste logiche e pratiche transnazionali, (Colombo, 2010, p. XXVI) che approfondiremo nel terzo capitolo, basate sul rifiuto di

scegliere in modo netto tra inclusione e distinzione, inserimento nella società di arrivo ed isolamento nelle comunità con tradizioni diverse, vi sono quelle strutturate in base a modalità di sintesi "postmoderne" orientate a mantenere congiunti elementi differenziati in una prospettiva di possibilità, rispetto ad una coerenza complessiva ed unitaria, dove si mette in risalto un uso tattico e strategico della differenza.

Tali strategie enfatizzano il trattino che unisce *hyphen* piuttosto che le polarità estreme.

Esploriamo qui tale termine, correlandolo al tema della nostra ricerca a partire da quella realtà territoriale che per prima si è trovata ad affrontare (nonché ha prodotto molta letteratura di ricerche sul tema) e tuttora in nuove direzioni, tali temi, cioè gli Stati Uniti.

La traduzione in italiano di "hyphen" nel Garzanti 2003, riporta alla prima voce "trattino (d'unione)" ed alla seconda voce "divisione" (specificando "tip." che sta per "tipografia").

Interessante quindi notare questa ambiguità unione-divisione e suggerire un metaforico ed euristico collocarsi "on hyphenness", sul trattino che unisce-divide, non quindi in un "tra o between", ma "su, or" comprendendo entrambi i termini che vengono a porsi ai lati del trattino, in una prospettiva di *et et*.

Curioso altresì notare come il termine "*hyphenated*", participio passato di *to hyphen(ate)*, ancora sempre dal Garzanti 2003 tradotto con "*unire (due parole) con un trattino d'unione*", assuma una connotazione estremamente interessante nell'ambito delle nuove strumentazioni tecnologiche per la microscopia, *Hyphenated-Systems*³, di strumentazioni metrologiche ibride, rispetto invece alla sua traduzione nell'ambito sociale, più connotata da disprezzo.

Nel linguaggio comune tale termine "*hyphenated*" negli Stati Uniti si trova come *hyphenated American*, un epiteto comunemente usato tra il 1890 ed il 1920 per disprezzare, denigrare, svilire, gli Americani che erano

³ "Hybrid metrology instrumentation to fuel an era of innovation in Nanotechnology A major trend in the field of microscopy is taking center stage. It is the generation of hyphenated systems that combine light microscopy with probe microscopy, microscopy with spectroscopy or microscopy with interferometry. This hyphenation is the focus of Hyphenated-Systems development and promotion programs." <http://www.hyphenated-systems.com/>

di nascita o di origine straniera e che mostravano una fedeltà ad un paese straniero.



Cartoon from [Puck](#), August 9, 1899. [Uncle Sam](#) sees hyphenated voters and asks, "Why should I let these freaks cast whole ballots when they are only half Americans?"⁴

Tale termine venne utilizzato per disprezzare gli americani tedeschi o gli americani irlandesi (cattolici), così definiti per la neutralità degli Stati Uniti nella Prima Guerra Mondiale e per la mancanza di lealtà nei confronti dei loro legami con l'Europa. Il termine "*hyphenated American*" è stato pubblicato nel 1889 e nel 1904 nel senso comune aveva un significato dispregiativo.

Chiarificatrici le parole del Presidente Roosevelt, nel 1915

"There is no room in this country for hyphenated Americanism. When I refer to hyphenated Americans, I do not refer to naturalized Americans. Some of the very best Americans I have ever known were naturalized Americans, Americans born abroad. But a hyphenated American is not an American at all... The one absolutely certain way of bringing this nation to ruin, of preventing all possibility of its continuing to be a nation at all, would be to permit it to become a tangle of squabbling nationalities, an intricate knot of German-Americans, Irish-Americans, English-Americans, French-Americans, Scandinavian-Americans or Italian-Americans, each preserving its separate nationality, each at heart feeling more sympathy with Europeans of that nationality, than with the other citizens of the American Republic... There is no such thing as a hyphenated American who

⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/Hyphenated_American

*is a good American. The only man who is a good American is the man who is an American and nothing else.*⁵

Negli usi linguistici moderni il trattino *hyphen* cade tra due nomi, tranne quando il composto è usato come un aggettivo, anche se alcuni stili editoriali raccomandano di eliminare il trattino anche fra due aggettivi.

In inglese americano il primo termine indica in genere una regione o una cultura di ascendenza/origine ed il secondo "americano": per esempio arabo americano (Arab American), asiatico americano (Asian American), latino americano (Latin American). Oppure il primo termine indica nazione/etnia o nazionalità ed il secondo "americano": ad esempio cinese americano (Chinese American), inglese americano (English American), italiano americano (Italian American).

La costruzione linguistica indica funzionalmente gli antenati, ma può anche connotare il senso della specifica esperienza di questi individui a cavallo tra uno-due mondi, per la loro identità etnica, mentre l'altro è il più ampio amalgama multiculturale che è "Americano".

Il trattino *hyphen* viene utilizzato quando il termine composto è usato come un aggettivo, perciò sono corrette entrambe le forme per definire un afroamericano e un uomo afro-americano.

Nei composti con aggettivi frammentati viene raccomandato il trattino, come ad es. afro-americana (Afro-American) e indo-europea (Indo-European).

Alcuni gruppi attualmente negli USA consigliano di togliere il trattino *hyphen*, perché implica per alcune persone una doppia nazionalità ed un'incapacità di essere accettate come davvero americane. La Japanese American Citizens League,⁶ ad esempio, è favorevole ad eliminare il trattino, perché la forma con l'*hyphen* usa la loro origine ancestrale come aggettivo per "americano" ed in qualche modo sviscerisce i loro antenati. Al contrario altri gruppi hanno abbracciato il trattino *hyphen* sostenendo che l'identità americana è compatibile con identità alternative e che la mescolanza delle identità (si pensi al *melting pot*, fusione delle razze, modello dell'assimilazione degli immigrati negli USA, diffuso dal 1870 e

⁵ 'Roosevelt Bars the Hyphenated,' NY Times, October 13, 1915, p.1 e p.5, <http://query.nytimes.com>

⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/Hyphenated_American

sostituito poi dopo il 1970 dal multiculturalismo)⁷ dentro gli USA rafforza la nazione, piuttosto che indebolirla.



The image of the United States as melting pot was popularized by the 1908 play *The Melting Pot*. Theatre Programme for *The Melting Pot* (1916)

Il termine americano europeo *European American*, opposto a bianco, caucasico, è stato coniato per rispondere alla crescente diversità razziale ed etnica degli USA, così come verso questo riconoscimento della diversità si orienta la corrente principale della società verso la seconda metà del XX secolo. Questo termine distingue i bianchi di origine europea da quelli di altre ascendenze. Nel 1977 è stato proposto il termine "europeo americano" in sostituzione di "bianco" vista come etichetta razziale nel censimento USA, ma questo non è stato fatto. Tale termine non ha un uso popolare negli USA tra le persone o nei mass media, mentre le espressioni "bianco" o "bianco americano" lo sono maggiormente.

Nella letteratura consultata per il nostro studio si sono trovati molti articoli e ricerche negli USA dove il tema degli *Hyphenated Americans* è

⁷ Per un excursus sulla definizione si veda http://en.wikipedia.org/wiki/Melting_pot, [http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_\(Enciclopedia_delle_Sienze_Sociali\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_(Enciclopedia_delle_Sienze_Sociali)), <http://www.cafebabel.it/article/1689/dal-melting-pot-al-salad-bowl.html>, <http://sociologia.tesionline.it/sociologia/intervista.jsp?id=1216>, <http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=237>, <http://www.cestim.it/17muliculturalismo.htm>

tuttora molto presente, in particolare proprio riguardo alle seconde generazioni.

Se da un punto di vista di evoluzione della lingua vi sono una serie di variabili, tra la lingua, le teorie, i discorsi e le pratiche, permangono invece delle rappresentazioni stereotipate, come evidenzia Nina Asher, professore associato di educazione all'Università dello Stato della Louisiana, anche da parte dei docenti nei confronti degli "*South Asian or Muslim students in American classrooms, or Asian Americans*". Tali rappresentazioni non permettono di riconoscere ed assumere le identità ibride di questi studenti, pur avendone in qualche modo eliminato il trattino *hyphen* in alcune interpretazioni anche considerato come segno matematico "-", indice di differenza o sottrazione, ma ancora studenti che stanno negoziando tutta una serie di identità come *hyphenated Americans* che incontrano differenze e contraddizioni nelle intersezioni dinamiche tra razza, cultura, classe sociale e genere sia a casa che a scuola (Asher, 2008).

Il tema dell'*hyphenated*, come si diceva, è tuttora molto studiato in particolare anche da parte degli stessi protagonisti, quali ad esempio la dottoressa Li-Rong Cheng, che studia questo aspetto all'interno delle patologie del disturbo della lingua, "*I am new. History made my hyphenated existence. I was born at the crossroads and I am whole*" (Cheng, 2004) e mette in evidenza come ogni messaggio sia inserito in contesti culturali, linguistici e sociali; per altri studi di tipo socioculturale ed economico sul tema dell'*hyphenated* si rimanda ad alcuni riferimenti in bibliografia (Cheng, 2007; Chen, 2004).

E nel nostro studio di indagine ed approfondimento dei risultati degli studenti figli di immigrati, uno degli articoli (*Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination, Journal for Educational Research Online, Volume 2 2010, No. 1*) che maggiormente ci ha illuminato nel decifrare alcune opacità nei risultati, nell'individuare delle sfumature nell'interpretazione dei dati, è proprio di due *hyphenated*, Steve Song *ricercatore di origini asiatiche*, residente negli Stati Uniti e Peter Robert, un *senior ricercatore ungherese*, entrambi collaboratori del Geary Institute, University College di Dublino.

E' stato evidenziato da molti studiosi, così come dai vari media, che viviamo in un contesto di interdipendenza globale, guidata da una crescente espansione della digitalizzazione e del capitalismo ed è ironico quindi, sostiene provocatoriamente Asher, che gli scontri tra differenze di culture, religione e regione siano in evidente crescita nell'arena internazionale. Sebbene tali temi siano rilevanti per il lavoro educativo in generale, lo sono ancora di più quando si lavora con studenti che provengono da famiglie immigrate.

E tali osservazioni della Asher, da noi condivise, ci ricordano che anche nell'analisi dei risultati di una rilevazione comparativa internazionale qual è PISA, va posta molta attenzione in generale, ma va posta a nostro avviso, ancora una maggior attenzione quando si considerano studenti sui quali "pesano" forze egemoniche, modelli di minoranze stereotipate, grammatiche del potere mondiale, discriminazioni tra chi ha il potere di definire e chi no, analisi che nel parlare globale (si pensi alla letteratura sulle città globali) rinforzano il nazionale: nazionalismi teorici e metodologici da parte anche degli stessi studiosi sulle migrazioni, i quali non considerano i campi transnazionali del potere che riorganizzano il luogo vicino e creano omogeneizzazioni dentro la cultura nazionale, omogeneizzazioni dei migranti dentro gruppi etnici, visti come portatori di discrete culture, studiosi che secondo Nina Glick Schiller, Docente di Antropologia dell'Università di Manchester usano *"national statistics organized so that ethnic difference appears as an independent variable in the reporting of levels of education, health status, degrees of employment, and level of poverty. In other words as they are currently constituted, migration studies and their ethnic studies counterparts contribute to the reinvigoration of contemporary nation-state building projects* (Brubaker, 2004; Wimmer and Schiller, 2002; Schiller, 2007; 2008; 2011).

Nel nostro studio ci si intende collocare in un orizzonte concettuale interpretativo di ampio respiro, che si rifà ad un modello sistemico, non lineare, per leggere i risultati in PISA 2006 delle seconde generazioni, riconoscendo la complessità di questo fenomeno generazionale all'interno del sistema sociale.

Quello delle seconde generazioni non è un fenomeno che si presenta in modo omogeneo e categorizzabile, ma è eterogeneo e

dinamico ed è presente in diversi spazi e tempi all'interno di sistemi sociali a propria volta diversificati.

Il punto più opportuno per un'osservazione ed un'analisi comparativa che è analitica ed interpretativa e non una semplice descrizione ed enumerazione di dati, si posiziona metaforicamente "sul trattino" di ogni possibile paradigma interpretativo che separa, riduce, semplifica, essenzializza, in un'ottica di *et et* e non di *aut aut* sia per le seconde generazioni, che per tutti quei costrutti dalle definizioni binarie dicotomizzate che sono al contempo correlate con il tema delle seconde generazioni (incluso-escluso, noi-loro, immigrato-cittadino, vincenti-perdenti, appartenenti-non appartenenti, maggioranza-minoranza, bianco-nero, tradizionale-moderno, sviluppato-in via di sviluppo, capitalista-socialista, est-ovest, nord-sud e altro ancora).

Al di là di tutte le seppur affascinanti metafore, inoltre a nostro avviso la dimensione del riconoscimento giuridico di appartenenza attraverso la cittadinanza ad uno stato-nazione non è affatto da ritenere superata.

Non è un caso che la domanda di riconoscimento della cittadinanza italiana, ad es., sia uno dei temi più sentiti dai figli degli immigrati: di certo non una volontà di piena assimilazione o una completa acculturazione, ma di volere essere riconosciuti come eguali, di avere pari dignità e di poter partecipare alla pari alla vita sociale. Il passaporto che diventa lo strumento necessario per partecipare alla "cosmopoli" sia della comunicazione globale che delle moderne transazioni del mercato del lavoro globale.

"Potersi muovere senza rimanere bloccati o rallentati dai confini costituisce un moderno segno di status" (Colombo, 2010, p.21) la cittadinanza configura un nuovo confine discriminante che separa chi ha la possibilità di partecipare al flusso transnazionale-i globali per scelta- e chi invece è costretto a limitazioni, vincoli locali- i locali per necessità (Bauman, 1999).

La cittadinanza come un prerequisito per sentirsi alla pari degli altri, piuttosto che il riconoscimento finale di una piena omologazione, significa pari opportunità, piuttosto che pari identità (Colombo, 2010, p.21), fermo restando i molti problemi irrisolti per le seconde e terze generazioni ad es. in Francia ed Inghilterra, pur essendo cittadini francesi ed inglesi. I casi

francese ed inglese ci dicono che per quanto abbia la sua importanza sul piano giuridico, l'accesso degli immigrati alla cittadinanza non ha mai un effetto risolutivo. Il discrimine tra i francesi e gli inglesi D.O.C. e quelli d'importazione è stato e resta nettissimo pure nelle seconde e terze generazioni.

Con il termine seconde generazioni, come detto, si indicano i soggetti nati nel paese della rilevazione OCSE PISA, i cui genitori sono nati in un altro paese, per l'Italia stranieri *de jure*, italiani *de facto*.

Per costoro l'acquisizione della cittadinanza italiana -a 18 anni- segue un iter "agevolato". In Italia (Fonte OCSE 2007) la percentuale dei quindicenni G2 era dello 0,7%. Gli studenti immigrati di prima generazione sono nati, come i loro genitori, in un altro paese diverso da quello della rilevazione. Sono giunti nel paese, spesso in età preadolescenziale-adolescenziale, come ricongiunti alla famiglia, stranieri per l'Italia *de jure* e *de facto* (la percentuale dei quindicenni nel 2007 era del 3,1%, mentre in totale le seconde generazioni dei nati in Italia hanno raggiunto circa 800.000 presenze oggi).

Il loro percorso scolastico e di socializzazione si è svolto per alcuni anni nel Paese d'origine, hanno vissuto in prima persona la migrazione, il viaggio, lo sradicamento. Non essendo nati in Italia, l'acquisizione della cittadinanza non segue un iter agevolato. Nella letteratura questi soggetti vengono definiti anche "*generazione 1,5*" (*uno e mezzo*) (Portes e Rumbaut, 2001) e di *in-between generation* (Crul 2000).

Lo scopo della ricerca

Lo scopo è quello di studiare i risultati ottenuti dagli studenti quindicenni figli di immigrati nati nel paese di immigrazione dei genitori (seconde generazioni, G2), in una rilevazione comparativa internazionale qual è OCSE PISA, in modo specifico nell'edizione 2006, per comprendere quali possibili fattori possano essere correlati al loro successo rispetto ai risultati delle prime generazioni di studenti immigrati (nati all'estero come i loro genitori), concentrandoci sulle caratteristiche dei sistemi scolastici dei quattro paesi considerati in questa ricerca.

Il tema così identificato consiste nell'indagare i risultati raggiunti nelle competenze scientifiche (*literacy scientifica*)⁸ all'interno della rilevazione OCSE PISA 2006 dagli studenti quindicenni figli di immigrati che sono nati in Svizzera, Svezia, Spagna ed Italia.

A partire dall'ambiguità stessa della definizione di questa "categoria di seconde generazioni" e dalla complessità dei temi collaterali, intersecanti, interagenti, correlati ad essa, la scelta del nostro progetto di ricerca si è concentrata sui risultati ottenuti nell'indagine PISA 2006 da parte delle seconde generazioni, così come queste vengono definite all'interno dello studio PISA stesso, cioè "*second-generation immigrants, second-generation students: those born in the country of assessment but whose parents were born in another country*", in Svezia, Svizzera, Spagna ed Italia.

La scelta di questi quattro Country cases è legata al fatto che nei primi due (Svezia, sistema scolastico centralizzato con spazi di autonomia alle municipalità e Svizzera, sistema fortemente decentrato a livello di Cantoni) le seconde generazioni campionate, presenti in una percentuale superiore al 10%, hanno ottenuto in PISA 2006 risultati con punteggi più alti rispetto alle prime generazioni, sebbene ancora inferiori rispetto ai nativi; in Spagna (sistema scolastico organizzato tra lo stato nazionale e le comunità autonome) ed Italia (sistema scolastico centralizzato ed autonomia degli istituti scolastici) invece le seconde generazioni non sono state considerate in PISA 2006, poiché erano in percentuali troppo basse per consentire stime statistiche: tali stati sono ugualmente da noi analizzati con un approccio comparativo, per esplorare come è stato affrontato tale tema (per le prime generazioni), con quali strumenti e letture dei dati, anche con uno sguardo in prospettiva all'evoluzione della situazione (già in PISA 2009 infatti, le percentuali delle seconde generazioni hanno consentito anche in questi stati di realizzare delle stime).

Già dal titolo del tema della nostra ricerca possiamo individuare tre livelli problematici di concettualizzazione: un primo è relativo alla categoria

⁸ Concetto di ampia discussione nella letteratura, qui inteso come descritto nel rapporto PISA 2000 un "*broader conception of knowledge and skills*", OECD/UNESCO-UIS 2003, Report *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*, p.12, tradotto nel rapporto italiano PISA 2000, da Michela Mayer, ricercatrice del CEDE (Centro Europeo Dell'Educazione), dal 1999 INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) per le scienze, come una "*padronanza di una competenza scientifica funzionale*"; Mayer (2003), p.67

“seconde generazioni”, il secondo riguarda la rilevazione “OCSE PISA” ed il terzo concerne il significato di un “approccio comparativo”.

1.3 Giustificazioni teoriche dei tre livelli problematici del tema della ricerca

a. Giustificazioni teoriche rispetto alla definizione di “seconde generazioni”. Tale aspetto viene sviluppato nel terzo capitolo, così come anche le giustificazioni teoriche rispetto ai risultati scolastici delle seconde generazioni, al cercare di identificare cause/fattori.

Gli studenti figli di immigrati o ricongiunti alla famiglia in varie età (secondo la definizione decimale di Rubén G. Rumbaut, 1997, quali G1,75 tra gli 0-5anni, G1,50 tra 6-12anni e G1,25 tra i 13-17anni, che tratteremo nel terzo capitolo) vengono definiti dalla letteratura studenti di seconda generazione, ma nel presente studio si accoglie la definizione utilizzata nella rilevazione OCSE PISA,⁹ che suddivide semplificando, tra studenti nati all'estero o nati nel paese della rilevazione, senza precisare le situazioni dei “ricongiunti” e “dell'età del ricongiungimento”, dato che come vedremo, viene chiesto all'interno dello strumento “Questionario Studente” (quarto capitolo).

Nell'esplorare i risultati ottenuti in PISA 2006 dagli studenti quindicenni figli di immigrati sono stati individuati la Svezia e la Svizzera, poiché in questi due paesi la percentuale dei quindicenni di seconda generazione G2 (rispettivamente 6,2 e 11,8) è maggiore della G1 (rispettivamente 4,7 e 10,6), la somma delle G1 e G2 dei quindicenni supera il 10% e la G2 (in Svizzera 464 ed in Svezia 462) ha ottenuto nella media dei risultati in scienze, punteggi più alti della G1 (rispettivamente

⁹ **“Immigration background.** As in PISA 2000 and PISA 2003, information on the country of birth of the students and their parents was collected. Included in the database are three country-specific variables relating to the country of birth of the student, mother, and father (*CTNUMS*, *CTNUMM*, and *CTNUMF*). Also, the items ST11Q01, ST11Q02 and ST11Q03 have been recoded for the database into the following categories: (1) country of birth is same as country of assessment, and (2) otherwise. The index on immigrant background (*IMMIG*) is calculated from these variables, and has the following categories: (1) native students (those students who had at least one parent born in the country), (2) first generation students (those students born outside the country of assessment and whose parents were also born in another country). and (3) second generation' students (those born in the country of assessment but whose parent(s) were born in another country), Students with missing responses for either the student or for both parents have been given missing values for this variable.” (OECD, 2009, pp.305-306).

434 e 436), avvicinandosi di più alla media OCSE (466 per le G2 e 453 per le G1) come riportato nelle Tabelle 37, 38 e 39 del Rapporto Nazionale Pisa 2006 curato per l'Italia dall'INVALSI (2008).

Tali risultati, la cui analisi verrà approfondita nel quarto capitolo, vengono inoltre contestualizzati all'interno delle caratteristiche dei sistemi scolastici della Svezia (sistema scolastico suddiviso tra livello centralizzato ed autorità locali, con poca varianza media, termine statistico per indicare differenza, tra le scuole) e Svizzera (sistema scolastico fortemente decentrato con molta varianza media tra le scuole, superiore alla media OCSE) e confrontati con i sistemi e le politiche scolastiche della Spagna (un sistema scolastico decentrato suddiviso tra stato, comunità autonome, amministrazioni locali e i centri docenti, con poca varianza media tra le scuole e dove essendo le G2 solo lo 0,8% non erano dati sufficienti per il calcolo delle stime) e dell'Italia (un sistema scolastico costituito da un livello centrale, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, da un livello locale in cui operano gli Uffici scolastici regionali e provinciali con le regioni che possono delegare determinate responsabilità alle province e ai comuni, mentre ogni scuola gode di un'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo, con molta varianza media tra le scuole superiore alla media OCSE e dove essendole G2 solo lo 0,7 % non erano dati sufficienti per il calcolo delle stime).

b. Giustificazioni teoriche rispetto alle caratteristiche della rilevazione OCSE PISA rispetto ai risultati dei figli degli immigrati: tale punto viene sviluppato nel secondo capitolo, dove si esplorano gli aspetti storico-politici, socio-economici, tecnico-metodologici ed informativi di questa rilevazione comparativa internazionale, evidenziandone risorse e criticità.

L'OCSE è l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, costituita da un gruppo di paesi dalla natura comune, impegnati per un'economia di mercato ed una democrazia pluralista (Bray et al., 2009, p.38). Per una lettura sul ruolo dell'OCSE all'interno dei cambiamenti globali nella politica educativa, si rimanda al nostro paragrafo sulla controversia PISA, in cui si analizza anche l'articolo di Rizvi e Lingard nell'International Handbook of Comparative Education (Cowen & Kazamias,

2009) ed alle considerazioni su alcuni capitoli del volume "PISA Under Examination" (Pereyra, Kotthoff, Cowen, 2011).

La rilevazione PISA è il Programma di valutazione internazionale delle competenze degli studenti, Programme for International Student Assessment, promosso ogni tre anni dall'OCSE a partire dal 2000.

"Perché la comparazione sia significativa, le unità di analisi dovrebbero mostrare sufficienti punti in comune per rendere palesi le differenze", precisa Maria Manzon (in Bray et al., 2009, p.125), cioè dovrebbero avere sufficienti somiglianze, pertinenti a livello educativo.

Come elemento significativo in comune tra due sistemi politico-scolastici diversi quali Svizzera e Svezia, vi è il risultato ottenuto dalla G2 in PISA 2006; parallelamente vi sono degli aspetti in comune tra i sistemi educativi decentralizzati (Svizzera e Spagna) e centralizzati (Svezia ed Italia) con risultati diversi.

Le difficoltà metodologiche nel leggere tali risultati si declinano su diversi piani:

- i sistemi di governo sono fortemente decentralizzati (Svizzera e Spagna) ed anche in quelli più centralizzati (Svezia ed Italia) le differenze intra-nazionali non mancano;
- lo studio si avvale di un'indagine internazionale (OCSE PISA) che implica comparazioni transnazionali a livello di paesi, mostrando alcune debolezze nell'utilizzare il termine "paese" come sinonimo di "nazione"
- rispetto al campione "seconde generazioni" non vi è una precisa individuazione condivisa tra tutti i paesi dell'indagine

La comparazione riguarda un livello trans-nazionale ed internazionale su larga scala (OCSE PISA 2006) ed un focus di case studies-Country cases su quattro paesi con organizzazioni politiche diverse (quattro paesi: Svezia, Svizzera, Italia e Spagna), con sistemi educativi diversi (concetti di sistema, di stato), con percentuali diverse di G1 e G2, con risultati delle G1 e delle G2 diversi nelle rilevazioni, con varianza entro e tra le scuole diversa (variabilità intra-nazionale: comparazione intra-nazionale, case studies su sub-campione nazionale).

Metodologicamente vi possono essere già delle difficoltà insite nell'utilizzo di paesi che hanno sistemi politici e scolastici decentralizzati, ad es. la Svizzera in cui ognuno dei 26 cantoni è responsabile del proprio

sistema educativo interno, che rappresenta un caso tipico per la comparazione intra-nazionale.

Come già Sadler evidenziava, sull'influenza degli elementi esterni alla scuola rispetto a quelli interni, è chiaro che nel nostro studio vi è una consapevolezza profonda delle relazioni tra i macro ed i micro livelli coinvolti nello studio di tale tema e dell'importanza di includere studi ai livelli inferiori (individuo, classe e scuola) nel più ampio contesto dei livelli superiori del modello scolastico (sistema, stato, regione, Cantone, ecc.; Bray et al., 2009, p.125).

E' fondamentale una ricerca multi-livello per ottenere una comprensione equilibrata e globale della complessa realtà del fenomeno educativo. I differenti livelli delle unità geografiche (previste nel modello di Bray-Thomas) infatti non sono spazi separati, chiusi ermeticamente.

L'attenzione che hanno ricevuto da sempre i sistemi educativi nazionali può trovar risposta nel fatto che dal XIX secolo in avanti lo stato-nazione divenne il soggetto principale di organizzazione e governo della vita sociale, politica ed economica. Dall'inizio del secolo XIX stesso l'educazione è sempre più considerata di supporto al potere nazionale, raggiungendo il suo picco a metà del XX sec.

Oggi le forze della globalizzazione (termine comunque alquanto ambiguo per cui, nell'ambito educativo in particolare, non esiste una concettualizzazione così chiara di questo termine a confronto con il concetto di stato-nazione, politica educativa nazionale) hanno eroso, sostengono alcuni autori (Wielemans, Mitter riportati in Bray et al., 2009, p.131), questa concezione, ma comunque molte agenzie internazionali basano ancora il loro lavoro sul concetto di stato-nazione, mantenendo e promuovendo il concetto di sistema educativo nazionale.

Già nell'utilizzare quale fonte di dati di partenza, le rilevazioni OCSE PISA 2006, le criticità sono molteplici, a partire ad es. dallo stesso concetto di "paese" (PAESE OCSE e PAESE/economia PARTNER).

I paesi sono stati l'unità di analisi dominante negli studi comparativi sin dagli inizi (Kandel, Hans, Bereday) e continuano ad essere rilevanti, l'ambito nazionale rimane la struttura dominante nelle pubblicazioni, pochi considerano livelli molteplici. Gli studi trans-nazionali (OCSE PISA ad es.) mostrano alcune debolezze, come si è detto, nell'uso del termine "paese"

come sinonimo di "nazione". Getis et al., come riportato da Maria Manzon in Bray (2009, pp.101-102), hanno distinto tra stato (*state*), inteso come unità politica indipendente che occupa un territorio definito, popolato in modo costante e che detiene sovranità assoluta sulla politica interna ed estera; paese (*country*), sinonimo di "stato" territoriale e politico; nazione (*nation*) considerata come gruppo di persone con un territorio e una cultura comuni, legate da forte senso di unità derivante da credenze ed usi condivisi; uno stato- nazione (*nation-state*) si riferisce ad uno stato la cui estensione territoriale coincide con quella occupata da una distinta nazione o popolo.

Le comparazioni internazionali su larga scala (es. OCSE PISA) per una comprensione dei modelli educativi nei diversi paesi danno il loro contributo, anche se, come osservano Bray e Thomas (Manzon in Bray et al., 2009, p.107), "sorvolano sul fatto che i confini nazionali siano interamente arbitrari e che la geografia, la storia, la politica abbiano dato vita ad unità fortemente differenziate nel contenuto e nella dimensione"; ogni paese ha un governo, unità politica suprema che esercita la sovranità sugli affari interni ed internazionali ed è un'entità riconosciuta internazionalmente. In molti paesi il controllo degli aspetti educativi è centralizzato e dà forma a sistemi educativi nazionali. Di conseguenza i dati relativi sull'aggregazione sono disponibili su base aggregata nazionale, tuttavia l'uso del paese o stato-nazione come struttura principale di ricerca è stato molto contestato in letteratura, evidenziando l'importanza delle analisi dei sistemi mondiali e delle variabili regionali intra-nazionali.

La questione principale è che i sistemi scolastici nazionali sono collocati all'interno di ineguali relazioni di potere tra i paesi e che le differenze regionali nell'educazione all'interno degli stati-nazione sono spesso della stessa ampiezza di quelle esistenti tra le medesime entità, rendendo le comparazioni a livello intra-nazionale tanto importanti quali quelle a livello inter-nazionale. Si pensi ad es. al caso della Repubblica Popolare Cinese (RPC) che comprende la Cina continentale, Hong Kong e Macao: l'attenzione ad una comparazione multipla all'interno di una singola nazione è assai istruttiva. Hong Kong (considerata correttamente in OCSE PISA) a volte viene erroneamente considerata nelle ricerche quale "paese", quando in realtà è una Regione Amministrativa Speciale, con una propria

moneta, sistema giuridico ed un controllo locale sull'istruzione. Un altro esempio invece che in OCSE PISA non è esplicitato nelle sue particolarità, è il Regno Unito (così considerato in OCSE PISA) la cui eterogeneità dei sistemi educativi ha radici storiche: Inghilterra, Irlanda del Nord, Scozia e Galles hanno infatti il proprio sistema educativo individuale.

Nel caso del Belgio invece, in molte ricerche il Belgio francofono viene trattato diversamente da quello di lingua fiamminga (non in OCSE PISA), oppure Zanzibar è trattato diversamente dalla Tanzania, o ancora il Quebec è considerato diverso dall'Ontario. Tali esempi sono importanti nel sottolineare che i sistemi educativi non sono facili da concettualizzare (Bray et al., 2009, p.145) o definire e queste diverse vie di concettualizzazione dei sistemi educativi stessi possono portare a differenti intuizioni e conoscenze.

I sistemi possono essere identificati in base sia a criteri spaziali (definiti dalla geografia) o a criteri funzionali (es. sulla base di curricula particolari e di strutture amministrative), o ancora sulla base dell'appartenenza a proprietà pubbliche o private e dell'autorità che li amministra.

Analizzare i sistemi educativi nel contesto del mercato del lavoro, del sistema produttivo e di altre variabili contestuali di tipo sociale deve mantenere un'apertura di criticità, poiché non si può pensare che ogni società abbia confini chiari e non ambigui e che i confini dei sistemi educativi e formativi coincidano con quelli delle istituzioni economiche, sociali e politiche che organizzano il contesto sociale. Molti sistemi educativi e di formazione condividono storie comuni, gli odierni sistemi si influenzano sempre di più e le comparazioni domestico-internazionali di cui parlano Raffaele et al. (in Bray et al., 2009, p.146) potrebbero aiutare nella concettualizzazione dell'interdipendenza dei sistemi: nella prima dimensione gli analisti comparano processi e performance attraverso i confini nazionali, tenendo conto di variabili esterne quali la macroeconomia, la politica, ecc., quando esistono sistemi all'interno di un singolo luogo. Lo studio dei sistemi può quindi essere molto più sfaccettato rispetto al solo focus sui sistemi educativi nazionali, tradizionale modello di analisi e può comprendere un focus sui sistemi intra-nazionali e trans-nazionali.

c. *Giustificazioni teoriche rispetto all'approccio comparativo: il paradigma della Teoria della Complessità nella ricerca educativa (Morrison, 2002) e la scelta della Comparative Education nell'approccio comparativo all'interno della cornice teorica del New Thinking (Cowen, 2009c, 2009f; Larsen, 2010).* Rispetto alla prima dedichiamo qui di seguito uno spazio esplicativo, mentre per l'approccio comparativo si fa qui un breve cenno e si rimanda ad un'approfondita trattazione nel secondo capitolo.

La Teoria della complessità

Un emergente quarto paradigma nella ricerca educativa (Keith Morrison, 2002), dopo quelli normativo, interpretativo e critico, è quello della teoria della complessità (detta anche "Scienza della Complessità" o dagli scienziati e matematici definita "Dinamica Non Lineare").

Vi sono ad oggi dei centri per lo studio della teoria della complessità in educazione¹⁰, ad esempio un gruppo di interesse speciale dell'AERA (American Educational Research Association), ma la penetrazione del pensiero della complessità nel discorso educativo è ancora in una fase iniziale.

La Teoria della complessità guarda al mondo attraverso vie che rompono con i modelli di semplice causa ed effetto (Newton), di predittività lineare, di oggettività, di controllo, di stabilità, dell'approccio che seziona i fenomeni per comprenderli e replica a tutto ciò con approcci organici, non-lineari ed olistici dove le relazioni all'interno di reti interconnesse sono all'ordine del giorno.

Il cambiamento è onnipresente e la stabilità e la certezza sono rare. La teoria della complessità è una teoria del cambiamento, dell'evoluzione, dell'adattamento e dello sviluppo per sopravvivere (Morrison, 2008, p.16).

Parole chiave per questo paradigma sono l'auto-organizzazione, l'auto-catalisi intese come l'abilità di un sistema di sviluppare, evolvere se stesso, dal proprio interno. L'auto-organizzazione comprende alcune caratteristiche quali: l'adattabilità, i sistemi aperti, l'apprendimento, i feedback, la comunicazione e l'emergenza. I sistemi chiusi in un equilibrio, muoiono; i sistemi hanno bisogno di squilibrio, di instabilità al fine di sopravvivere. Il cambiamento, l'instabilità e l'imprevedibilità sono requisiti

¹⁰ Per approfondimenti sui centri di studio sulla complessità in educazione si consulti <http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/index.htm>

per la sopravvivenza: una farfalla, commenta Morrison, che vola solo lungo una linea retta viene subito divorata. Il bruco deve diventare farfalla affinché la specie sopravviva, così come il girino deve diventare rana.

Un sistema che si auto-organizza è allo stesso tempo autocatalitico (*autocatalytic*) e dimostra autopoiesi (*autopoiesis*). L'autopoiesi è intesa come auto-produzione, il sistema è auto-rigenerante (abile a sostenere la sua identità anche se degli aspetti del sistema devono cambiare, ad es. Morrison qui fa riferimento al turnover dei docenti nelle scuole ed al cambiamento a cui il sistema scuola va incontro).

L'interazione tra gli individui si nutre all'interno di un ambiente che a sua volta influenza i singoli individui della rete; essi co-evolvono, cambiano reciprocamente. Questa co-evoluzione richiede connessione, cooperazione e competizione: competizione per forzare lo sviluppo e cooperazione per la sopravvivenza reciproca. Il comportamento di un sistema complesso come un intero, formato dai suoi diversi elementi, è un qualcosa di più ampio della semplice somma delle parti (Bar-Yam, 1997; Goodwin, 2000).

Il feedback deve esserci tra gli elementi del sistema che interagiscono. Un feedback negativo è regolatore, mentre quello positivo porta crescenti dati di ritorno ed usa l'informazione per cambiare, migliorare e sviluppare.

La concatenazione (*connectedness*) caratteristica chiave della teoria della complessità, esiste ovunque. In natura la si trova dappertutto: le formiche mangiano le foglie, gli uccelli mangiano le formiche e lasciano gli escrementi che fertilizzano la terra per la crescita di alberi e di foglie per le formiche (Lewin, 1993). Allo stesso modo, evidenzia Morrison, la natura possiede molte caratteristiche che le organizzazioni desiderano ardentemente: flessibilità, diversità, adattabilità, complessità e connessioni. Nelle scuole gli alunni (e le seconde generazioni sono fra costoro) sono legati alle famiglie, agli insegnanti, ai pari, alle società ed ai gruppi; gli insegnanti sono legati ad altri insegnanti, alle agenzie di supporto (ad es. ai servizi di tipo psicologico e sociale), agli enti dei decisori politici, agli enti di finanziamento, alla legislazione dello stato e così via. Il bambino, l'alunno, lo studente (e quindi la scuola) non è un'isola, ma è connesso internamente ed esternamente in diversi modi. Un unico elemento di disturbo fa sì che la specie o il sistema, si debba adattare o molto probabilmente muore; il

messaggio è spietato, secondo Morrison. La concatenazione richiede un sistema di conoscenza distribuita, in cui la conoscenza non è localizzata ad un livello centrale in un centro di comando e controllo, ma piuttosto essa è distribuita e fatta circolare attraverso il sistema: la comunicazione e la collaborazione sono elementi chiave della teoria della complessità.

La comparsa, la manifestazione, l'avvento, l'emersione (*emergence*) è il partner dell'auto-organizzazione: i sistemi possiedono l'abilità per auto-organizzarsi non rispetto ad un disegno a priori, ad un argomento cosmologico o ad un fine, la complessità non è né l'uno né l'altro. Inoltre l'auto-organizzazione emerge, è generata dall'interno, è l'antitesi di un controllo esterno. In tale contesto Morrison cita Kaufmann (1995) riportando il concetto per cui l'ordine proviene dalla libertà e rimette a posto il controllo. L'ordine auto-organizzato emerge da se stesso come un risultato dell'interazione tra l'organismo ed il suo ambiente ed emergono quindi nuove strutture che potrebbero non esser state previste dalla conoscenza delle condizioni iniziali; il sistema emerso è esso stesso complesso e non ci si può ridurre solo ad affrontare le singole parti sorte dal e nel sistema stesso. I fenomeni devono essere studiati nel loro livello di emersione, ad esempio non nei termini del loro più basso livello di attività, ma nel loro nuovo- emerso- livello. Uno studio di ciò che emerge: in tal senso tale prospettiva dell'*emergence* rispetto alle seconde generazioni, vista in questo modo ci aiuta a leggere il tema all'interno di un'ottica non di emergenza, come spesso viene "tradotto" con connotazioni di "preoccupazione, difficoltà, problema" o sull'altro versante di una richiesta di "maggiore bontà, disponibilità, accoglienza, dialogo" a nostro avviso, ma nel senso proprio di un fenomeno che emerge, che si evidenzia all'interno di tutta una serie di connessioni. Il movimento verso maggiori gradi di complessità, di cambiamento e di adattabilità per la sopravvivenza negli ambienti che cambiano è un movimento verso "*self-organized criticality*", una criticità auto-organizzata, in cui i sistemi evolvono, attraverso l'auto-organizzazione, verso il margine del caos, ("*edge of chaos*", Kauffmann, 1995). Si prenda ad esempio un mucchio di sabbia, una piramide: si tolga un piccolo granello di sabbia e si vedrà una piccola cascata di sabbia scendere lungo la piramide, continuando ancora e ancora, la piramide assumerà una nuova forma e se si proseguirà ancora la

piramide di sabbia crollerà giù come una casa fatta di carte da gioco. Questo è il caos e la complessità sta al margine del caos, nel punto poco prima che la piramide di sabbia collassi, tra la predittività, prevedibilità meccanicistica e la completa imprevedibilità (Morrison, 2008, p.18).

La teoria della complessità, come una teoria del cambiamento, dello sviluppo e dell'evoluzione attraverso le relazioni, suscita un'interessante agenda per la filosofia dell'educazione. L'apprendere è un elemento centrale sia nella teoria della complessità che nell'educazione. Tutti i fenomeni ed i sistemi complessi devono apprendere, adattarsi e cambiare al fine di sopravvivere. L'apprendimento e la ricerca educativa, sono quindi qui per Morrison considerate come due istanze della teoria della complessità che hanno possibili influenze sull'educazione. In un inconoscibile futuro l'essenza della complessità, sostiene Morrison, anche in un ambito di filosofia dell'educazione, è suscitare questioni piuttosto che prevedere risposte. Vengono poste dall'autore questioni quali il significato di questi termini per la filosofia dell'educazione: emergenza ed auto-organizzazione, connessione, ordine senza controllo, diversità ed eccedenza (*redundancy*), imprevedibilità e non linearità, co-evoluzione, comunicazione e feedback, sistema aperto, complesso ed adattivo ed il controllo distribuito.

Noi in tale ambito poniamo le stesse questioni con lo sguardo rivolto alle seconde generazioni ed alla traduzione in pratiche e politiche socio-politiche ed istituzionali di queste questioni suscitate dalla teoria della complessità, che qui ci aiuta a problematizzare ulteriormente nella lettura e comprensione del tema studiato. Come possono quindi venir indirizzate tali questioni nell'educazione e nelle scuole? (Morrison, 2008, p.19).

Nell'articolo qui considerato Morrison pone tutta una serie di quesiti a partire dalle istanze della teoria della complessità, tra i quali: i mutamenti nella scuola in un clima di incertezza, il cambiamento e l'imprevedibilità; le caratteristiche e i valori prevalenti nelle scuole con aspetti di connessione e di rete; il come sostenere la perpetua instabilità; che cosa costituisce "progresso" nei sistemi educativi complessi e quali le pratiche; e come identificare e dar valore all'ordine piuttosto che al controllo.

Egli si concentra a porre domande in particolare sui curricula, sulla concatenazione, sulla pedagogia.

La teoria della complessità si permette di offrire l'opportunità per risvegliare alcuni argomenti che sembrano esser sopiti in un clima di crescente controllo dell'educazione, di forte prescrittività e di contenuti di mandato, rinforzati dall'ottica dello scommettere su sistemi dalle alte prestazioni ed in costante ispezione, sorveglianza, rispetto ai risultati di ogni individuo nei confronti di target prestabiliti.

La teoria della complessità ridefinisce "*the basics*", le basi dell'educazione lontano da un'educazione basata su una disciplina controllata e che controlla optando per una rivelata e riaffermata libertà dell'educazione come condizione sine qua non, basata sull'interdisciplinarietà, sul curriculum emergente.

La teoria della complessità ci porta in una direzione opposta rispetto a ciò che viene affermato ordinatamente, al sovra-determinato, ordinato, tradizionale, comandato esternamente e regolato da prescrizioni dei governi rispetto a richieste, contenuti, pedagogie e rilevazioni dell'apprendimento e dell'educazione (Morrison, 2008, p.21).

Inoltre la teoria della complessità suggerisce un movimento verso uno sviluppo ascendente ed un cambiamento, nel prendere decisioni locali ed istituzionali, una riaffermazione della centralità del bambino (*child-centeredness*) e dell'esperienza, dell'apprendimento esplorativo, un rifiuto di strette prescrizioni e di una programmazione lineare dell'insegnamento e dell'apprendimento, muovendo verso un apprendimento non-lineare, verso epistemologie anarchiche ed i loro curricula correlati, *towards non-linear learning, anarchist epistemologies and their curricular correlates* (Morrison, 2008, p.21).

La teoria della complessità enfatizza il processo piuttosto che il contenuto dell'apprendimento, considerando incerti i contenuti di un curriculum permanente rilevante in base a ciò di cui è costituito. I confini disciplinari si dissolvono nello stesso modo in cui le connessioni tra le aree della conoscenza sono permeabili, fluide e legate come un iper-testo, i curricula sono differenziati e differenti piuttosto che ferrei.

Le implicazioni etiche, epistemologiche ed ontologiche della teoria della complessità sono in altre parole le aree chiave per la filosofia dell'educazione.

In un clima di ambiguità è incerto, opaco, oscuro quali valori una scuola debba abbracciare e di certo lo stesso clima richiede alle scuole di avere una propria identità, valori e autoipotesi al fine di sopravvivere.

Come possono le scuole vivere in questa situazione, tra un costante cambiamento ed il rimanere risolte ed il mantenere i loro valori? Qui vi è l'eco, sottolinea Morrison, del dilemma dei postmoderni ora nella condanna della fissità e della fermezza, ora nel sostenerle rigidamente e fermamente.

La teoria della complessità trova spazi in molte branche della filosofia, che però non toccano gli aspetti etici e morali, che sono aspetti importanti in educazione.

All'interno del presente studio sulle seconde generazioni, riteniamo utile avvalerci di questo paradigma per il nostro processo di analisi, per il posizionamento del problema, per comprenderlo e per sollevare questioni rispetto ai dati raccolti, alle metodologie utilizzate per raccoglierci sia all'interno delle singole ricerche, che in PISA 2006 (si rimanda al quarto capitolo).

La teoria della complessità è seducente: con le sue sfide all'epistemologia, alla conoscenza, alle certezze riduttive, alla causalità lineare *coupled with*, accoppiata con la sua pubblica difesa dell'olismo, dell'autonomia e della creatività e pone questioni intriganti per la filosofia dell'educazione. Come una vera scienza, evidenzia Morrison, risuona come una chiamata costante al creare nuova conoscenza; essa forza la creatività piuttosto che riciclare il vecchio ed il familiare; essa è una teoria di perpetua originalità, novità, squilibrio, instabilità e creatività; ed essa è la riaffermazione del bisogno di umiltà ed umanità nell'ammettere che la nostra conoscenza, sebbene solo parziale ed incompleta, potrebbe essere la migliore che siamo in grado di avere. Le nostre menti ci limitano (Morrison, 2008, p.29).

Ci dobbiamo aspettare lo shock epistemologico ed ontologico, inteso come la realizzazione della nostra propria fallibilità, commenta Morrison e noi concordiamo, fermo restando l'accorato suggerimento di Cowen, per cui gli errori in ambito teorico, in particolare educativo, possono portare a delle conseguenze dagli alti costi umani.

Il richiamo etico ed ontologico della teoria della complessità in ambito educativo a nostro parere conversa bene con le attenzioni etiche della prospettiva di analisi dell'educazione comparata di Cowen e ci aiutano a leggere il tema della nostra ricerca da diversi punti di vista.

Tra le metodologie della *Teoria della Complessità* nel nostro studio ci riferiamo in particolare alla metodologia dei case study e al valorizzare approcci multi prospettici nella ricerca educativa, in un'ottica di mixed methods: analisi qualitative di tipo comparato e dei discourses, analisi qualitative di secondo livello sui dati PISA 2006, che è uno studio di tipo quantitativo, interviste ad interlocutori significativi (Dronkers e Palmerio). Nello studio della letteratura ci si riferisce alla ricerca proveniente da altri campi (metodo quantitativo dell'indagine PISA) e da altre ricerche anche nell'ambito dell'economia dell'educazione.

Per ulteriori approfondimenti sulla Teoria della Complessità e paradigma nella ricerca educativa si rimanda ad altri articoli riportati in bibliografia (Morrison, 2006; 2005; 2003; Mason, 2008).

La *Comparative Educational Analysis*, il *New Thinking* e la "*Stele di Rosetta*" di Cowen (2009c,f), rappresentano nel nostro studio la prospettiva con cui deciptare il tema della nostra ricerca e per individuare le nostre stesse categorie interpretative di analisi dei documenti e dei dati (il campione "seconde generazioni" ed il considerare i fattori contestuali correlati ai sistemi educativi scolastici tra "paesi di origine e di destinazione", cioè l'indicazione dei paesi di origine e di destinazione nei dati raccolti).

L'educazione comparata come prospettiva conoscitiva ed interpretativa con il suo carattere teoretico-fondativo ed epistemologico-metodologico, secondo i paradigmi e le riflessioni più recenti, *New Thinking* nella *Comparative Education* (Cowen, 2009c, 2009f; Larsen, 2010), cercando di comprendere come si colloca il problema della comparazione rispetto all'argomento della nostra ricerca e di esplorare come, e se, la prospettiva oggi di un'educazione comparata stia cercando di riconsiderare una propria grammatica *teor-eticamente* fondata per leggere anche la presenza oggi dei figli degli immigrati (le seconde generazioni).

Quale concetto di riferimento consideriamo quindi la grammatica dei cambiamenti, la compressione del potere sociale (economico, politico e

culturale), cioè come la *"compression of social power into educational forms; shape shifting of educational forms; interplay of international and domestic politics...the Ideologies of competence, skills, effective and efficient education and benchmarking"* (concetti di Cowen in Larsen, 2010; Cowen, 2009c, 2009d), si manifestano per le seconde generazioni all'interno dell'indagine PISA.

Tale *Compressione del potere sociale* noi la ritroviamo nell'indagine PISA, nella definizione e composizione del campione "seconde generazioni" in PISA 2006, nella predisposizione dello strumento del Questionario Studente nei quattro Country cases, nell'interpretazione dei risultati ottenuti dalle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera nel report internazionale dell'OCSE, nel concetto di "comparabilità internazionale dei dati" rispetto ai risultati delle seconde generazioni nei paesi partecipanti all'indagine OCSE PISA 2006 ed in particolare nei quattro Country cases da noi considerati.

Riflettiamo altresì nel nostro studio, se l'educazione comparata è impegnata a ripensare oggi un'epistemologia etico-deontologica ed a proporre una sorta di proprio *"Giuramento Ippocratico Pedagogico"* tra modernità e postmodernità attraversando le metamorfiche retoriche dei poteri nel contesto internazionale attuale, storicamente determinatosi.

L'approccio comparativo nello studio dei risultati delle seconde generazioni in OCSE PISA 2006, ci aiuta a problematizzare le terminologie, le ideologie, i dati, le ricerche analizzate, le interpretazioni soggiacenti il definirsi "comparata" di molta ricerca.

Nella nostra ricerca l'applicazione di prospettive comparative si declina in dimensione analitica rispetto a dati, ricerche, documenti politici; ampliativa, cioè di contestazione di assunzioni implicite e di ricerca di valide alternative; ermeneutica, in quanto ricerca di significati più profondi per analizzare e spiegare il fenomeno oggetto del presente studio; teoretica, alla ricerca di concetti validi; critica, poiché partendo da un'analisi dei documenti sui risultati delle seconde generazioni nei quattro paesi considerati e dei quattro *Questionari Studente*, vuole approfondire il significato di "comparativo" nello studio OCSE PISA 2006 e nelle ricerche ad esso riferite, per le seconde generazioni; infine valutativa attraverso

comparazioni di comparazioni sui risultati delle seconde generazioni in OCSE PISA 2006.

La nostra ricerca si avvale di strumenti comparativi quali i case studies, i Country cases, cioè lo studio dei risultati delle seconde generazioni in Svizzera, Svezia, Spagna e Italia in PISA 2006; la ricerca secondaria nello studio dei risultati delle seconde generazioni nei rapporti di ricerca PISA dei paesi considerati; la rassegna teorica di studi empirici sulle seconde generazioni; la ricerca secondaria nello studio dei risultati delle seconde generazioni nei documenti di politica educativa internazionale; la ricerca secondaria nello studio dei risultati delle seconde generazioni nei documenti di politica educativa e nelle riforme educative dei sistemi nazionali.

1.4 Gli interrogativi di ricerca, le linee di sviluppo, le ipotesi, cosa intende investigare questa tesi di ricerca

Le ipotesi, cosa intende investigare questa tesi di ricerca.

In tale ricerca esploriamo i possibili fattori (es. lingua, background socio-economico e culturale, livello d'istruzione dei genitori, origine etnica, paesi d'origine e paesi di destinazione, sistemi educativi, livelli di selezione, composizione scolastica, capitale umano personale, ecc.) che vengono considerati nelle pubblicazioni tecnico-scientifiche e politiche per giustificare, spiegare e interpretare i risultati in PISA 2006 delle seconde generazioni in Svezia e Svizzera, confrontandoli con ciò che è accaduto in Spagna e Italia.

Nel formulare delle ipotesi per poter spiegare i risultati delle seconde generazioni nei paesi considerati, ci chiediamo quanto continuo le caratteristiche dei sistemi educativi, la partecipazione di questi studenti al sistema sociale e scolastico di scolarizzazione; da un altro lato ci interroghiamo su quali siano la definizione e la composizione delle seconde generazioni in ogni paese e vogliamo quindi investigare:

- a. la definizione e la composizione di queste "seconde generazioni" all'interno dell'indagine PISA e nei quattro Country cases

- b. la modalità con cui viene predisposto lo strumento per la rilevazione dei dati sul luogo di nascita degli studenti e come viene elaborata la categoria "seconde generazioni", cioè il Questionario studente
- c. l'efficacia di utilizzare la categoria "seconde generazioni" in PISA, con l'obiettivo di offrire dati comparabili tra i paesi dell'OCSE e paesi/economie partner
- d. le caratteristiche dei sistemi educativi che permettono agli studenti di "seconda generazione" di raggiungere migliori risultati

Domande di ricerca:

- ✓ Quali fattori (lingua, background socio-economico familiare, livello scolastico dei genitori, sistema scolastico, capitale umano proprio dello studente,...) possono essere intervenuti a determinare i risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera?
- ✓ Quali i possibili fattori correlati alle modalità ed agli stessi strumenti della rilevazione PISA?
- ✓ Come leggere, spiegare ed interpretare tali risultati?

Non abbiamo individuato documenti pubblicati, in modo specifico rispetto al nostro tema di studio, da parte dei o sui paesi da noi considerati. Nella nostra ricerca non abbiamo però rifuggito la complessità di tutte le possibili domande (e nell'analisi dei documenti sui paesi considerati nel quarto capitolo, viene data dimostrazione di tale complessità), ma dall'altro non abbiamo potuto considerare tutti gli interrogativi che via via emergevano per poter spiegare perché i punteggi nei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera fossero così tanto più alti rispetto ad altri paesi.

Anche in Canada e nei paesi partner Hong Kong-Cina e Macao-Cina, vi è stato un risultato di questo tipo.

La rilevazione PISA mette a disposizione una notevole mole di dati (sulle performance, sui contesti familiari, sulle scuole, sui sistemi scolastici ecc.) con la possibilità di incrociare le variabili e di operare analisi di secondo livello attraverso raffinati strumenti statistici: da ciò si comprende che i fattori sono molteplici.

Tra questi interrogativi possiamo ricordarne alcuni:

- Il far parte di un sistema sociale e scolastico per tutta la scolarizzazione può portare un vantaggio?

- Specifici fattori di politica scolastica possono aver contribuito ai migliori risultati delle G2 in Svezia e Svizzera nelle rilevazioni OCSE PISA 2006, rapportandoli ai sistemi scolastici di Spagna ed Italia?

- Quali gli effetti di sistemi comprensivi o differenziati?

- Vi sono fattori correlati allo strumento di rilevazione, alla definizione della composizione per il campione inteso come studenti di prima e seconda generazione?

- Quali fattori sussistono per gli studenti di seconda generazione in Svezia e Svizzera, per cui le G2 si collocano al di sotto della media dei risultati dei nativi?

- Quali gli effetti della lingua parlata a casa?

- Quali gli effetti della diversità etnica individuata dal paese di origine dei genitori e/o degli studenti (es. se ricongiunti)?

- Quali gli effetti del livello scolastico dei genitori?

- Quali gli effetti dello status socio-economico?

- Qual è la composizione degli studenti di seconda e di prima generazione nei paesi considerati?

- I dati delle seconde generazioni in Spagna ed Italia nella rilevazione PISA 2006 non erano stati considerati, causa dati non sufficienti per il calcolo delle stime: nel 2009 invece sì e le G2 ottengono risultati migliori delle G1; in Svezia, Spagna ed Italia le G2 in PISA 2009 superano di 30 punti di punteggio le G1, anche qui si aprono nuovi interrogativi

- In Svizzera le G2 anche in PISA 2009 superano le G1 di 16 punti di punteggio, mentre in PISA 2006 di 26 punti, quali fattori possono essere intervenuti?

In letteratura abbiamo trovato anche delle ricerche empiriche cross-nazionali che operano delle analisi multilivello a classificazione incrociata *cross-classified multilevel approach*, con disegni di ricerca a doppia comparazione, *double comparative design*, che utilizzano modelli a tre, quattro livelli di variabili che permettono quindi stime e letture dei dati più precise e considerano vari fattori.

Tali importanti tipologie di ricerche ci hanno consentito, attraverso le loro raffinate descrizioni statistiche che ribadiscono la necessità di correlare le diverse variabili su più livelli, di sostenere ulteriormente che vi è una grande complessità soggiacente al nostro *strange attractor*, vi è un'intricata interrelazione di molteplici variabili ed è importante non cedere a semplificazioni interpretative rispetto ad un tema così delicato come quello del nostro studio.

Tenendo conto di tutta questa complessità di interrogativi di ricerca, nel nostro lavoro ci siamo soffermati in particolare sulla composizione delle seconde generazioni campionate considerate in OCSE PISA 2006 in Svezia e Svizzera, confrontando con quanto è accaduto in Spagna e Italia.

Obiettivi: generali e specifici da raggiungere.

Un primo obiettivo generale è quello di focalizzare lo stato dell'arte in letteratura rispetto ai fattori considerati per analizzare, spiegare ed interpretare i risultati scolastici delle seconde generazioni nella letteratura scientifica sul tema e nelle pubblicazioni disponibili nei quattro paesi europei considerati.

Un secondo obiettivo generale è quello di approfondire e di problematizzare in un'ottica comparativa il valore informativo di uno studio comparativo internazionale qual è ritenuto PISA, per l'indagine dei risultati dei figli degli immigrati.

Come obiettivi specifici da raggiungere vi sono il chiarire la definizione e la composizione delle seconde generazioni nella rilevazione PISA ed in particolare nei quattro Country cases da noi considerati per PISA 2006 all'interno dei documenti tecnico-scientifici e politici, pubblicati in quegli stati e sistemi educativi, in relazione ai risultati ottenuti dalle medesime.

Un altro obiettivo specifico è approfondire l'analisi degli strumenti di rilevazione utilizzati in PISA 2006 (il Questionario Studente) all'interno dei quattro Country cases per giungere alla definizione di "seconde generazioni".

1.5 Metodologia utilizzata per raggiungere gli obiettivi e giustificazioni del perché la si è scelta

La metodologia scelta per lo studio del tema della nostra ricerca è di tipo comparativo qualitativo-interpretativo e si avvale di documenti e ricerche sia di tipo quantitativo che qualitativo.

La giustificazione di tale scelta fa riferimento alla complessità ed ambiguità del nostro tema di ricerca, alla scarsità di documenti specifici sul tema ed alla necessità di un'esplorazione in profondità, tra documenti tecnici e politici, tra alcune voci intervistate, tra una molteplicità di cause e multi direzionalità di cause ed effetti rispetto ai risultati delle seconde generazioni, per raggiungere sfumature ed indicazioni utili a comprendere meglio e ad interpretare i risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera, confrontandoli con quanto accaduto in Spagna e Italia.

Per riuscire ad esplorare tale tema, così come suggerisce il paradigma da noi adottato della Teoria della Complessità nella ricerca educativa (utilizzo di approcci *collaborative and multi-perspectival*, di *multi-methods*), ci siamo avvalsi di documenti e ricerche di tipo quantitativo (con uso di raffinate tecniche statistiche quali doppio disegno comparativo, tecniche di analisi multilivello, modelli a tre livelli, ecc.), di documenti politici, di interviste semistrutturate ad interlocutori privilegiati.

La nostra ricerca è secondaria, cioè si avvale di analisi di dati già elaborati e si sviluppa attraverso la ricerca di documenti, la rassegna teorica di studi empirici, l'analisi di documenti politici attraverso materiali reperibili in Internet e nella letteratura cartacea pubblicata.

L'approfondimento, case studies-Country cases, dello studio sui risultati dei figli quindicenni degli immigrati nelle rilevazioni PISA in Svizzera, Svezia, Spagna e Italia viene studiato attraverso documenti politici, rapporti di ricerca PISA dei paesi e materiali reperibili in Internet.

Assumendo i dati OCSE PISA come strumento di analisi verrà precisato nel secondo capitolo, l'impianto teorico, il disegno di ricerca, gli obiettivi, l'approccio metodologico, l'analisi e l'uso dei risultati di questa rilevazione comparativa internazionale, nonché le criticità di tale strumento anche alla luce dell'apparato concettuale di riferimento, in particolare della *Comparative Education* di Cowen.

Per analizzare i documenti abbiamo formulato due categorie comparative interpretative di analisi per leggere e comparare le concettualizzazioni teoriche, le ricerche, i materiali da noi individuati ed a nostra disposizione sui risultati ottenuti dalle seconde generazioni in PISA 2006 e nei documenti (politici e tecnici) pubblicati nei e sui quattro Country cases (quarto capitolo) così esplicitate:

a. La prima categoria con cui leggere e comparare le concettualizzazioni, le ricerche ed i risultati nei documenti tecnici e politici dei e sui quattro Country cases riguarda: la definizione e la composizione del campione "seconde generazioni".

b. La seconda categoria con cui leggere e comparare le concettualizzazioni, le ricerche ed i risultati nei documenti tecnici e politici dei e sui quattro Country cases concerne: l'indicazione dei fattori contestuali correlati ai sistemi scolastici tra i paesi di origine e di destinazione degli studenti di seconda generazione.

Il nostro approccio privilegia:

- Tra le metodologie della *Teoria della Complessità*:
 - Metodologia dei case study (i quattro Country cases)
 - Approcci multi prospettici alla ricerca educativa, in un'ottica di mixed methods (analisi qualitative di tipo comparato, analisi qualitative di secondo livello sui dati PISA 2006, che è uno studio di tipo quantitativo)
 - Ricerca proveniente da altri campi
 - Interviste ad alcuni interlocutori privilegiati sui temi di studio
- Tra le metodologie della *Comparative Educational Analysis*
 - Case studies/Country cases: studio dei risultati delle seconde generazioni in Svizzera, Svezia, Spagna e Italia in PISA 2006 nei documenti e studi pubblicati (quarto capitolo)
 - Ricerca secondaria, analisi dei dati: analisi bibliografica di report di ricerche comparative, cross-nazionali, Internet Documentary research, studio dei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 nelle ricerche scientifiche pubblicate, nelle concettualizzazioni e nelle ricerche empiriche (terzo capitolo)
 - Ricerca secondaria: studio dei risultati delle seconde generazioni nei rapporti di ricerca OCSE PISA 2006, nei rapporti nazionali dei e sui

quattro paesi considerati, nei documenti politici, tecnici e scientifici pubblicati nei e sui quattro Country cases (quarto capitolo)

- Analisi comparata dei quattro "Questionari studente" proposti in PISA 2006 in Svezia, Svizzera, Spagna e Italia (quarto capitolo)

1.6 I principali risultati, le conclusioni e ulteriori nuove domande di ricerca

Nel nostro studio è stato importante mettere a fuoco innanzitutto il tema dei risultati delle seconde generazioni all'interno della letteratura scientifica disponibile ed evidenziare le luci e le ombre di un'indagine transnazionale comparata qual è PISA, come base di dati per leggere, analizzare, approfondire, comparare ed interpretare i risultati ottenuti dalle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera, confrontati con quanto accaduto in Spagna e Italia.

Fermo restando la difficoltà di reperire documenti specifici di analisi né descrittiva, né interpretativa su questo tema, in particolare nei quattro Country cases, alcuni aspetti sono risultati evidenti.

I principali risultati che lo studio approfondito sia della letteratura scientifica, che dei documenti prodotti dai e nei quattro Country cases, ci ha permesso di confermare le ipotesi da cui è partita la nostra ricerca e di evidenziare che:

- a. Tra i documenti da noi consultati non risulta esserci alcuno studio specifico approfondito sui risultati dei figli degli immigrati in PISA 2006 in tutti e quattro i paesi da noi considerati, in particolare né in Svezia, né in Svizzera, dove le percentuali di presenza di questi studenti sono alte.
- b. Dalle nostre analisi emergono ambiguità nella definizione e nella composizione di queste "seconde generazioni" all'interno dell'indagine PISA e nei quattro Country cases. Il raggiungimento di questi risultati è stato possibile grazie al nostro avvalerci dell'approfondito lavoro di ricerca di Robert e Song (2010), grazie alla nostra analisi comparativa dei quattro Questionari studente e grazie al contributo di diversi studi e ricerche dove a più voci viene ribadito il dato mancante in molti paesi (in PISA 2006, si ricordano,

solo 16 su 57 paesi OCSE) dell'indicazione del paese di origine degli studenti e dei loro genitori.

- c. Si evidenzia altresì una certa discrezionalità nella predisposizione, da parte dei team PISA di ogni paese, dello strumento per la rilevazione e definizione in PISA di tale categoria "seconde generazioni", cioè il Questionario studente. Questo strumento presenta una struttura diversa in ognuno dei quattro Country cases, nelle domande relative ai paesi di nascita dello studente e dei genitori, con indicazioni differenti rispetto a Stati, aree, regioni di origine.
- d. Dalle nostre analisi, viene messo in evidenza che non esiste un "campione seconde generazioni" e si può rilevare una certa inadeguatezza nell'utilizzare la categoria "seconde generazioni" in PISA, con l'obiettivo di offrire dati comparabili tra i paesi dell'OCSE e paesi/economie partner: tale "categoria" seconde generazioni, non è né una categoria omogenea, né tantomeno comparabile; tali aspetti così complessi vanno a nostro avviso considerati con attenzione e senza semplificazioni.
- e. Rispetto alle caratteristiche dei sistemi educativi che permettono agli studenti di "seconda generazione" di raggiungere migliori risultati, dal nostro studio evidenziamo che i sistemi educativi non sono in modo uniforme buoni o cattivi, migliori o peggiori, ma che alcuni gruppi di studenti immigrati ad es. ottengono migliori risultati in sistemi comprensivi, mentre altri vanno meglio in sistemi moderatamente stratificati.

Nel nostro studio abbiamo analizzato molti documenti che delineano i vari fattori che in letteratura sono stati esplorati per spiegare i risultati del successo o meno degli studenti di seconda generazione.

In particolare però, per nessuno dei quattro Country cases abbiamo trovato nel nostro studio, documenti specifici pubblicati di indagine, lettura, interpretazione dei risultati ottenuti dalle seconde generazioni in PISA 2006.

Per l'analisi dei documenti le due categorie di cui ci siamo avvalsi (la definizione di seconde generazioni e l'indicazione dei fattori contestuali ai sistemi scolastici tra i paesi di origine e di destinazione, cioè l'indicazione nei dati dei paesi di origine e di destinazione) ci hanno aiutato a rilevare,

tranne in alcuni documenti e ricerche, la mancanza di indicazioni riguardo a questi due aspetti, nell'interpretazione dei risultati degli studenti di seconda generazione.

I due fattori che risultano essere maggiormente citati nei vari altri documenti pubblicati per spiegare i risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 sono il background socio-economico e culturale familiare dello studente e la lingua parlata a casa (in rapporto alla lingua della rilevazione).

Tra i vari fattori riportati nei documenti per spiegare i risultati scolastici degli studenti di seconda generazione (anche se spesso vi è l'indicazione di studenti immigrati o stranieri, senza disaggregare), si analizzano la competenza nella lingua del paese di destinazione (tra cui Stanat, 2006; Exteberria, 2009;), il background socio-economico familiare, la lingua parlata a casa, il livello scolastico dei genitori (tra cui Carabaña, 2008; Palmerio, 2008; Taguma, Kim, Brink and Teltemann, 2010), il sistema scolastico, aspetti quali l'equità, la segregazione (tra cui Mariotta, 2011; Salido Cortes, 2007; Garrido e Cebolla, 2010; Ferrer, 2008; Gentile e Borrione, 2010), il capitale umano proprio dello studente, l'essere di prima o seconda generazione (tra cui Calero, 2009; Exteberria e Elosegui, 2010).

Alcuni studi ci hanno consentito di mettere maggiormente a fuoco il nostro tema di ricerca, aiutandoci a focalizzare l'attenzione non tanto sui vari fattori indagati, ma prima di tutto sulla stessa definizione di seconde generazioni all'interno dell'indagine PISA.

In primo luogo l'articolo di Steve Song e Peter Robert, *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination*, (2010) ci ha permesso di interrogarci su come gli studenti immigrati sono selezionati e categorizzati, sul livello di competenza linguistica degli studenti di prima generazione e sulle modalità con cui gli studenti immigrati di prima e seconda generazione sono raggruppati nell'indagine PISA 2006 all'interno dei vari paesi.

In secondo luogo ci sono stati d'aiuto per mettere a fuoco l'importanza del considerare i paesi di origine e di destinazione delle seconde generazioni, i diversi, raffinati dal punto di vista statistico ed approfonditi studi di Jaap Dronkers e dei suoi collaboratori, da anni impegnati nella ricerca comparativa internazionale sui temi dei risultati

scolastici e dell'ineguaglianza sociale, nello specifico anche rispetto agli studenti immigrati.

L'utilizzo di metodologie che incrociano molteplici variabili su più livelli, consentono di descrivere i fenomeni in modo complesso, senza semplificazioni troppo affrettate.

Essi nel tempo hanno affrontato sempre nuove questioni teoriche e metodologiche nell'analisi dei risultati degli studenti immigrati, introducendo ad esempio di recente un modello a tre livelli, cioè paesi, scuole e studenti (Dunne, 2010 e Dronkers, 2010a) per studiare gli effetti dei sistemi educativi, della composizione scolastica, del livello di indirizzi per capacità e attitudini dentro le scuole (*track*), del background dei genitori e del paese di origine, sui risultati degli studenti 15enni utilizzando i dati di PISA 2006 (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011).

Comparato alla precedente ricerca in quest'area, quest'ultimo lavoro include il livello di *track* all'interno delle scuole come una separata unità di analisi che permette di compiere meno errori nell'interpretare i risultati degli effetti delle caratteristiche del sistema educativo: ne risulta che un modello a quattro livelli, che comprende cioè anche il *track-within-school-level* è molto più preciso per ottenere adeguate ed affidabili stime sugli effetti del sistema e di quelli delle variabili individuali.

L'omissione infatti del considerare il livello del *track* nelle scuole, accresce la quantità della varianza a livello individuale, se comparata con i modelli a quattro livelli. Ed ancora, gli effetti delle variabili individuali tendono ad essere più forti in un modello con solo i paesi e gli studenti piuttosto che in un comparabile modello a quattro livelli. Specialmente gli effetti del background socio-economico e culturale dei genitori sono più ampi in un semplice approccio, che in un più corretto approccio a quattro livelli. Le interazioni tra il background socio-economico e culturale dei genitori e le caratteristiche del sistema scolastico sono più o meno le stesse in entrambi gli approcci.

Infine i modelli a quattro livelli sono assai migliori rispetto ai modelli semplici, i quali indicano che il modello semplice dà una descrizione meno adeguata delle relazioni tra i sistemi educativi e i risultati scolastici, rispetto al modello a quattro livelli.

Come conseguenza i risultati di modelli che considerano un semplice paese e il livello degli studenti, che sono ancora dominanti nello studio degli effetti dei sistemi educativi, ignorando le caratteristiche del livello di *track* dentro le scuole, vengono invalidati.

Alcuni gruppi di immigrati ottengono risultati migliori in sistemi comprensivi, mentre altri gruppi vanno meglio in sistemi educativi moderatamente stratificati.

Nello specifico indichiamo qui nel dettaglio alcuni principali risultati, rispetto alle nostre due categorie di analisi ed interpretazione suindicate, riscontrati *nei documenti politici e tecnici*:

- ❖ In Svizzera il campione G2 risulta disaggregato dalla G1, ma non dettagliato, non vi è nessun approfondimento sugli studenti G2 in PISA 2006 tranne qualche cenno in Ticino; nel questionario studente i paesi di origine dello studente e dei genitori sono declinati in modo molto particolareggiato
- ❖ In Svezia il campione G2 è disaggregato tra G1 e G2, ma non è dettagliato e va evidenziato che il dato sui paesi di origine degli studenti e dei genitori viene richiesto nel questionario studente indicando come luogo di nascita la Svezia e un generico "Annat land"
- ❖ In Italia il campione G2 è disaggregato dalla G1, ma non viene dettagliato e non sono state realizzate ulteriori ricerche da parte dell'INVALSI, l'istituto che si occupa della rilevazione PISA
- ❖ In Spagna il campione G2 è disaggregato dalla G1, ma non è dettagliato; i paesi di origine sono elencati nel questionario studente, in modo molto dettagliato per le Comunità Autonome Spagnole, mentre per la nascita all'estero si indica un generico "en otro pais" e la mancanza di questo dato viene evidenziato da molti ricercatori

Dagli *studi e dalle ricerche scientifiche in letteratura* emerge che:

- ❖ Il campione G2 in PISA 2006 è diverso in ogni paese
- ❖ I paesi di origine sono poco dettagliati in molti paesi della rilevazione o addirittura non richiesti (es. in USA, Francia, Canada, Inghilterra)
- ❖ Non sono stati realizzati nei quattro paesi da noi considerati studi specifici di approfondimento sui risultati dei figli degli immigrati in PISA 2006

- ❖ I dati sulla religione non vengono rilevati dall'indagine PISA 2006, ma dalla banca dati *European Social Survey*

Il *questionario studente* risulta essere uno strumento discrezionale di/in ogni paese

- ❖ In Svizzera l'elenco di paesi di origine nel questionario studente uguale in lingua italiana, francese e tedesca è stato predisposto dall'ufficio federale di statistica
- ❖ In Svezia il dato sui paesi di origine dei genitori non viene richiesto nel questionario studente
- ❖ In Italia l'elenco dei paesi di origine viene definito dal gruppo nazionale PISA
- ❖ In Spagna i paesi di origine degli studenti immigrati non vengono precisati

Cosa significa ciò che si è trovato. Conclusioni. Nuove domande di ricerca.

Entrambe le micro e le macro caratteristiche influenzano i risultati scolastici delle seconde generazioni in PISA e questo pone delle sfide per ulteriori ricerche, in particolare per i gruppi eterogenei rispetto ai paesi d'origine: sono necessari, per adeguate ricerche empiriche, i dati di molti paesi di destinazione, sia interni che esterni all'Europa. Sono importanti altresì ricerche di tipo longitudinale.

Come ribadito anche da Dronkers e collaboratori, e da noi ritrovato in molti documenti analizzati, mancano i dati di molti paesi.

Nell'intervista a Dronkers, gli abbiamo anche chiesto una lettura rispetto a questa "poca raffinatezza metodologica" o "riluttanza a chiedere dati sui paesi di origine" nell'indagine PISA e rispetto alle caratteristiche dello strumento del Questionario studente, nonché rispetto alle modalità discrezionali per ogni paese OCSE di fornire o meno dettagliate informazioni sui paesi di origine e destinazione.

Rispetto alla formulazione di alcune nostre ipotesi, se ciò possa dipendere cioè da un atteggiamento *politically correct*, da paure di tipo etnico o da posizioni etiche, egli ci ha risposto che ciò potrebbe dipendere da tutti e tre gli argomenti, ma che egli non ha le prove empiriche per dimostrare questa sua opinione, aggiungendo che anche i problemi di non

risposta o non collaborazione da parte delle scuole, potrebbero essere un argomento plausibile.

Egli ha commentato infine che sono i governi che compongono il consiglio di amministrazione di PISA e dell'OCSE ad avere il potere, rispetto al Segretariato PISA ed al Consorzio stesso di PISA (che forse non ha nemmeno abbastanza volontà oltre che potere), di forzare i paesi partecipanti ad adottare uno stesso modello di Questionario studente. Ma ancora una volta, precisa Dronkers, egli afferma di non avere dati empirici per dimostrare questa sua opinione.

L'onestà intellettuale di un ricercare che pone attenzione a non sovrastimare o sottostimare (attraverso l'uso di metodi statistici di descrizione dei dati con modelli a due livelli, o a tre, o a quattro) gli effetti di alcuni fattori in intersezione con altri, sui risultati dei diversi studenti immigrati provenienti da diversi paesi di origine e con diversi paesi di destinazione, diversi sistemi scolastici e scuole differenti al loro interno, ci fa riflettere infine sulla compressione del potere sociale che pervade anche lo stesso mondo di un certo tipo di ricerca, anche definita comparativa, che a volte semplifica troppo su questioni così complesse e ambigue, quali l'approfondire il tema dei risultati delle seconde generazioni all'interno di un'indagine comparativa internazionale così come viene definita PISA.

PISA, rispetto al tema della nostra ricerca sui risultati delle seconde generazioni, possiamo affermare, è una delle tante "*comparative education*" di oggi, anche se ciò stimola ad un *rethinking* con responsabilità etica, *the field of comparative education*, quale uno tra i suoi "*greater moral or ethical problems*" (Cowen, 2009f).

L'*emergence* di questo nostro particolare argomento, centro di interesse, *strange attractor* (Teoria della Complessità, Morrison 2002) ci richiede di evitare metodologie lineari semplici, basate su vedute di causalità lineari, sostenendo invece causalità multiple e cause ed effetti multi-direzionali, così come sono gli organismi (siano essi individui, gruppi, comunità) correlati ed in relazione con una serie di differenti livelli ed in una gamma di diverse modalità.

Uno *strange attractor* che come si muove, cambia *as it moves*, *it morphs* e che è parte di quel gioco delle pressioni del potere sociale, culturale, economico internazionale e domestico (Cowen).

Ed a partire da tale paradigma della ricerca educativa, all'interno del quale ci siamo riconosciuti per il nostro studio, ci siamo avvalsi di diversi documenti (e qualche intervista) che riportano le voci, gli studi di ricercatori e/o di politici, sia della letteratura sul nostro tema di studio che sui e dai quattro Country cases da noi studiati.

Il nostro obiettivo era quello di comprendere in qualità di ricercatori di educazione comparata, qualcosa in più sull'argomento di nostro interesse, per riconoscere e svelare le pressioni del potere sociale, culturale ed economico all'interno del nostro tema di ricerca e al contempo approfondire anche la gamma delle empatie umane e delle responsabilità etiche di un ricercatore educatore comparato, rispetto al tema dei risultati scolastici delle seconde generazioni all'interno della rilevazione PISA 2006 ed offrire alla futura ricerca educativa comparata il contributo dei nostri risultati, delle nostre letture ed analisi interpretative, delle nostre tante domande che ci spingono verso nuove ricerche per comprendere il non ancora nel frattale della conoscenza per *"understand and then invent"* (Cowen, Barcellona 2011).

Bibliografia

Alba, R. & Nee, V. (1999). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, in *International Migration Review*, 4, pp. 826–874.

Armengol i Ferrer, F. (2008). Review of Xabier Arzo (ed.), *Respecting linguistic diversity in the European Union*. *Revista de Llengua i Dret* 50.432-436.

Asher, N. (2008). Listening to Hyphenated Americans: Hybrid Identities of Youth From Immigrant Families, *Theory Into Practice*, 47: 12-19, Routledge

Bar-Yam, Y.(1997). *Dynamics of Complex Systems*. Perseus Books

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*, Bologna, ed. il Mulino

Beck, U. (2003). Toward a New Critical Theory with a Cosmopolitan Intent. *Constellations*. Vol. 10, Issue 4, pag. 453–468

Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. Firenze: La Nuova Italia

Benadusi, L., Giancola, O., Viteritti, A. (a cura di) (2008), *Scuole In Azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*. Milano: Guerini scientifica

Benadusi, L., Fornari, R., Giancola, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper N. 26* (3). Fondazione Giovanni Agnelli

Benadusi, L., Niceforo, O. (2010). Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità. *Programma Education FGA Working Paper N. 27* (3). Fondazione Giovanni Agnelli

Bottani, N., Benadusi, L. (a cura) (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson

Bottani, N. (2012). L'indagine che ha sconvolto le politiche scolastiche. Il fenomeno PISA in <http://www.oxydiane.net/publications-segnalazioni/article/il-fenomeno-pisa>

Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2009). *Educazione comparata*. Franco Angeli, Milano

Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009a). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects*. Comunicación presentada al XVI Encuentro de Economía Pública, Granada, febrero de 2009, in dialnet.unirioja.es

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009b). *Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA*. *Papeles de Economía Española*, n. 119

Carabaña, J. (2008a). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica. Colegio Libre de Eméritos. Madrid (www.colegiodeemeritos.es)

Carabaña, J. (2008b). *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español*. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales ARI n. 63

Chen, V. (2004). (De)hyphenated Identity: The Double Voice in The Woman Warrior *in Our Voices Essays in Culture, Ethnicity, and Communication Fourth Edition*, Edited by Alberto González, Marsha Houston and Victoria Chen Foreword by Orlando L. Taylor

Cheng, L.R.L. (2004), The Challenge of Hyphenated Identity, *Topics in Language Disorders: July/August/September*, Volume 24 - Issue 3 – pp. 216-224, Lippincott Williams & Wilkins

Cheng L.R.L. (2007), Cultural Intelligence (CQ) A Quest for Cultural Competence. *Communication Disorders Quarterly*, Volume 29, No. 1, pp. 36-42;

Colombo, E. (a cura), (2010). *Figli di migranti in Italia. Identificazioni relazioni pratiche*. Milano: UTET

Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity, and Perhaps Post-modernity, *Comparative Education* 32, no. 2, pp.151-170

Cowen, R. (2002). Moments of time: a comparative note, *History of Education*, vol.31, no.5, pp.413-424

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32, 561-573

Cowen, R. (2007). Effectivity, Performativity and Competition: Forms of Domination in Comparative Perspective. In *Studies in International Comparative and Multicultural Education*, volume 10, pp.89-100

Cowen, R. (2009).The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45, 315-327

Cowen, R. & Kazamias, A.M. (Eds.). (2009a). *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen R. (2009b). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of*

Comparative Education, 2 voll. (pp.7-10). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009c). Then and Now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.1277-1294). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009d). Editorial introduction: the national, the international, and the global. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.337-340). Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009e). Editorial introduction: industrialization, knowledge societies and education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009f). Editorial introduction: New Thinking. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2010). Transfer, translation and transformation: Re-thinking a classic problem of comparative education. In A.R. Paolone (a cura di), *Education Between Boundaries. Comparazione, etnografia, educazione* (pp.43-53). Padova: Imprimatur, Quaderni di Cultura della Formazione

Crul, M. (2000). *The Educational Position of the Second Generation in the Netherlands: Results, Career Routes, and Explanation*, EFFNATIS Working paper 35, IMES, Amsterdam

Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino

Dewey J. (1929), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, ed. ital.1951

Dronkers, J. (2010b). *Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data*, Paper presented in Conference *Integration and Inequality in Educational Institutions*, University of Bremen

Dronkers, J. (2010c). Features of educational Systems as Factors in the Creation of Unequal Educational Outcomes. pp. 299-328 in *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*, edited by J. Dronkers. Dordrecht /Heidelberg/ London/ New York: Springer.

Dronkers, J. & F. Fleischmann (2010). "The Educational Attainment of Second Generation Immigrants from Different Countries of Origin in the EU-Member-States." pp. 163-204 in *Quality and Inequality of Education. Cross-national Perspectives*, edited by J. Dronkers. Dordrecht/ Heidelberg/ London/ New York: Springer.

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students*. A reanalysis of PISA 2006, May 2011, ROA Research Memorandum Series, Research Centre for Education and the Labour Market Maastricht University

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better Off in Certain Types of Educational Systems or Schools than in Others? *European Educational Research Journal*. Vol. 11 Number 1 www.wvwwords.eu/EERJ

Dunne, A. (2010). *Dividing lines: Examining the relative importance of between- and within school differentiation during lower secondary education*. Ph.D. dissertation. European University Institute (Florence).

Exteberria, F., Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263

Garrido Medina, L. & Cebolla Boado, H. (2010). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class, and composition effects. *European Sociological Review*. 2011.27 (5): 606-623. www.esr.oxfordjournals.org

Gentile, M. e Borrione, P. (2010). Genere e competenze scientifiche: analisi dei risultati degli studenti italiani in PISA 2006. In *INVALSI PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*. Roma: Armando Editore

Giancola, O. (2009). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei*. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti. Napoli: ScriptaWeb

Goodwin, C. (2000). Action and Embodiment Within Situated Human Interaction. *Journal of Pragmatics*. 32: 1489-522

Golash-Boza, T. (2006), *Dropping the Hyphen? Becoming Latino(a)-American through Racialized Assimilation*, *Social Forces* - Volume 85, Number 1, pp. 27-55

Hacking, I. (2002). *Historical Ontology*. London: Harper University Press

Hacking, I. (2006). *Making Up People*. London Review of Books, Vol. 28 No. 16, 23-26

Hacking, I. (2007). *Kinds of People: Moving Targets*. British Academy Lecture, Proceedings of the British Academy, pp.285-318;

Heus, M. de & Dronkers, J. (2010). *The educational performance of children of immigrants in 16 OECD countries. The influence of educational systems and other societal features of both countries of destination and*

origin. Paper presentato a Malta 22, 23 April 2010, ROA, in press, www.roa.unimaas.nl/cv/dronkers/dronkers.htm

INVALSI (2008). *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale Pisa 2006*, Roma, Armando Editore

Kowalczyk, J. (2011). The Immigration Problem and European Education Reforms, *European Education*, vol.42, no.4, pp.5-24

Larsen, A.M. (2010). *New Thinking in Comparative Education Honouring Robert Cowen*, Ed. University of Western Ontario, Canada

Levels, M., Dronkers, J. & KraayKamp, G. (2006). *Scholastic Achievement Differences of Immigrants in Western Countries. A Cross-National Study on Origin, Destination, and Community Effects*. Version July 30, 2006, Paper to be presented at the ECSR, Prague, September, 1-2, 2006

Levels, M., Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review* 73: 835-853

Lewin, R. & Leakey, E.R. (1993). *Origins Reconsidered: In Search of What Makes Us Human*. Paperback. Wiley-Blackwell

Kauffman, S. (1993). *Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*, Oxford University Press, Technical monograph

Kauffman, S. (1995). *At Home in the Universe : The Search for Laws of Self-Organization and Complexity*. Oxford University Press

Mariotta, M. (a cura di) (2011). *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi/CIRSE

Manzon, M. (2009) in M.Bray, B.Adamson, M.Mason. *Educazione comparata*. Milano: Franco Angeli

Mason, M. (2008). What Is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change?, in *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, di Mason M. (a cura), Wiley-Blackwell, UK

Mayer, M. (2003) In Nardi, E. (a cura). *Il progetto OCSE-PISA. Rapporto nazionale 2000*.

Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer

Morrison, K. (2003). Improving Teaching and Learning in Higher Education: Metaphors and Models for Partnership Consultancy, *Evaluation and Research in Education* Vol. 17, No. 1

Morrison, K. (2005). Structuration Theory, Habitus and Complexity Theory: Elective Affinities or Old Wine in New Bottles? *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 311-326 Published by: Taylor & Francis, Ltd.

Morrison, K. (2006). *Complexity Theory and Education*, APERA Conference 2006, 28 – 30 November 2006 Hong Kong, 1-12

Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory, (16-31) in Mason, M. *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, Wiley-Blackwell, UK

Nardi, E. (2002, a cura, in qualità di National Project Manager), Il progetto Ocse-Pisa. Rapporto nazionale PISA 2000, Parte Prima -Descrizione della ricerca

OECD/UNESCO-UIS (2003), Report *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*, from www.oecd.com

OECD (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD

Palmerio, L. (2008) in *INVALSI. Le Competenze in Scienze, Lettura e Matematica degli Studenti Quindicenni Italiani*. Rapporto Nazionale PISA 2006. Roma: Armando Editore

Pereyra, M.A., Kotthoff, H.G. & Cowen, R. (2011), *PISA Under Examination*, Rotterdam-Boston-Tajpei: Sense Publishers

Popkewitz, T. (2007), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, Routledge, New York

Popkewitz, T. (2009). The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education, in Cowen R. & Kazamias A.M. (2009), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business Media, pp.385-401;

Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Berkeley-New York. University of California Press-Russel Sage Foundation.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2009). The OECD and global shifts in education policy, In Cowen R. & Kazamias A.M. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V, pp.437-453

Roverselli, C. (2008). *Giovani musulmani nella scuola inglese. Un saggio di pedagogia interculturale*. Roma: Aracne

- Rumbaut R. G. (1997). Paradoxes (and Orthodoxies) of Assimilation. *Sociological Perspectives*, Vol. 40, No. 3, pp. 483-511
- Rumbaut R. G. (1997a). Ties that Bind: Immigration and Immigrant Families. *Immigration and The Family: Research and Policy On U.S. Immigrants*, pp. 3-46, Alan Booth, Ann C. Crouter, and Nancy S. Landale, eds., Lawrence Erlbaum Associates
- Salido, O. (2007). El Informe PISA y los retos de la educación en España, Fundación Alternativas DT-126
- Sassen, S. (1997). *Città globali*. Torino: Utet
- Sassen, S. (2001). *The Global City. New York, London, Tokyo*. Princeton University Press
- Sassen, S. (2002). Governance Hotspots In The Post-September 11 World, In *Worlds In Collision*, Ken Booth & Tim Dunne Eds..
- Sassen, S. (2003). Is This The Way To Go? –Handling Immigration In A Global Era, Stanford Agora: An Online Journal of Legal Perspectives, Vol.4;
- Sassen, S. (2008). *Territori, autorità, diritti*. Milano: Bruno Mondadori
- Sassen, S. (2008a). *Una sociologia della globalizzazione*. Torino: Einaudi
- Schiller, G.N. (2007). Beyond the Nation-State and Its Units of Analysis: Towards a New Research Agenda for Migration Studies. *Essentials of Migration Theory*, Bielefeld (Working Papers – Center on Migration, Citizenship and Development, COMCAD, N.33), pp.1-42, p.7;
- Schiller, N.G. & Çağlar, A. (2008). Migrant Incorporation and City Scale: Towards A Theory Of Locality In Migration Studies, MIM e IMER, Malmö University, Svezia
- Schiller, N.G. & Çağlar, A. (2011), (co.eds), *Locating Migration: Rescaling Cities and Migrants*, Cornell University Press.
- Scuola democratica. Learning for democracy. N°2-2011 *Scuola, università, apprendimento, formazione & lavoro*, Guerini e Associati. www.scuolademocratica.it (intervista a Schleicher, A.; saggi di Ribolzi, L.; Pellerrey, M.; contributi di Benadusi, L., Ajello, A.M., Israel, G.; recensione di Giancola, O.)
- Song, S., Robert, P. (2010). Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination, *Journal for Educational Research Online*. Vol. 2, No. 1
- Taguma, M., Moonhee, K. Brink, S. Teltemann, J. (2010), OECD Reviews of Migrant Education OECD. *Reviews of Migrant Education: Sweden*

Tubergen, F. van & Kalmijn, M. (2005). Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries. *American Journal of Sociology*, 110, pp. 1412-1457.

Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological Nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*: 2,4.

Sitografia

<http://www.hyphenated-systems.com/>

http://en.wikipedia.org/wiki/Hyphenated_American

['Roosevelt Bars the Hyphenated,' NY Times, October 13, 1915,](http://query.nytimes.com)

<http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/index.htm>

http://en.wikipedia.org/wiki/Melting_pot

[http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_\(Enciclopedia_delle_Sienze_Sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-multiculturale_(Enciclopedia_delle_Sienze_Sociali)/)

<http://www.cafebabel.it/article/1689/dal-melting-pot-al-salad-bowl.html>

<http://sociologia.tesionline.it/sociologia/intervista.jsp?id=1216>

<http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=237>

<http://www.cestim.it/17muliculturalismo.htm>

Capitolo 2. Le seconde generazioni all'interno degli studi delle "educazioni comparate": problematizzazioni di concetti e definizioni

"Academic comparative education is increasingly investigating the non-linear mutations, the unexpected metamorphoses rather than the slower linearities of educational policy innovation and renovation and evolution." (Robert Cowen, 2006, p.569)

Premessa

In questo secondo capitolo viene esplicitata e delineata la prospettiva dell'educazione comparata nello studio del tema di nostro interesse, che è caratterizzato da ambiguità, complessità e molteplici interrelazioni con tanti altri aspetti, fra i quali l'educazione interculturale, l'equità, l'efficienza, le società multiculturali e le politiche scolastiche.

Ci si sofferma altresì nel capitolo, su un approfondimento rispetto alle interazioni tra educazione comparata, indagini internazionali, presenza di diverse educazioni comparate oggi.

Ci si dedica infine ad un'analisi dell'indagine OCSE PISA, nei suoi aspetti storico-politici, socio-economici, tecnico-metodologici ed informativi di questa rilevazione comparativa internazionale, evidenziandone risorse, criticità e controversie, in particolare rispetto ai risultati dei figli degli immigrati.

2.1 Educazione comparata nella tarda modernità

2.1.1 La prospettiva dell'educazione comparata per indagare le esperienze scolastiche delle seconde generazioni di studenti immigrati

Lo studio delle seconde generazioni di studenti immigrati quindicenni presenti oggi nelle scuole dell'Unione Europea sta suscitando sempre più interesse per le politiche educative (Commissione Europea, Consiglio d'Europa, Unesco, OCSE) orientate alla promozione di aspetti quali coesione sociale, equità e qualità, opportunità, accessibilità, diritti educativi e di cittadinanza, integrazione dei figli degli immigrati e altro ancora (OECD, 2007, p.175).

Con studenti di seconda generazione, accettando qui la definizione utilizzata nell'indagine comparativa internazionale OCSE PISA 2006, e rimandando al terzo capitolo per un'accurata rassegna teorica e terminologica sul tema, si definiscono i giovani nati nel Paese del test da genitori nati entrambi all'estero, considerandoli quindi come studenti che hanno fruito della formazione istituzionale del sistema scolastico nazionale per lo stesso numero di anni dei loro coetanei nati nel paese della rilevazione da genitori, lo stesso nati in quel paese. Sia all'interno del Rapporto nazionale Pisa 2006 (INVALSI, 2008, p.109), che in molta letteratura, si trova la definizione "studenti immigrati (in alcune parti indicati anche come "stranieri") di seconda generazione": tale definizione potrà incontrarsi nella dissertazione del presente lavoro, pur apparendoci comunque inappropriata, visto che la parola "immigrato" presuppone l'aver vissuto l'esperienza del migrare e questi studenti sono per la maggior parte nati nel paese di destinazione dove i loro genitori sono immigrati (o si sono ricongiunti ai genitori, secondo la terminologia di "decomposizione" di Rumbaut R., "1,75 generation", prima dei cinque anni).

Nello sviluppare i vari aspetti del presente studio si intende utilizzare con riguardo alle seconde generazioni, la dicitura G2, sia per brevità, sia volendo qui fare esplicito riferimento terminologico alla Rete G2- Seconde Generazioni, organizzazione italiana apartitica fondata nel 2005 da figli di immigrati e rifugiati nati e/o cresciuti in Italia.¹¹

Prima di addentrarci nel variegato panorama degli studi, delle definizioni terminologiche, delle frammentazioni concettuali, delle ricerche, dei contributi multidisciplinari rispetto al tema delle seconde generazioni, il presente capitolo vuole offrire una problematizzazione teorica nell'ambito dell'educazione comparata sul tema qui oggetto di studio.

Ci pare qui interessante evidenziare la natura comparativa stessa dell'esperienza del migrare, e nello specifico anche della situazione delle seconde generazioni, che incarna in qualche modo un'implicita comparazione tra passato e presente, tra un mondo ed un altro, tra due lingue, tra una doppia serie di norme culturali e altro ancora.

¹¹La Rete G2 è un network presente oggi in numerose città italiane, composto da giovani "cittadini del mondo" che lavorano insieme su due punti fondamentali: la promozione dei diritti delle seconde generazioni-attualmente senza cittadinanza italiana- e la sensibilizzazione della società civile sulla realtà dei figli di immigrati nati e cresciuti in Italia. www.secondegenerazioni.it

Tale tema educativo è complesso, sfuggente e va altresì collocato dentro una serie di cornici spiraliformi, frattaliche, osmotiche multiformi e multiproblematiche, che si presentano su multidimensioni spaziali e temporali: non ci si può esimere dal tener presenti allo stesso tempo infatti, tutti quegli aspetti economico-politici e socio-culturali contestualizzati storicamente ed orientati al futuro che intervengono in modo implicito ed esplicito nell'esperienza degli studenti immigrati di seconda generazione.

Come già messo in evidenza nel primo capitolo, per studiare il tema della nostra ricerca, ci si avvale dei contributi di due prospettive di analisi teorica quali la *Discourse analysis* nell'interpretazione della Kowalczyk e della *Comparative analysis* di Cowen. Entrambe le prospettive costituiscono una cornice di lettura che bene conversa, a nostro avviso, con quel quarto paradigma emergente (diverso da quelli positivista, interpretativo e critico) nella ricerca educativa che è quello della *teoria della complessità* (Morrison, 2002, pp.32-34).

La teoria della complessità

La teoria della complessità guarda al mondo rompendo con i semplici modelli del causa-effetto, della prevedibilità lineare e dissente da un approccio che seziona i fenomeni per comprenderli, rimpiazzandolo con approcci di tipo organico, non-lineare ed olistici in cui le relazioni dentro reti interconnesse sono all'ordine del giorno. Le teorie del caos e della complessità dibattono contro i modelli lineari, deterministici, oggettivi che individuano comportamenti che possono funzionare in laboratorio, ma che non funzionano nel mondo sociale dell'educazione. Le caratteristiche delle teorie del caos e della complessità minano seriamente il valore di esperimenti e ricerca positivista in educazione. La teoria della complessità suggerisce che i fenomeni vanno visti olisticamente. Atomizzare i fenomeni dentro un ristretto numero di variabili e quindi focalizzarsi solo su certi fattori significa dimenticare la necessaria interazione dinamica di tutte le parti. La teoria della complessità evidenzia che le convenzionali unità di analisi nella ricerca educativa devono uscire fuori dai soliti focus quali gli individui, le istituzioni, le comunità ed i sistemi. L'unità di analisi in questa teoria, diventa l'insieme delle reti o l'ecosistema, focalizzato su o che sorge da uno specifico argomento o centro di interesse. Gli individui, le famiglie, gli studenti, le classi, le scuole, le comunità e le società esistono in

simbiosi; la teoria della complessità ci dice che questi insiemi di relazioni sono necessari, non accidentali ed analitici, non artificiali. Questa è la prospettiva provocatoria, di sfida, per la ricerca educativa, una prospettiva comparativamente nuova nella ricerca educativa, *a comparatively new perspective in educational research* (Cohen, Manion, Morrison, 2007) che offre una considerevole leva per comprendere i cambiamenti sociali, comunitari, individuali ed istituzionali. Essa prevede il nesso tra macro-ricerca e micro-ricerca nella comprensione e promozione del cambiamento. Nell'indirizzare questo olismo, la teoria della complessità suggerisce di avvalersi di metodologie quali gli studi di caso, la ricerca azione e forme di ricerca partecipativa, fatte precedere in molte vie da rapporti con gli approcci interazionisti (l'interazionismo simbolico deriva dal lavoro di Mead, 1934 e di altri ricercatori che si focalizzano sullo studio dell'attribuzione di significato, in un processo continuo, agli oggetti ed ai fenomeni attraverso i simboli soggettivi e sul modo con cui questi sono prodotti e rappresentati) e qualitativi, quali ad esempio il guardare alle situazioni attraverso gli occhi di molti partecipanti o di coloro che hanno interesse verso i risultati della ricerca. Questo consente di analizzare cause multiple, prospettive diverse di analisi e si possono quindi trovare effetti molteplici. L'auto-organizzazione, *self-organizaton*, come caratteristica chiave della teoria della complessità persuade verso l'utilizzo di approcci partecipativi, collaborativi e multi-prospettici nella ricerca educativa. Se ben condotta, la ricerca estranea al nostro modo di pensare, va tenuta in considerazione come una tra le molte prospettive possibili. In termini di ricerca educativa la teoria della complessità a cui si fa riferimento per il nostro lavoro, si pone in contrapposizione, come detto, a metodologie basate su semplici visioni lineari delle cause, propendendo per cause multiple e multi direzionali e gli effetti, come gli organismi (comunque siano definiti: individui, gruppi, comunità, seconde generazioni), sono connessi e correlati ad un grande numero di differenti livelli ed in un'ampia estensione di diverse vie. La teoria della complessità indica che ci sono diversi sguardi sulla realtà e questo concorda non solo con la necessità di diverse prospettive sulle situazioni (usando multi-metodi, multi-methods), ma si avvicina a quei principi della ricerca critica che sostengono l'importanza di ascoltare differenti voci e visioni. Eterogeneità è la parola d'ordine ed a nostro avviso

in particolare per il presente lavoro, le letture sui dati che possono venir individuate all'interno ad es. di ricerche che si collocano nelle istanze del paradigma positivista, non sono da escludere aprioristicamente, ma vanno appunto collocate e condotte entro i paradigmi della *teoria della complessità* che ben dialogano, a parer nostro, con gli approcci teorici della *Discourse analysis* nell'interpretazione della Kowalczyk e della *Comparative analysis* di Cowen. La teoria della complessità consiste in una potente sfida ai convenzionali approcci nella ricerca educativa e suggerisce anche una considerevole agenda ed una serie appunto di metodologie. Dentro tale paradigma, l'approccio dell'educazione comparata sia come prospettiva conoscitiva, che come metodo per lo studio e l'analisi del tema della nostra ricerca sulle seconde generazioni, ha una sua propria dignità.

Il presente lavoro di ricerca intende assumersi tale complessità in modo accorto rispetto alle frequenti eccessive semplificazioni, storicizzando e problematizzando il tema e gli strumenti utilizzati per lo studio del medesimo, avvalendosi di contributi multidisciplinari delle scienze sociali che si sono occupate e si occupano delle seconde generazioni.

Ripercorriamo in questo capitolo anche alcuni dei tracciati storici dell'educazione comparata condividendo con Holmes la proiezione di una "comparative education on time future", secondo quanto sostenuto dall'autore, riportato in Cowen 2010.¹² Holmes, in qualità di filosofo della scienza, suggerì che la condizione epistemica della spiegazione era seguita da una predizione di successo, piuttosto che da un'enumerazione di antecedenti cause, ponendo così fine alla storia, come via per comprendere le cose da un punto di vista comparato.

Si condivide qui la definizione di Le Thành Khôi, riportata in M. Bray (2009, p.43), secondo cui l'educazione comparata non è una disciplina, ma un campo di studio che copre tutte quelle discipline che servono a capire e spiegare l'educazione. Per esplorare l'argomento del presente studio, si accolgono i vari contributi disciplinari (dalla statistica alla demografia, dalla sociologia all'economia dell'educazione), esplorandoli, interpretandone le reciproche influenze, le contaminazioni e le teorizzazioni di riferimento,

¹² Cowen, R. (2010), Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education, 43-53, in A.R.Paolone, Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione, Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimatur

all'interno di un approccio educativo comparativo che si avvale in particolare per l'analisi, dei paradigmi teorici di Robert Cowen dell'Institute of Education of London, uno dei maggiori studiosi oggi di educazione comparata (per un approfondimento di tale prospettiva teorica si rimanda al paragrafo 2.2).

Nella prefazione al testo di Marc Bray "Educazione comparata", la docente coordinatrice del Comitato Scientifico della Cattedra UNESCO dell'Università di Bergamo, Stefania Gandolfi esprime alcune considerazioni (Bray et al., 2009, p.9) rispetto alle caratteristiche specifiche dell'educazione comparata, quali il favorire lo scambio, l'apertura, la reciprocità, il dialogo, il riconoscimento dei valori e delle culture, delle rappresentazioni simboliche, dei modi di vita a cui fanno riferimento le persone nelle loro inter-relazioni, nel riconoscimento delle loro identità e delle interazioni che intervengono entro la stessa cultura e fra culture differenti, nella difesa e condivisione di tutte le identità in quanto espressione unitaria del bene comune. Tali paiono, a parer nostro, dei buoni auspici che vanno però via via riconsiderati e problematizzati dentro contesti specifici, poiché è affascinante riconoscersi in quanto educatori e studiosi dell'educazione, e nello specifico dell'educazione comparata, dentro una sorta di ippocratico giuramento di tolleranza e di empatia verso lo straniero-verso ciò che è strano ("Tolerance of, and empathy with, the foreign is encouraged, as a professional and acquired virtue", Cowen, 2009f, p.962), o verso il render strano ciò che è conosciuto e familiare ciò che è estraneo, ma non va dimenticato il più grande ed etico problema: un'educazione comparata *in action-applicata*, avviene spesso dentro relazioni politiche, economiche e culturali molto ineguali. Rispetto a questo problema deve sottoporsi essa stessa ad un giudizio, attraverso una costante riflessione accademica a livello teorico, una riflessione che indaga la distribuzione internazionale delle ineguaglianze politiche, economiche e culturali e allo stesso tempo vigila sulla costruzione di possibili stesse ineguaglianze nell'ambito educativo.

Ci si intende avvalere in questo studio anche della riconcettualizzazione teorica ed epistemologica in fieri della professoressa Palomba, ordinario di Pedagogia generale e sociale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma "Tor Vergata" e Coordinatore del

Dottorato Internazionale di Ricerca in Scienze dell'Educazione presso lo stesso Ateneo, sulla definizione dell'educazione comparata come non solo un campo di ricerca, ma come una vera e propria prospettiva conoscitiva, un consapevole strumento di conoscenza scientifica con cui leggere e studiare l'educazione, e nel nostro caso, anche le seconde generazioni, per comprendere meglio la questione ed avanzare nella sua conoscenza. Le esigenze poste da una situazione di sempre maggiori e ravvicinati rapporti internazionali ed interculturali chiedono, sostiene la professoressa Palomba, strumenti di ricerca comparativi (che siano etichettati come "educazione comparata", "pedagogia comparata" o altro),¹³ che cerchino di scandagliare i rapporti di somiglianza e di differenza nei fenomeni educativi studiati, gli elementi caratterizzanti e gli eventuali punti di contatto, i tratti comuni che si costituiscono come leggi e le caratteristiche irriducibili all'assimilazione che costituiscono delle tipologie, nella comparazione di elementi che presuppone una conoscenza degli specifici e complessi contesti entro cui tali elementi svolgono una funzione, grazie alla quale acquisiscono un significato (Palomba, 1997, pp.60-61). La conoscenza scientifica rappresenta un passo in avanti, rispetto alla comparazione nel pensiero ordinario che trova somiglianze e differenze con operazioni puramente descrittive, "nell'uso della comparazione istituendo un *tertium comparationis*, un punto ed una scala di riferimento astratta, che permette la costruzione di modelli formali e materiali, di tipi ideali in senso weberiano e di teorie di vari gradi di complessità. Tali costrutti mentali sono basati sulla comparazione non tanto di fatti quanto di relazioni e tipi di relazione" (Palomba, 1997, p.63). Nello studio dei risultati scolastici delle seconde generazioni di immigrati vi sono numerosi fattori condizionanti, specifici di ciascuna società del paese d'origine dei genitori di questi studenti e della

¹³ Palomba, D. (1997), Il metodo comparativo negli studi sull'educazione, La didattica, n.4: "Il dibattito si è sviluppato prevalentemente in riferimento a quell'ambito disciplinare che in inglese si chiama per lo più *Comparative Education*, in francese sempre più *Education comparée*, ma anche *Pedagogie comparée*, in tedesco *Vergleichende Padagogik o Erziehungswissenschaft*, in spagnolo *Educacion comparada* (ma anche *comparativa*): mentre in italiano, a seconda degli autori e dei traduttori, viene variamente denominato pedagogia comparata, pedagogia comparativa, educazione comparata. Nelle denominazioni inglese e tedesca si sottolinea maggiormente l'atto del comparare, mentre le espressioni più in uso in francese e in spagnolo sottolineano piuttosto quello che viene comparato. Noi preferiamo che sia messa in luce prima di tutto l'attività comparativa,, rispetto a tutte le tematiche educative...merita fermarsi ad approfondire natura e metodo della comparazione", pp.64-65 (nota n.1)

società di destinazione e se vogliamo scoprire che cosa accade, non possiamo generalizzare da una singola nazione (d'origine o di destinazione) ad un'altra, da una singola cultura ad un'altra, da un singolo sistema scolastico ad un altro: è necessario comparare. L'educazione non è solo un sistema "socio-culturale", ma è un sistema "costruito", come ribadisce la professoressa Palomba, e senza comparazione, si possono raccogliere ampie conoscenze sul particolare, ma non si può avere scienza, che per definizione è solo di ciò che è generale. Un serio e consapevole approccio comparativo permette inoltre di evitare generalizzazioni indebite. La comparazione può comunque anche non mirare alla formulazione di leggi, ma alla comprensione di una realtà "altra", ad una conoscenza di tipo idiografico, che porti ad una migliore conoscenza e comprensione anche della propria stessa realtà: rimandano a tale tipo di impostazione gli studi più tradizionali sui sistemi educativi dei diversi paesi, che permettono di comprendere i fenomeni educativi all'interno di uno specifico contesto socio-politico-culturale. Un ulteriore modo per conoscere cosa avviene nelle scuole, l'interazione educativa, richiede altresì un approccio di tipo "etnografico", metodo giunto ad una certa maturazione negli ultimi decenni con argomentazioni teoriche ed esempi significativi di ricerche empiriche,¹⁴ che porta il ricercatore ad un coinvolgimento diretto "sul campo": tali ricerche sono ricche di intuizioni, evidenzia Palomba, ma sono carenti sulla possibilità di generalizzazione dei risultati (Palomba, 1997a, p.37). L'eclettismo nell'adottare diversi approcci, che non necessariamente si escludono a vicenda, ci sembra offrire una buona prospettiva per le ricerche comparative al fine di proseguire nell'avanzamento della ricerca e dell'approfondimento della conoscenza dei fenomeni educativi e nell'approfondire lo studio dei risultati scolastici dei figli quindicenni degli immigrati in PISA 2006, è fondamentale avvalerci dei contributi delle varie discipline, di ricerche in particolare in ambito sociologico che utilizzano modelli statistici multilivello per analizzare i dati con classificazione incrociata, o dell'utilizzo di analisi più complesse dal punto di vista statistico (modelli logistici multinomiali: nella teoria delle probabilità, significa distribuire la probabilità in più variabili, in altri termini, la distribuzione

¹⁴ Per un approfondimento si rimanda a Paolone A.R. (2008), *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*, Monolite Editrice, Roma

multinomiale descrive il caso in cui ogni *prova* possa fornire diversi risultati, con diverse probabilità).

Nelle numerose indagini che si sono sviluppate sulle cause dei risultati degli studenti immigrati (soprattutto in area anglosassone) sono stati identificati, quali possibili spiegazioni, vari fattori a livello individuale, micro, quali l'età di arrivo, il rendimento scolastico o a livello più ampio, macro, quali l'ambiente familiare, sociale, culturale, religioso, il paese d'origine e di destinazione, il sistema scolastico. Le correlazioni tra questi fattori sono comprovate in linea generale nella letteratura, ma giungere a stabilire dei rapporti di tipo causale è complesso ed un appropriato metodo comparativo, a nostro avviso, consente di vigilare su quanto emerge dalle ricerche provenienti dalle varie discipline ed in modo particolare sugli elementi che le indagini PISA (e gli studi che si fondano su tali dati) forniscono sul profitto degli studenti quindicenni immigrati, per capire le correlazioni esistenti tra le caratteristiche degli studenti, il rendimento scolastico ed i modelli d'organizzazione della scuola.

Tale approccio conoscitivo attraverso l'educazione comparata necessita di un ulteriore approfondimento su cosa si intenda con educazione comparata, a quale tipologia di educazione comparata si faccia qui riferimento (si veda paragrafo 2.2), di quale strumento metodologico comparativo ci si serva (nel paragrafo 2.5, verrà descritta l'indagine OCSE PISA nel suo impianto teorico e metodologico ed in alcune analisi di secondo livello sui dati PISA 2006, nel quarto capitolo) ed a quali riferimenti teorici e metodologici rimandino le ricerche di cui ci si avvale nel presente studio (nei successivi capitoli terzo e quarto si descriveranno alcune ricerche comparative e non, sui risultati scolastici delle seconde generazioni di immigrati ed i modelli teorici ad esse sottesi).

Le seconde generazioni oggi si presentano agli studiosi di educazione comparata come un'eccitante sfida che richiama temi quali identità, cultura, interazione, relazione, scambio, equità, cittadinanza, per citarne solo alcuni, temi che, seppur tra le cangianti agende che vedono impegnati gli accademici comparatisti, si declinano all'interno ed attorno quella costellazione di idee-nucleo centrale che costituiscono da sempre il campo dell'educazione comparata (spazio, tempo, stato, sistema educativo, identità educata, contesto sociale, transfer, prassi; Cowen, 2009c, p.1285):

le seconde generazioni rappresentano in qualche misura forse oggi, a nostro avviso, una domanda di teorizzazione in educazione comparata.

2.1.2 Il campo di studi dell'educazione comparata tra finalità conoscitiva e finalità riformista/migliorativa

Al fine di poter concettualizzare il tema delle seconde generazioni attraverso un approccio educativo comparato, si necessita qui di delineare con brevi cenni storici, alcuni aspetti del campo di studi dell'educazione comparata stessa, per descrivere quella costellazione di idee-nucleo centrale (*unit ideas* in Cowen) di cui i comparatisti si sono occupati e dei loro cambiamenti, delle loro discontinuità.

L'avvio della fase scientifica del campo viene considerato (Gallo, 2006) il saggio di Jullien (1817) quale raccolta di informazioni sugli istituti e i metodi di istruzione e di educazione dei differenti paesi europei e primo tentativo di formulazione sistematica del concetto e del metodo di educazione comparata (carattere scientifico-sperimentale e sua funzionalità pragmatica), con la finalità di individuare quali siano i sistemi educativi che progrediscono, quelli che regrediscono e quelli stazionari, per precisare quegli aspetti dei sistemi educativi, risultati più efficienti, funzionali, migliorabili e trasferibili (*transfer best practice*) da un paese all'altro con le relative modifiche ed aggiustamenti legati alle località e circostanze.

Ma se da Jullien (ottimista tardoilluminista e prepositivista), nel periodo della Restaurazione e della Santa Alleanza, con la necessità di pace, collaborazione internazionale e solidarietà tra i popoli, di miglioramento dello stesso uomo e della società, rispetto cui l'educazione poteva far molto, sono stati trascurati quegli aspetti socio-economici, politici e culturali che caratterizzano il terreno su cui si basano ed evolvono i sistemi scolastico-educativi, questi saranno l'analisi dei successivi studiosi del campo.

Sin dagli inizi tale nuova "scienza" dell'educazione comparata si basò su attente descrizioni di politiche educative di successo e sul concetto base che le politiche-pratiche di successo in un luogo, sarebbero potute essere trasferite (*transfer*) in un altro.

L'intento miglioristico, la promessa di progresso e del miglioramento della condizione umana, grazie all'educazione comparata, dipendono dalla

prospettiva con la quale vengono guardati, in quale tempo e se tale promessa è una promessa di una migliore comprensione della situazione o di una riforma scolastica più semplice da proporre. Il campo degli studi comparativi è da sempre stato attraversato dalle questioni rispetto al peso della finalità conoscitiva e di quella riformista/migliorativa: Palomba precisa che per Van Daele e Orizio (Palomba, 1997, p.62), il fine migliorativo viene incluso nella definizione stessa dell'ambito disciplinare; altri autori invece non lo considerano costitutivo, ma nemmeno lo escludono. Nel panorama internazionale vi sono posizioni anche più drastiche, quali ad esempio (come riportato in Palomba, 1997, p.65) quelle di Schriewer, che sostiene inizialmente l'incompatibilità degli stili teorici tra approccio "accademico" e approccio "interventista", per giungere poi dopo serrate argomentazioni ad ipotizzare tra entrambi una relazione di complementarità coordinata. La relazione tra conoscenza scientifica ed intervento politico-educativo è un tema di fondo in particolare nel caso della comparazione educativa, dove vi sono forti rischi di travisamento. Con l'aumento delle relazioni internazionali e nello specifico anche con le indagini comparative internazionali, che sono argomento del presente studio (in particolare PISA 2006) è sempre frequente il ricorso ad esempi tratti da altri paesi, sia che si parli di politica educativa, di strutture, di pratiche di insegnamento, di modelli didattici o organizzativi. Affinchè "tali riferimenti non siano fuorvianti è necessario comprenderne la natura inquadrandoli correttamente nel contesto cui appartengono" (Palomba, 1997, p.62). Se viene a mancare tale accortezza, si ha un'interpretazione con riferimento implicito al proprio contesto, che viene così indebitamente generalizzato, invalidando le conclusioni che se ne traggono.

In Sadler (già nel 1903, egli fornisce, in qualità di direttore dell'Office of Special Inquiries and Reports, un quadro generale dei sistemi educativi europei, americani e dell'impero britannico) la promessa dell'educazione comparata era di riuscire a comprendere meglio la propria situazione scolastica nazionale inglese, sottolineando una benevola curiosità verso le soluzioni adottate da altri "*How far can we learn anything of practical value from foreign educational systems*" (Sadler, 1964), in un rapporto dialettico di condizionamento reciproco tra sistema scolastico e le sue condizioni ambientali e storiche. Joseph Lauweryes, professore di

educazione comparata a Londra negli anni '70, dal canto suo, con la preoccupazione che il concetto di guerra nasce nella mente degli uomini e che quindi la difesa della pace deve essere costruita a partire dall'educazione delle menti degli esseri umani, intendeva l'educazione comparata come tentativo di comprendere cosa poteva essere fatto e perché, era ispirato in parte dal bisogno di una comprensione internazionale (Cowen, 2009f, p.961).

Nella letteratura dell'educazione comparata è difficile trovare però una condanna (Cowen, 2009f, p.962) ai modelli educativi dell'apartheid in Sud Africa, o ai principi selettivi di classe nell'URSS o alla Rivoluzione Culturale Cinese o alla pressione estrema a cui sono sottoposti i bambini nei sistemi educativi in Giappone, a Hong Kong o in Corea. Raramente, con alcune eccezioni, sono stati condannati i sistemi educativi segreganti per motivi di razza, colore, genere e religione.

Nel '900 il punto di vista era molto legato a politiche e pratiche educative, come se fossero state una tecnologia trasferibile in una visione positivista di progresso, con una collocazione politica del campo di studi dell'educazione comparata e al contempo con la prosecuzione della sua riflessione epistemologica o per meglio dire ideologica (Cowen, 2006, p.563): politicamente l'educazione comparata avrebbe dovuto contribuire alla riforma dell'agenda educativa dei governi (si ricordi ad es. le preoccupazioni di coloro che sostenevano tale forma pratica dell'educazione comparata interessati a studiare le esperienze degli altri paesi, per l'avvio dei sistemi di istruzione elementare di massa all'interno dei propri). Negli anni '60 l'attenzione dell'educazione comparata si è concentrata sul metodo e sulla tecnica: la questione se il *transfer* poteva essere prevedibile grazie ad un nuovo metodo comparativo diventò molto importante, così come illustrato anche negli scritti di Nicholas Hans sui contesti culturali.

N.Hans ha tenuto molto in considerazione il concetto di *contesto*, offrendolo come problematica per l'educazione comparata. Egli ha insistito sull'importanza di alcune forze e fattori che condizionano la forma dei sistemi educativi nei vari paesi e che danno loro un carattere di singolarità e originalità, sistemi educativi strettamente interdipendenti con la cultura ed il carattere nazionale, comprensibili nel loro sviluppo storico e nel loro ruolo svolto nella vita sociale di una specifica nazione.

Va ricordato che tuttora i sistemi educativi sono al centro di come viene intesa l'educazione comparata dall'Ufficio Internazionale dell'Educazione (Ginevra) e dall'UNESCO, seppur contemporaneamente alle prese con aspetti quali gli attuali trend dei sistemi di classificazione ISCED, *International Standard Classification of Education*, classificazione internazionale standard dell'educazione, creato dall'UNESCO come sistema internazionale di classificazione dei corsi di studio e dei relativi titoli.

Negli anni '60 si è visto il fiorire di numerosi esperti di educazione comparata che dovevano portare soluzioni al Terzo Mondo, secondo intenti miglioristici, di progresso, anche malgrado la presenza di governi e capi senza scrupoli. Molta parte della moderna educazione comparata si è sviluppata con l'assunzione che al cuore di tale disciplina ci fosse la politica educativa (Cowen, 2006), il *transfer* di politiche educative e molti comparatisti sono tuttora attenti alle riforme educative nelle condizioni dell'attuale globalizzazione, essi si interessano alle politiche di formazione dei docenti, all'educazione tecnica professionale, ai cambiamenti del curriculum in diversi luoghi. Nel 1990 nel *World Yearbooks of Education*, la politica educativa era una preoccupazione centrale, con alcuni autori che mostravano una crescente attenzione ai cambiamenti internazionali, transnazionali e anche sovranazionali del mondo.

Tuttora tra molti comparatisti nel mondo che parla inglese, viene dato per scontato che il discorso politico educativo e l'azione politica educativa siano la materia prima propria dell'educazione comparata. Per molti, lo scopo accademico dell'educazione comparata continua ad essere il voler influenzare la politica educativa (Cowen, 2006, p.564).

2.1.3 Rivitalizzare i concetti di *transfer* e *contesto* ed i *metodi* per studiarli

Le nuove complessità dello spazio sociale nell'educazione comparata, necessitano di una rivitalizzazione del concetto di *transfer* e delle sue "prevedibili (e non prevedibili, aggiunge Cowen, 2008, p.6) conseguenze" (citando Holmes). La problematica del *transfer* (trasferimento) stesso è dentro la teoria delle relazioni educative

internazionali che a sua volta è parte dell'interpretazione delle relazioni politiche ed economiche internazionali.

A Cowen non sfuggono le confusioni di tipo epistemologico, etico e politico che si sono verificate e si stanno verificando in iniziative proposte sotto il nome di "educazione comparata", ma che tali propriamente non sono né da un punto di vista epistemologico, né etico.

I rapporti educativi internazionali stimolano oggi letture molto più complesse sulle possibilità di transfer multipli e simultanei, compresa la circolazione dei transfer. Vi è bisogno nell'educazione comparata di un'accurata e continua analisi delle politiche internazionali, regionali, nazionali, locali che definiscono la cornice dei transfer; va elaborata una teoria esplicita di come bloccare i trasferimenti di pratiche educative ed una riflessione teorica sulle conseguenze prevedibili del transfer in casi limite (es. imperialismo culturale e dipendenza). Schriewer suggerisce l'espressione di "*indigenisations*" (Cowen, 2008, p.7) per individuare i processi di cambiamento che il *transfer* assume nel tempo: è sempre più difficile capire le configurazioni dei transfer contemporanei e la loro potenziale indigenizzazione.

I fattori di Hans e quelli di Holmes indicano tassonomie poco illuminanti su una teoria dell'indigenizzazione e del transfer, evidenzia Cowen (2008, nota 24). Per Hans i fattori, si legge in Gallo (2006, pp.29-30), sono aspetti che condizionano il costituirsi dei sistemi educativi e ne determinano somiglianze e differenze (distinti in "naturali" quali lingua, razza, ambiente socio-economico e "spirituali religiosi e laici", tutti vincoli molto forti che predispongono al bloccaggio del transfer e del prestito culturale, i fattori intesi quali una proto dichiarazione dei limiti immunologici del transfer). Per Holmes i fattori (variabili) sono ideologici, istituzionali e fisici ed una volta identificati (il *problem approach* come metodo comparato in sé concluso), approfondite le loro influenze e previste le conseguenze (la predizione dei risultati delle politiche educative come elemento importante nei processi di riforma; Gallo, 2006, pp.44-46), si rende possibile il transfer educativo da nazione a nazione (Holmes e il "*cultural borrowing*", prestito culturale). Cowen esplicita la metamorfosi del transfer distinguendo tra *transfer ufficiale*, quello che passa con il sostegno dei governi (es. il transfer in Cina del curriculum, libri di testo, ecc. sovietici) ed

indigenizzazione domestica (quando la forma ufficiale di un modello, di una prassi ecc. è già stata modificata al proprio interno, quindi ciò che viene trasferito è il modello ufficiale, non quello delle pratiche quotidiane magari già caratterizzato da critiche e resistenze).

La prospettiva di un'educazione comparata che si muove dentro vecchie e nuove cartografie del mondo, tenendo conto delle concettualizzazioni sinora elaborate dagli accademici all'interno di questo campo di studi è indubbiamente eccitante, soprattutto riguardo le nuove geografie dell'educazione, di cui le seconde generazioni fanno parte. Se si considerano i punti di forza multidisciplinari e applicativi del campo non si possono non evidenziare le complessità di questo tipo di studi, i pericoli di errate applicazioni dei risultati, l'importanza dell'analisi teorica e del rigore metodologico, la potenziale capacità decisionale, la persistente centralità di concetti quali contesto culturale e transfer educativo.

A proposito di rigore metodologico nel riflettere su *transfer* e *contesto*, non si può non considerare George Z.F. Bereday, nel suo classico "*Comparative Method in Education*" (1964). Il suo lavoro sul metodo resta ancora oggi uno dei lavori più solidi, pratici e trasparenti su questo problema, proprio perché il suo non è solo un "discorso sul metodo", ma si concretizza invece in una serie di grandi esemplificazioni del metodo nelle sue quattro fasi di descrizione, interpretazione, giustapposizione tecnica e comparazione simultanea (Bray et al., 2009, p.92). Egli, come riporta M. Bray (2009, pp.11-12), ha inoltre asserito in quest'opera che dal punto di vista del metodo vi siano stati per l'educazione comparata, tre periodi: il primo periodo, definito *del prestito* inaugurato da Jullien, in cui secondo Bereday si è posto l'accento sulla catalogazione dei dati descrittivi, sulla comparazione e definizione delle migliori pratiche di una nazione con l'intenzione di esportarle ovunque; il secondo periodo, individuato da Bereday, collocato nella prima metà del XX secolo, è quello caratterizzato dalla riflessione sul processo di preparazione, prima di permettere qualsiasi forma di trapianto. Il fondatore, il britannico M. Sadler, sosteneva la stretta connessione tra i sistemi educativi con la società che li generava. Tale fase venne chiamata da Bereday, il periodo della *previsione* (e dopo Sadler, vi furono Friedrich Schneider e Franz Hilker in Germania, Isaac Kandel e Ulich negli USA, Nicholas Hans e Joseph Lauwerys nel Regno Unito e Pedro

Rossellò in Svizzera, tutti attenti alle cause sociali esistenti alla base dei sistemi educativi). Il terzo periodo, definito *dell'analisi*, storicamente in continuazione con quello della previsione, richiedeva una necessaria sistematizzazione della materia, al fine di svelare l'intero panorama delle pratiche educative nazionali. In letteratura non tutti gli studiosi concordavano sulla periodizzazione di Bereday e sulla sequenza. Anche il modello a cinque stadi proposto da Noah ed Eckstein (1969) ottenne simili commenti: essi definivano un primo stadio costituito dalle narrazioni dei viaggiatori, un secondo di prestito educativo, un terzo stadio caratterizzato da un lavoro enciclopedico sui paesi stranieri, un quarto connotato dalla ricerca di identificazione delle forze e dei fattori modellanti i sistemi educativi nazionali, mentre un quinto stadio che si definiva nella spiegazione delle scienze sociali (utilizzo dei metodi empirici quantitativi dell'economia, delle scienze politiche e della sociologia per chiarire i rapporti tra educazione e società). Tali categorie rimangono comunque evidenti in letteratura ed il campo dell'educazione comparata nel suo complesso rimane eclettico ed eterogeneo negli approcci e nei gradi di analisi. In questo campo non esiste un'unica metodologia di studio, sono diversi gli orientamenti della ricerca. Non ci sono ulteriori tentativi di definire un'unica metodologia di educazione comparata e nessuno ritiene di dover sviluppare un metodo che possa divenire un canone (Altbach e Kelly, 1986, riportato in Bray, 2009, p.14). Negli anni è cresciuto l'interesse nella ricerca comparata internazionale, nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, è aumentata la consapevolezza della dimensione culturale dell'educazione e dell'influenza della globalizzazione in ogni dimensione della società.

2.1.4 Spazi sociali complessi e campi dell'educazione comparata

I centri di gravità stessi dell'educazione comparata, normalmente fissati nell'Europa occidentale e negli USA, si sono spostati in Asia (Cina, Hong Kong, Taiwan, Filippine) fin dagli anni '60 e questi sviluppi portano prospettive nuove basate su differenti tradizioni scolastiche e priorità sociali.

Nell'approfondire il tema dei risultati delle seconde generazioni ci si concentra in particolare sulle politiche scolastiche che in quanto tali coinvolgono oggi più livelli di analisi. L'apparato concettuale con cui si cerca di illuminare le fonti disponibili, richiede un approccio eclettico ed al contempo critico, ponderato, morale e politico, che all'interno degli studi di educazione comparata può ritrovarsi attualmente, a parer nostro, nella prospettiva teorica di Robert Cowen che riconosce l'impatto dei cambiamenti geo-politici nell'ambito dell'educazione comparata ed ha evidenziato ulteriori unità di analisi e spazi per la comparazione. Egli suggerisce infatti, come riporta Manzoni (2009, p.95), di concentrarsi oltre alla dimensione culturale, anche sulle dimensioni politiche ed economiche connesse al settore dell'istruzione e questa è una chiave di lettura estremamente interessante e rilevante per questa nostra ricerca.

In tale studio sulle seconde generazioni vengono correlandosi, a partire dall'indagine comparativa internazionale OCSE PISA 2006, analisi su più livelli. Il gruppo demografico degli studenti quindicenni immigrati di seconda generazione presenti in Svezia, Svizzera, Spagna ed Italia e partecipanti alla rilevazione PISA 2006, non è un campione omogeneo. I sistemi educativi nazionali di questi quattro paesi presentano caratteristiche diverse in qualità di sistemi centralizzati o decentralizzati, comprensivi o selettivi e quindi offrono spunti per comparazioni internazionali ed intranazionali. L'approfondimento della lettura dei dati, viene inoltre effettuato attraverso alcune ricerche di secondo livello disponibili in letteratura, che tengono conto sia di micro che di macro livelli. Cercando di collocarci nel cubo di Bray e Thomas (Bray et al., 2009, p.18), una struttura per le analisi di educazione comparata, notiamo come nella nostra ricerca si intrecciano sia livelli geografici/localazionali, sia un gruppo demografico di una stessa età, ma con alle spalle esperienze geografiche/localazionali assai variegate, sia un particolare aspetto dell'istruzione e della società odierna, consistente nella rilevazione comparativa internazionale qual è PISA 2006.

Considerare il lavoro di M.Bray e Thomas sulle analisi concettuali multi-livello del campo della ricerca in educazione comparata, sembra qui particolarmente utile. Raffinate analisi possono contribuire ad una prosecuzione nella comprensione concettuale e ad un miglioramento delle politiche, attraverso analisi che secondo gli autori, non devono essere

limitate entro i confini e con gli strumenti solo della ricerca educativa, ma attraverso una collaborazione multidisciplinare. Il lavoro di Bray e Thomas (1995) pone l'accento sul valore delle analisi multi-livello ed al suo centro vi è un cubo che presenta una serie di dimensioni e livelli di comparazione, fornisce un approccio tridimensionale alla catalogazione dei diversi focus di studio comparativo, creando una classificazione, in base a livello e tipologia, degli studi comparativi in campo educativo (Bray et al., 2009, p.95).

Il campo dell'educazione comparata era dominato dalla comparazione trans-nazionale, mentre poco utilizzata era quella intra-nazionale. Al contrario altri campi erano caratterizzati da una focalizzazione a livello locale e non riuscivano a trarre beneficio da prospettive mutuabili da studi internazionali (Bray et al., 2009, p.17). Sulla faccia anteriore del cubo ci sono sette livelli *geografico-locazionali* di comparazione: regioni del mondo/continenti, nazioni, stati/province, distretti, scuole, classi e individui. La seconda dimensione contiene gruppi demografici non vocazionali come quello etnico, di età, religioso, di genere e altri gruppi. La terza faccia comprende gli aspetti educativi e sociali quali curriculum, metodi di insegnamento, finanza, struttura di gestione, cambiamenti politici e mercati del lavoro. Molti studi comparativi coinvolgono tutte e tre le dimensioni e possono essere collocati nelle rispettive celle del cubo. Molti autori hanno utilizzato, implementato tale struttura, integrato e perfezionato il cubo, estendendo così la concettualizzazione dell'intero campo di ricerca.

All'interno del campo dell'educazione comparata ed internazionale (M.Crossley, 2002) tra le sfide della contemporaneità viene spesso citata la globalizzazione e ciò ha attratto molti studiosi del campo, che hanno allo stesso tempo espresso critiche ai tradizionali modi di operare ed alle cornici di analisi. Le forze globali, si evidenzia a tal proposito, hanno portato a dei cambiamenti nel ruolo dello stato nell'educazione e viene quindi richiesta una crescente attenzione verso quei fattori che operano oltre il livello nazionale. Gli effetti della globalizzazione differiscono da luogo a luogo anche a livello nazionale. Le culture nazionali e locali possono e sono in grado di giocare un significativo ruolo nel mediare le influenze del globale (in questi termini Arnove e Torres, affrontano i loro studi relativi alla dialettica del globale e del locale). E da questa prospettiva trovano

precedenza assoluta quelle unità di analisi che prestano attenzione agli effetti locali della globalizzazione. In questo senso hanno legittimazione tutti quegli studi qualitativi che utilizzano paradigmi etnografici, interpretativi/ermeneutici che danno enfasi allo studio nei micro-livelli dei contesti dell'educazione.

Dentro queste sfide risulta fondamentale una concettualizzazione del campo dell'educazione comparata rispetto alle seconde generazioni.

Relativamente alle questioni metodologiche sono molto significative le implicazioni dei paradigmi e delle epistemologie suscitate dalla crescente sensibilità verso la cultura ed il contesto. Ciò si riflette nell'impatto nel campo dell'educazione comparata del pensiero degli studiosi post-strutturali (Peters, 2001), e dell'applicazione e critica ai paradigmi teorici del pensiero post-moderno e post-coloniale (Cowen, 1996, Tikly, 1999). Gli studiosi che riconoscono l'impatto dei cambiamenti geopolitici nell'ambito dell'educazione comparata hanno evidenziato ulteriori unità di analisi e spazi per la comparazione.

Cowen, secondo M. Manzon, va oltre le combinazioni di spazi, che possono essere inserite attraverso la dimensione *locazionale* (i sette livelli geografico-locazionali: continenti/regioni mondiali; paesi, stati/province; distretti; scuola, classi; individui) nel cubo di Bray e Thomas, proponendo ad es. quali interessanti unità di comparazione i blocchi economici regionali (Manzon, 2009, pp.95-96) emersi in Europa centrale e occidentale, in Nord America, nell'Asia orientale e meridionale ed in sud America. Questi blocchi dimostrano equivalenze educative, mobilità del lavoro professionale, nuovi legami tra università ed il settore della ricerca e sviluppo, nuove forme di identità ibride per gli individui. In questi blocchi vi possono essere delle convergenze rispetto ad alcuni aspetti dell'istruzione, quali il curriculum e la valutazione, all'interno dei singoli sistemi educativi nazionali di origine. I blocchi regionali, come qui descritti, possono tuttavia collocarsi anche nel cubo al livello di regioni mondiali, ma al contempo vanno tenute in considerazione anche le opposte tendenze alla divergenza, secondo Cowen, nella creazione di gruppi sociali con un forte senso di identità sub-nazionali (si pensi ad es. a bretoni, catalani, scozzesi), che offrono ulteriori focus di comparazione e portano Cowen a concludere metaforicamente, come riportato nel capitolo in nota 35, che gli studiosi comparativi sono invitati

oggi a giocare a scacchi in almeno a otto o nove dimensioni tenendo conto inoltre della coesistenza stessa di educazioni comparate multiple del passato e quelle potenziali del futuro, tra cui ci deve essere una continua conversazione. Si possono altresì individuare diversificate combinazioni di spazi che possono includere una classificazione geografica basata sulla storia coloniale (categorie quali ex colonie francesi, britanniche e portoghesi offrono fertile terreno per la comparazione), su alleanze economiche, su culture epistemiche trasversali ai confini nazionali e regionali (es. le comunità, entità virtuali, cyberspazio), su raggruppamenti culturali (es. in base alla religione, alla lingua, alla dimensione etnica).

Il campo accademico di studi definito "educazione comparata" si deve occupare dei problemi intellettuali prodotti dai concetti di *contesto* (il locale, le implicazioni sociali dei fenomeni educativi) e del *transfer* (il movimento di idee, politiche e pratiche da un posto ad un altro, normalmente attraverso le frontiere nazionali) e le loro *relazioni*.

All'interno dei vari punti di vista, di culture, di identità emerse (anche attraverso la post-modernità ed il post-colonialismo) va posta maggiore attenzione alle inadeguatezze di vecchie idee su cos'è un sistema educativo, sulle identità pedagogiche ufficiali e divergenti e su una visione semplicistica del *transfer*. Cowen porta a riguardo una riflessione molto onesta dal punto di vista intellettuale ed accademico, riconoscendo le geometrie del potere riguardanti in particolare il ruolo dell'università di Londra, delle molteplici richieste di consulenze a livello internazionale, in una visione dell'educazione comparata come politica educativa. Tali richieste di consulenza sui sistemi educativi vengono normalmente da parte di paesi stranieri che si trovano in evidenti condizioni di sbilanciamento (Cowen, 2009f, p.962) nel potere economico e politico rispetto ad es. all'Inghilterra.

Tali richieste legate ad una sorta di "educazione comparata applicata" (con transfer di idee educative, principi e processi) portano Cowen a pensare che forse sarebbe necessario avviare uno specifico campo di studi di questo tipo, quale una scienza applicata dell'educazione comparata, mantenendo la riflessione teorica ed epistemologica su un altro campo. Ma quale dovrebbe essere la forma di questi principi politici ed

epistemici per una scienza applicata? Per Cowen una delle priorità è continuare e ripensare teoricamente il campo dell'educazione comparata.

"Comparative education as an academic subject does not fix educational things, when they are broken; it does not service the needs of Ministries of Education; it is not a branch of policy studies; it is not reducible to sociology, or to political science, or to history; it has not yet succumbed to the one true way of a specified methodology; nor has it accepted the seductive but corrosive position of claiming for itself disciplinary status in the terms defined so carefully by London philosophers of education..." (Cowen, 2006, p.570)

Il trasferimento "*transfer*", del movimento di idee e pratiche educative, porta a delle "*translations*", forme di cambiamento "shape-shifting" che si hanno quando un modello educativo straniero viene proposto al proprio interno e avviene un processo camaleontico dando vita a "*transformations*", le metamorfosi che la compressione del potere sociale ed economico impone dentro i sistemi educativi nel nuovo contesto completamente diverso dall'iniziale forma di cambiamento (indigenizzazione ed estinzione della forma traslata). Tali morfologie chiamano in causa istituzioni, modelli educativi (es. università, curriculum, scuola elementare) nel loro muoversi nello spazio e nel tempo. Ed in tutti questi movimenti non vi è mai una linearità, una sequenza storica, vi sono turbolenze sociali, politiche, culturali.

Dopo aver messo in luce le problematicità del *transfer*, Cowen evidenzia che vi è in tema di *transfer*, ancor maggiormente oggi all'interno di spazi sociali multipli, un problema più importante di tipo etico e morale: la maggior parte di questa educazione comparata applicata avviene all'interno di relazioni politiche, culturali ed economiche molto diseguali e Cowen pone il problema se l'educazione comparata non debba essere sottoposta a giudizio rispetto a questo (*the Praxis Problem*; Cowen, 2009f, p.962). Se da un lato vi è quindi da parte di Cowen tale attenzione etica sul significato del *transfer* nei vari sud del mondo, le sue riflessioni sono altresì stimolanti per leggere e comprendere all'interno dei processi migratori internazionali cosa accade nei nord del mondo, quale modello di studente, di scuola viene proposto oggi, quale concezione di istruzione c'è dietro gli indicatori di successo, quali concetti di equità ed efficienza a questi stessi

indicatori sono sottesi, quali sono gli strumenti concettuali per leggere tale *transitologia*.

2.1.5 I sistemi educativi da una prospettiva storica dell'educazione comparata

E' necessario qui un piccolo excursus storico sui sistemi educativi delineato all'interno di un'*episteme* dell'educazione comparata.

L'educazione comparata è nata e si è sviluppata storicamente nel momento di formazione degli stati nazionali e dei sistemi educativi nazionali e lo studio delle differenze e delle somiglianze tra i sistemi educativi è stato nel tempo definito da Cowen come "*moderno*". Il sistema scolastico moderno (distinto da Cowen da quello *pre-moderno* con i suoi modelli devoti o agli imperi politici o ai credo religiosi con una distribuzione non nazionale, e da quello *tardo-moderno* che descriverò in seguito; Cowen, 1996) è caratterizzato da tre dimensioni: il ruolo ed i messaggi morali dello stato centrale, i contenuti e le strutture per l'educazione e le relazioni internazionali del sistema educativo.

All'interno del ruolo dello stato vi era prima di tutto il monopolio della scolarizzazione di massa. Il progetto culturale e politico dello stato era la formazione della nazione e per questo fine, degli aggiustamenti alla divisione del lavoro venivano fatti proprio all'interno del moderno sistema educativo; il pieno potere dello stato era raramente usato per scolarizzare i cittadini per le compagnie e le richieste del mercato e del mondo del lavoro. I messaggi morali erano quelli di formare il cittadino alla lealtà politica e ai modi corretti di comportamento civico (Cowen, 1996, p.158). Tali messaggi avevano a che fare con la formazione dell'identità politica comune.

Le minoranze erano quindi un problema, un fastidio per lo stato, specie se ritenevano di poter accedere alla loro lingua, alla loro storia culturale e religione attraverso il sistema scolastico fornito dallo stato. I contenuti e le strutture dell'educazione avevano ereditato i messaggi delle stratificazioni sociali e culturali, dando subito vita ad una logica interna di contraddizione ed un automatico programma di riforme. L'aspetto "internazionale" era la fonte di esempi: aiuto educativo, esperti dell'educazione, prestiti di modelli che rispettavano delle linee di divisione

storico-politiche precise, quali i paesi capitalisti e quelli socialisti o speciali relazioni con i paesi ex-colonizzatori.

Dal punto di vista "internazionale" i moderni sistemi educativi hanno dato all'educazione comparata i suoi "problemi": concetti di uguaglianza delle opportunità educative, accesso all'istruzione, diffusione delle università e finanziamenti ed a quale prezzo culturale ed intellettuale, modelli della scolarizzazione nelle scuole secondarie, curriculum per preparare i bambini dopo la scuola, quali genitori, cittadini, lavoratori. Tutti questi temi sono stati affrontati nella dimensione internazionale, nelle sue stratificazioni (paesi socialisti, capitalisti, del Primo e del Terzo mondo). Si sono posti i problemi dei possibili prestiti culturali attraverso le nazioni, delle difficoltà del *transfer* di pratiche educative, delle particolari questioni poste dalle eredità storiche dei paesi dopo il colonialismo e della distribuzione non universale dei sistemi educativi moderni.

Il moderno sistema scolastico è stato caratterizzato dal bilanciare le tensioni per creare un'identità culturale nazionale, per contribuire alla crescita economica nelle aspirazioni di eguaglianza e di opportunità nel secondo dopoguerra e per leggere a fondo la dimensione internazionale.

Tale agenda, precisa Cowen nella sua analisi (1996), con questo *sistema orientato al cittadino*, non è più del tutto attuale, poiché è possibile identificare un piccolo numero di paesi di influenza internazionale che hanno cominciato a creare un *sistema educativo tardo-moderno* con le sue varianti locali.

Questo *sistema tardo-moderno* è caratterizzato da tre dimensioni: il ruolo ed i messaggi morali dello stato centrale, i contenuti e le strutture per l'educazione e le relazioni internazionali del sistema educativo. Il ruolo dello stato è di diversificare le offerte per chi vuole provvedere e pagare per l'educazione. Il cittadino è un consumatore di educazione. Lo stato certifica chi fornisce educazione attraverso il controllo da parte di strutture qualificate. Il progetto di educazione diventa una fornitura di servizi al mercato dei consumatori che hanno il diritto di scegliere l'educazione. Il messaggio morale è il cambiamento dello stato in una dimensione legata al mercato. Lo stato cambia le sue categorie di riferimento, diventa economico. L'imperativo morale diventa la scelta di politiche educative razionali, scegliendo tra corsi e percorsi formativi che garantiscono il

massimo ritorno economico ai consumatori di educazione. Lo scopo dell'istruzione e della formazione, diventa la preparazione al mercato ed alle sue articolazioni così come richieste dalla divisione economica e sociale del lavoro. La scuola stessa diventa un mercato. Lo stato non riconosce le minoranze: tutti sono ugualmente consumatori, tutti i clienti nella domanda di educazione e nella piazza del mercato hanno, di principio, libertà di scelta. In questo modello le minoranze cessano di essere una noia (come potevano essere nel sistema moderno con le loro richieste), perché le loro richieste di servizi educativi non sono basati in un principio di compensazione come cittadini. Le minoranze sono trattate in modo eguale secondo il principio dell'essere dei consumatori che hanno diritto di partecipare nel mercato educativo.

I contenuti e le strutture dell'educazione in questo modello tardo-moderno, sono diversificate. Tutto corrisponde alle esigenze e pressioni del mercato, quindi vi sono varie forme di misurazione delle capacità, abilità e competenze, delle performance, di sofisticate selezioni, classificazioni, indirizzi di studi, organizzazione di moduli, apprendimento frammentato, tutto di utilità al potenziale mercato. Il modello pedagogico cessa di essere industriale e diventa post-fordista. L'università stessa lega la ricerca allo sviluppo industriale, viene sottoposta a controlli di qualità, di adeguatezza agli standards, viene valutata in base alla produzione di dati (*robust, relevant and useful data, robust research*) all'interno di una conoscenza della concorrenza per aggiudicarsi finanziamenti per proseguire nella ricerca stessa.

Il modello educativo tardo-moderno è orientato al mercato, non più al cittadino e la dimensione economica dell'educazione diventa più influente di quella civica.

L'obiettivo di eguaglianza di opportunità educative è rimpiazzato dal concetto di efficienza interna delle istituzioni educative e di efficacia esterna. Il traguardo di una crescita economica attraverso il contributo di un sistema educativo generalizzato viene sostituito da un'ottica competitiva di creazione ed applicazione di nuova conoscenza. Gli status delle minoranze sono irrilevanti, perchè le categorie universali di lavoratore qualificato e flessibile e l'identità di consumatore sorpassano quella/e di identità minoritaria/e. Un nuovo interessante concetto di eguaglianza

quindi, in particolare per tutti quei soggetti che migrano dalle loro terre verso i Nord del pianeta. Le istituzioni educative sono un mercato. Lo stato garantisce l'instabilità dei finanziamenti alle istituzioni educative, anziché la stabilità, per spingere le stesse dentro il mercato e ad essere reattive alle richieste dello stesso (Cowen, 1996, p.162).

All'interno di un'analisi storica dei sistemi d'istruzione attraverso l'educazione comparata all'inizio degli anni '90 venne posta attenzione al tema della postmodernità, introdotta da Rust, che proponeva quattro aree tematiche su cui riflettere. Prima di tutto le metanarrazioni di cui tener conto nelle ricerche comparative, al fine di evitare metanarrazioni totalizzanti (Paolone, 2008, pp.55-57); l'alterità e la messa in questione dell'eurocentrismo, del senso di superiorità degli eurocentrici legato secondo Rust al progetto illuminista, costituiscono il secondo tema proposto da Rust: la critica postmoderna al colonialismo e all'imperialismo occidentali consentono ai gruppi oppressi di rompere con le egemonie delle società borghesi. Rispetto al superamento del modello fordista, soppiantato dalla società della comunicazione e dell'informazione, Rust evidenzia, come terzo tema, che i comparatisti dovrebbero contribuire a mettere in luce le trasformazioni che hanno coinvolto anche le scuole e la formazione e rispetto questo il lavoro di Cowen ne è testimonianza. Infine Rust rileva che nel nome della differenziazione e della specializzazione nella modernità sono stati divisi gli ambiti dell'arte rispetto alla scienza, alla morale ed al diritto, ma nell'impostazione postmoderna si vogliono ricomporre. Nei dibattiti postmodernisti si fondono il sociale ed il culturale, il mondo accademico ha perso la sua prerogativa di difensore e definitore degli standard culturali sinonimo di "cultura alta" e la cultura popolare ha acquistato legittimità. Se si vogliono comprendere i *discourses* (per Foucault la fonte della conoscenza e del potere, la sede del potere-conoscenza; Paolone, 2008, p.54) sull'attuale mondo sociale, anche l'arte va considerata. La critica postmoderna mettendo in questione gli elementi di base della modernità, sfida i fondamenti del significato stesso della scuola. Alcuni studiosi hanno criticato i sistemi di pensiero postmoderni accusandoli di autoreferenzialità e non comparabilità tra gli stessi. Tuttavia anche questi approcci possono fornire descrizioni delle realtà nuove ed

accurate, cercando di analizzare le stesse metanarrazioni che hanno guidato l'educazione comparata.

Il corpus di scritti di tipo post-strutturalista e post-moderni ha attratto l'attenzione internazionale, ma i contributi di questo corpus di conoscenza hanno, secondo Cowen, necessariamente traiettorie locali, tali ad esempio le linee di analisi dei post-moderni francesi che, almeno parzialmente, possono venir comprese, come una critica alle strutture della società francese ed ai *discourses* del mondo accademico francese. Il post-moderno, secondo Cowen, nelle sue dimensioni comparative, è parrocchiale, "*parochial*" in modo impressionante, poiché esso non rispecchia, né riesce a leggere i condizionamenti strutturali di tipo socio-economico, né i progetti ideologici, né i sistemi educativi o le questioni ad esempio sull'identità prodotte dalle società stesse in Giappone, a Taiwan, nella Corea del Sud ed ancor meno in Cina. Esso non può facilmente estendere il progetto sotteso alla costruzione dello stato a quello per la costruzione dell'identità islamica in Algeria, Iran, Malesia o Pakistan e sembrerebbe aver poco da dire pure sulla legittimazione dello stato e sulla riforma educativa nell'Europa centrale e orientale. Forse ciò è accaduto perché i post-moderni sono andati troppo oltre nella direzione di chiedere all'individuo singolo, autonomo di distruggere la capacità intellettuale e razionale, l'"*enlightenment*", l'Illuminismo stesso: il fragile desiderio di disintegrarlo si è dissolto sotto gli attacchi di un eccessivo razionalismo e di un bombardamento di un numero infinito di *discourses* relativistici (Cowen, 1996, p.166). Attraverso questo anche per l'identità dell'individuo, tanto alla ribalta nelle prospettive postmoderne, è diventato estremamente difficile ottenere un posto particolare all'interno del tradizionale progetto della scienza sociale e per la possibilità di un'emancipazione della stessa scienza sociale; il progetto tradizionale della scienza sociale rimane ancora legato all'analisi delle forze strutturali di tipo economico e politico e dei fattori che caratterizzano la condizione contemporanea (di ansietà post-moderna, commenta Cowen).

Il modello educativo tardo-moderno emergente dapprima in Australia, Nuova Zelanda, Gran Bretagna e Stati Uniti ed ora sempre più diffuso, anche in Europa (da evidenziare che tali riflessioni Cowen le presentava già nel 1996): da qui si evince quindi che oggi più che mai, c'è

un bisogno urgente di rinvigorire un progetto di emancipazione e di critica culturale dentro l'educazione comparata. Il modello educativo tardo-moderno, non può essere l'ultimo traguardo!

Nel modello educativo *moderno* il messaggio dominante era l'uguaglianza di opportunità educative, mentre in quello *tardo-moderno* è l'economia internazionale; nel primo venivano avvicinati ideologicamente i termini di formazione del cittadino e dell'uguaglianza delle opportunità educative, in quest'ultimo l'avvicinamento ideologico è tra l'economia internazionale e lo sforzo della marcia del sistema educativo nella conoscenza della concorrenza. Nel sistema educativo moderno il motivo economico (selezione e *training* per il lavoro, in particolare nell'industria) era presente, ma rimanevano in primo piano i motivi politici e civici. Nel modello tardo-moderno l'aspetto politico è sostituito da quello economico e sono state abbandonate le speranze di cambiamento del contratto sociale promesse con le rivoluzioni francese, americana e sovietica.

"Reading the global is crucial. The global economy, it has been suggested, is a powerful stimulant of educational change" (Cowen, 1996, p.166).

Certo l'educazione comparata deve essere rivitalizzata rispetto ai cambiamenti sociali e le nuove teorizzazioni del globale: il mantra "globale-locale" può essere utile, ma va considerato che tra i due termini vi è uno spazio sociale enorme. Esso va attentamente decostruito, non perché sia sbagliata la direzione, ma perché le relazioni sociali che implica tale mantra sono in costante cambiamento.

Le chiavi di lettura offerte da Cowen e dalla riflessione epistemologica sull'educazione comparata, soprattutto nelle sue prospettive di una responsabilità etica, di una rinegoziazione di "unit ideas" e di una rifocalizzazione su aspetti teorico-epistemologici all'interno delle sfide e delle possibilità del mondo educativo attuale, ci permettono di leggere anche all'interno del tema della nostra ricerca le ripercussioni di questa molteplicità di forze storiche, di grandi strutture sociali, di ineguaglianze vecchie e nuove nelle biografie degli individui, in particolare delle nuove generazioni di studenti immigrati-stranieri, quale "anche mio" problema generazionale e storico, in quanto educatrice seria che vuole essere sempre maggiormente consapevole e vigile rispetto a quali sono le grammatiche

dei sistemi educativi, le regole della relazione e della compressione del potere politico e culturale dentro i modelli delle indagini comparative internazionali (OCSE PISA 2006 in particolare), dentro i modelli educativi di insegnamento-apprendimento, dentro le istituzioni, dentro l'organizzazione della didattica ed anche dove e quando queste si rivelano maggiormente, con quali implicazioni di queste grammatiche per le vite degli individui.

Le seconde generazioni ovunque esse si trovino, sono oggi all'interno di tutte queste relazioni e dinamiche locali-nazionali-internazionali (tra il locale ed il globale vi è un'enormità di spazi sociali, oggi più che mai amplificati anche dal web, Internet, dai social network ecc.). Come verrà approfondito in seguito (paragrafo 3.1) uno degli sviluppi più recenti, ultima decade, nel campo della ricerca sulla migrazione ed in particolare sui figli degli immigrati, è rappresentato *dall'approccio transnazionale*: Vertovec (1999, 2001) definisce *transnazionalismo*, quella serie di vincoli multipli ed interazioni che legano le persone o le istituzioni attraverso/da una parte all'altra, *across* i confini degli stati-nazione, dove i legami dinamici, i collegamenti o le reti possono essere di natura economica, socio-culturale e politica. Tutto ciò verrà sviluppato in seguito attraverso lo sguardo conoscitivo di un approccio comparato che ci permette di concettualizzare in modo opportuno i paradigmi teorici, con cui ci si avvicina allo studio dei figli quindicenni degli immigrati, presenti oggi in letteratura, non trascurando le dimensioni internazionali, transnazionali, globali, ma nemmeno dimenticando quelle nazionali (ed anche intranazionali, regionali, locali).

2.2 Educazione interculturale e barriere all'equità

2.2.1 L'educazione interculturale nella retorica di inclusione-esclusione e nel riconoscimento dell'Altro, *the Other*

Le seconde generazioni mettono in evidenza, come si è detto, aspetti correlati alla cultura, allo scambio, alla reciprocità, al dialogo, al riconoscimento dei valori, ma anche a questioni di equità, qui accogliendo la definizione di Checchi (2006), intesa come uguale possibilità nelle opportunità di accesso ad esempio alla scuola, agli esiti scolastici, alle scelte del tipo di scuola secondaria frequentata, all'inserimento nel mondo del lavoro e altro ancora.

Negli ultimi decenni è stata prodotta moltissima letteratura, ricerche sull'educazione interculturale, sia dal punto di vista teorico che rispetto alle prassi didattiche in atto in particolare nelle scuole, ma non solo. In questa sede non intendiamo addentrarci in un'analisi di tutta la bibliografia oggi disponibile, ma riportare i contributi delle riflessioni sull'educazione interculturale correlandola al tema delle seconde generazioni di immigrati, da due prospettive diverse, ma non per questo non complementari: un approccio più di tipo teorico concettuale sull'analisi del *discourse* europeo delle riforme educative riguardanti gli immigrati (Kowalczyk, 2011) e l'altro più concentrato sull'analisi delle politiche educative e sul futuro degli studi interculturali nelle società multiculturali (Gundara, 2009).

Molta enfasi viene posta oggi a vari livelli, UNESCO in primis, ad es. "sull'interculturalità, sull'educazione interculturale, sul dialogo interculturale e sul vivere insieme in pari dignità, sull'inclusione dei migranti, sull'educazione ed integrazione dei migranti, sull'integrazione scolastica dei bambini immigrati, su migrazione e mobilità: sfide e opportunità per i sistemi d'istruzione europei ecc.", tutto ciò trova spiegazione nel fatto che l'UNESCO ha un impegno storico all'estirpazione della guerra (e potremo oggi aggiungere del terrorismo), anche attraverso quindi la promozione di curricula interculturali, di misure per l'accoglienza degli studenti stranieri, ecc. Questa è una chiara continuazione della storica missione dell'UNESCO, a cui tutti siamo chiamati su scala mondiale (Cowen, 2008, p.5). Alcuni spunti per una lettura da un'altra prospettiva rispetto a tale interesse, ce la fornisce l'approccio dell'analisi, da noi condivisa, di Jamie Kowalczyk.

Il contributo di Kowalczyk, al cui articolo si rinvia in bibliografia, rispetto ai *discourses europei*, si concentra sulle pratiche discorsive, con cui all'interno di documenti, di riforme si evidenziano le continuità e le discontinuità, nel voler integrare gli studenti immigrati, a partire dall'educazione dei figli dei migranti sino alla promozione dell'educazione interculturale. Tali *discourses* sono qui intesi dalla ricercatrice nell'accezione di Foucault, quali entità curiose in costante trasformazione, difficili da definire, codici, modi di parlare e pensare di specifiche epoche culturali, che forniscono delle finestre su come leggere la realtà e costruiscono la nostra conoscenza, in un gioco discorsivo senza fine, *discourses* che sono la fonte della conoscenza e del potere, i saperi, anche quelli più razionali e

scientifici, altro non sono che il prodotto di costruzioni sociali di un'epoca storica; dietro il sapere c'è un sistema discorsivo che, se ben diagnosticato ed investigato, ci rivela il rapporto di forza, la strategia di potere, il sistema di dominio di cui è espressione simbolica. La realtà non è mai quindi semplicemente quella che appare al nostro sguardo. Non c'è modo di sfuggire agli effetti del potere-conoscenza, che allo stesso tempo abilita e limita, non c'è modo di essere se non in quanto suo effetto. Il carattere di questo potere è diffusivo, stratificato, tentacolare, somiglia ad una rete, potremo dire ad un frattale, che permea e avvolge ogni angolo del vivere sociale, una trama ramificata, avvolgente e onnipresente. Il potere non ingloba tutto, ma deriva da tutto e rende tutti complici del suo funzionamento. Il potere si esercita, non si possiede (si pensi ai genitori con i figli, i medici con i pazienti, i maestri con gli allievi; Nanni, 2001). Attraverso l'analisi delle pratiche discorsive, Foucault cerca di costruire un'archeologia del sapere che è al contempo una genealogia critica del potere. Non dunque i "significati", ma le "pratiche" del discorso. Il costituirsi concreto dei discorsi è dettato da quell'insieme di regole che in una data epoca e per una società determinata definiscono i limiti e le forme della dicibilità, della conservazione, della memoria, della riattivazione, dell'appropriazione. Vi è una sorta di *a priori* storico, che Foucault definisce "archivio", che in una certa epoca rende possibili e struttura i pensieri, le parole, le azioni degli uomini. Parole e cose nascono per Foucault sulla superficie del *discourse* ed il compito dell'archeologo è quello di scandagliare quell'inconscia attività razionale che produce e sostiene il reale. Nel suo articolo Kowalczyk esplora le vie con cui viene fatto proprio, un vero processo di abiezione, di rifiuto, dentro il *discourse* che serve a rifondare i confini dello studente cosmopolita europeo, attraverso la fabbricazione dello studente immigrato come un oggetto di riforma: mentre le riforme europee invocano l'inclusione degli studenti immigrati, il *discourse* allo stesso tempo li esclude, attraverso la *produzione di tipi umani* che hanno *bisogno di essere integrati* all'interno del *cosmopolitanism* europeo. La costruzione della categoria dello studente immigrato (*immigrant student, migrant workers' children*, il *making of the integrated immigrant*, definito di volta in volta con vari registri quali perdita, problema, deficit, devianza, a rischio, non privilegiato, svantaggiato, con genitori privi

di mezzi, ecc.) risulta quindi essere funzionale alla ri-fabbricazione del bambino cosmopolita europeo che ha modo così attraverso l'educazione ed il dialogo interculturale di interagire con chi è percepito essere differente, una minaccia ai valori comuni europei. Non sono lo straniero o l'immigrato a rappresentare una minaccia, ma la mancanza di accettazione o di impegno in un modo di ragionare e vivere europeo, precisa Kowalczyk (2011, p.14). Il bambino immigrato diventa il limite, la differenziazione, il confine necessario al proprio riconoscimento, un bambino che deve apprendere, attraverso l'educazione interculturale, come essere un cosmopolita europeo, mentre rimane culturalmente altro/*Other*, (come precisato tra gli obiettivi del Consiglio d'Europa, istituzione intergovernamentale dal 1949, in cui si promuove l'identità e la diversità culturale europea), un bambino che può venir integrato, gestito dentro queste cornici di significati e rimanere al contempo funzionalmente *Other*, per gli studenti europei che possono quindi mettere in pratica il dialogo interculturale ed in atto i principi di quell'*exceptionalism* europeo, o meglio del *supranational exceptionalism europeo*, come lo definisce Popkewitz (concetto che approfondiremo nel terzo capitolo). Alla luce dei principi e valori illuministici, in diversi tempi e luoghi questo *supranational exceptionalism europeo*, costituisce una propria cornice di conoscenza (in termini foucaultiani): le tesi culturali europee contemporanee, ad esempio (Kowalczyk, 2011, p.8), esortano tra le proprie qualità eccezionali la mobilità, l'apertura e la capacità di gestire il rischio ed i costanti cambiamenti-qualità che lo studente europeo deve incarnare e mettere in pratica come una riflesso del suo *exceptionalism*. Se inizialmente il bambino immigrato è stato definito nei termini di deficit, il *discourse* educativo interculturale ridefinisce il bambino immigrato quindi come una risorsa ed un'opportunità per sviluppare le abilità degli studenti europei nelle aree ritenute necessarie per una vita di prosperità e progresso, quali la mobilità, la flessibilità ed il plurilinguismo: la presenza dei giovani studenti immigrati nelle scuole vista dunque come un patrimonio prezioso (Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa, 1989). Mentre l'educazione interculturale viene regolarmente descritta come focalizzata su una trasformazione da entrambe le parti, studenti europei da un lato ed immigrati dall'altro, la politica regolarmente si sposta da una prospettiva di

reciprocità ad un'integrazione degli immigrati dentro un'appartenenza europea. Con l'allargamento dell'Unione Europea, commenta Kowalczyk, insieme alla crescente mobilità legata al comune mercato economico, si sono evidenziati vecchi e nuovi flussi migratori, che si sono presentati quindi come nuovi affari correlati con il resto del mondo, con l'educazione, con il tempo libero e la globalizzazione in generale: in altre parole qualcosa di interculturale era già avvenuto (Kowalczyk, 2011, pp. 13-14), a causa di queste forze esterne ed interne ed ora bisognava maneggiarlo attraverso il dialogo interculturale che doveva quindi esser sviluppato e promosso attraverso l'Unione Europea, ricorda a tal proposito la ricercatrice in particolare il 2008, l'Anno Europeo del Dialogo Interculturale. Tutti gli aspetti sociali negativi collegati all'arrivo di migranti (possibili conflitti, esclusione sociale, e discriminazione), sono re-visionati come caratteristiche positive per la pace, l'eguaglianza ed il rispetto reciproco, che gli insegnanti devono sviluppare dentro le scuole europee per la salvaguardia al giorno d'oggi, della stabilità sociale, attraverso l'educazione interculturale. I confini della stabilità sociale europea vengono quindi gestiti, managed, attraverso il riconoscimento di cosa o chi è *foreign* e quindi quale integrazione dello studente va attuata, attraverso un processo di abiezione, che consolida, puntella bene i confini dell'europeo, *European*.

Grazie al contributo, da noi condiviso, della prospettiva di analisi sull'educazione interculturale proposto da Kowalczyk, possiamo ora ulteriormente comprendere come tutto questo si traduca concretamente nelle politiche e nelle prassi educative interculturali sia a livello europeo, che nazionale, come ci illustrano le riflessioni di Gundara. Riteniamo sia importante descrivere come le nostre società multiculturali, sia quelle storicamente considerate paesi di immigrazione quali Francia o Regno Unito, che quelle di più recente immigrazione (Italia, Spagna e Nord Europa), non abbiano avuto successo nell'eliminazione della discriminazione e delle diseguaglianze dentro i propri confini nazionali (o anzi, ve ne siano di nuove che coinvolgono sia cittadini nazionali che di nazionalità diverse) e come vi siano dei lasciti storici e culturali nelle politiche messe o non messe in atto. Consideriamo utile riflettere su quali siano le barriere all'equità ed il ruolo giocato da una conoscenza ancora eurocentrica anche all'interno della stessa educazione interculturale. Gundara riconosce un ruolo essenziale

all'educazione come una parte di quella politica pubblica fornita, che è in grado di produrre dei cambiamenti nell'affrontare le ineguaglianze delle opportunità educative ed i risultati nelle società multiculturali. Questo aspetto seppur condivisibile, va da un lato collocato in una cornice più ampia (ci riferiamo alle analisi teoriche sia di Cowen che di Kowalczyk) e dall'altro va ulteriormente esplorata, a nostro avviso per evitare semplicistiche e retoriche conclusioni, la posizione sostenuta da Gundara nel ritenere che l'educazione possa contribuire a sviluppare una nuova società, che non solo riconosca le differenze, ma che aiuti anche a sviluppare i valori di cittadinanza che possono contemplare avveniristiche legittimità all'interno di un sistema confederale di diverse comunità (Gundara, 2009, p.1025). Entrambe le prospettive di analisi sono a noi utili nel focalizzare lo studio rispetto alle seconde generazioni sia da un punto di vista di deciptazione dei vari *discourses*, ma anche dell'analisi attenta delle possibili vie concrete con cui convivere nelle società multiculturali, non dimenticando né la dimensione soggettiva, né quella intersoggettiva per le seconde generazioni, più che mai implicate in possibili conversazioni e comparazioni nello stare *on hypheness*, fluidamente sui confini in un'ottica più di mescolamento *dell' et et* che dell'alternativa *dell'aut aut*, tra partecipazione ed assimilazione, tra inclusione e distinzione, tra strategie di coping individuali e vincoli culturali e socio-economici del contesto familiare, tra vecchio e nuovo, tra apertura e chiusura, tra paese d'origine a paese d'approdo. Seconde generazioni che possono saper utilizzare una "doppia competenza culturale", così come saper usare la differenza come una "risorsa politica", occultandola quando ciò favorisce l'inclusione e la possibilità di partecipare, ma rivendicandone il riconoscimento e il rispetto quando ciò aumenta il proprio spazio di azione o costituisce motivo positivo di distinzione (Colombo, 2010, pp.43-44), senza sottacere discriminazioni palesi quali ad esempio il riconoscimento della cittadinanza che si definisce a livello di stato-nazione. Anche le riflessioni di Gundara ci riportano quindi direttamente al tema del grado di potere, che consente ad alcuni di attribuire ad altri etichette negative, che legittimano la loro esclusione.

Si sono sin qui sviluppati quindi in ambito educativo (e non solo), molteplici riflessioni, azioni, *discourses* sull'educazione interculturale; sono stati prodotti documenti, raccomandazioni, riguardanti l'educazione ora

definita multiculturale (terminologia più legata al contesto e letteratura americani e che riconosce la presenza di fatto di molte culture), ora interculturale (terminologia adottata maggiormente a livello europeo, con cui si vuole evidenziare l'aspetto della relazione tra le culture presenti), nel contesto globale, sul futuro degli studi interculturali dentro società multiculturali e vi è indubbiamente molta letteratura. In questo contesto ci si avvale, come anticipato, delle riflessioni sull'educazione interculturale di J.S. Gundara, studioso di questi temi ed impegnato presso l'Institute of Education a Londra, approfondendo la problematica anche con qualche digressione terminologica, storica e socio-politica.

Vi è una certa educazione comparata (si veda paragrafo 2.3) dei binari dicotomizzati santificati/corretti politicamente, quali tradizionale/moderno, sviluppato/in via di sviluppo, capitalista/socialista, est/ovest, nord/sud. Tali definizioni per opposti e contrari si ritrovano anche in certe politiche di retorica essenzialista, come evidenziato da J.S. Gundara (2009, p.1014), che designano alcune comunità come *"the other"* e creano quelle opposizioni binarie quali maggioranza-minoranza, immigrato-cittadino, bianco-nero, vincenti-perdenti, appartenenti-non appartenenti. Rispetto a tutto questo vi sono stati interminabili dibattiti sulla natura del "politicamente corretto" di quelle politiche che sembrano favorire e privilegiare alcuni gruppi.

Queste definizioni opposte così come quel posizionare in modo gerarchico i gruppi dentro le società hanno impedito a quelle stesse società di sviluppare istituzioni inclusive basate su politiche interculturali.

Le dimensioni del fare esperienza all'interno dei processi educativi, come parte del crescere e dell'imparare stando all'interno di una comunità, necessitano una rivisitazione secondo Gundara. Egli riferendosi al vecchio adagio africano "che serve un intero villaggio per educare un bambino", provocatoriamente commenta che ai tempi attuali lo stesso villaggio potrebbe aver bisogno di essere ri-educato vista la necessità di un apprendimento lungo tutto l'arco della vita. L'apprendimento permanente e l'ambito collettivo/comunitario come luogo di apprendimento, del fare esperienza, devono comprendere entrambe le dimensioni formale ed informale e necessitano di accrescere le capacità di poter costruire delle comunità, che devono essere sostenibili a livello locale. Il provvedere a

queste dimensioni educative dentro comunità plurali e diverse, è secondo Gundara, un diritto umano (Gundara, 2009, p.1014). Il ruolo dell'educazione alla comunità (*community education*) fornisce una positiva via verso il futuro, nell'ottica delle iniziative educative a cui si riferisce l'autore, riflettendo sul Regno Unito. Egli evidenzia che i college educativi promuovono i valori comuni, ma in molti istituti le influenze politiche orientate all'estrema destra o religiose, presentano una minaccia allo sviluppo di valori condivisi tra i giovani studenti.

Gundara affronta una questione ancora più complessa che riguarda la differenza e la diversità, specialmente quando le si vogliono in qualche modo celebrare. Questa nozione piuttosto superficiale di celebrazione potrebbe non tener conto della via con cui la differenza è stata costruita come un deficit e come una via per stigmatizzare certi gruppi. Tale riflessione di Gundara è in sintonia con le suindicate analisi di Kowalczyk e ci aiuta ad individuarne le ricadute all'interno di specifiche prassi e politiche.

Ad es. il celebrare la diversità linguistica senza sviluppare politiche multi linguistiche può accrescere la mancanza di accesso al curriculum ed aumentare le ineguaglianze educative. Di qui certamente, politiche, pratiche e strategie per sviluppare le competenze linguistiche degli studenti sono importanti (Gundara ricorda a tal proposito la collaborazione dell'UNESCO nell'iniziativa B@bel per la promozione del multilinguismo attraverso Internet come prevenzione alla segregazione linguistica ed alla protezione di lingue che stanno scomparendo). Iniziative nel campo dell'interculturalità e multiculturalità rispecchiano alcuni sviluppi discussi nella carta dell'UNESCO "Educational in a Multilingual World" (UNESCO, 2003).

2.2.2 Società multiculturali: Regno Unito e Francia, paesi di storica immigrazione

Gundara evidenzia altresì che molti stati che parlano solo la lingua inglese, non hanno preso in seria considerazione le questioni riguardanti la diversità linguistica o culturale.

Essi hanno portato in modo colluso ad una sorta di "razzializzazione" del multiculturalismo (*racialisation of multiculturalism*, Gundara, 2009, p.1014), perché esso è stato visto come una via per assicurare questa

diversità sociale, poiché alcune modalità con cui si presentano le politiche nel Regno Unito, sembrano evidenziare che solo alcuni gruppi si trovano di fronte ad esclusione e discriminazione. Ad es. nel Regno Unito gli attivisti delle comunità asiatiche e caraibiche non prendono in considerazione di fare una causa comune insieme ad ebrei o ai rom rumeni o altre minoranze per affrontare le ingiustizie in ambito educativo. Si costruiscono quindi in tal modo secondo Gundara concettualizzazioni dicotomiche o gerarchie che non aiutano la convivenza.

Il multiculturalismo è stato altresì visto come un risultato della migrazione post seconda guerra mondiale, in modo particolare di persone che sonoigrate dai paesi che erano stati precedentemente colonizzati. Ad es. asserzioni fatte nel Regno Unito da parte del Department of Education and Science nel 1965 rispetto al curriculum scolastico, quali "la nostra società è diventata multiculturale", può venir spiegato come un tentativo di ignorare questioni molto più complesse.

Nei documenti ufficiali del governo britannico le questioni sulla natura multiculturale da un punto di vista storico della società britannica, non hanno avuto seguito. Se si usa una tassonomia di indici di diversità quali ad es. linguistica, religiosa, di classe sociale e territoriale (Hans, 1949), di certo la società britannica è stata storicamente multiculturale, ma le culture dominanti del Regno Unito e di altri stati europei sono esse stesse i prodotti di secoli di interazioni del passato e del presente tra popoli, culture e stati. Gli imperi coloniali e le nazioni subordinate agli stati europei sono una parte importante di queste interazioni. I contemporanei modelli di ineguaglianze sociali e culturali sono sostenuti dai lasciti storici del nazionalismo, imperialismo e colonialismo.

La transizione all'autonomia della Scozia e del Galles è avvenuta in larga misura, sottolinea Gundara, in modo pacifico e democratico, un'evidenza della natura storica multinazionale dello stato britannico, e ciò suggerisce quindi un positivo ruolo dell'interculturalismo, nel modo particolare con cui ad es. le popolazioni scozzesi e gallesi riconoscono il loro proprio trattamento da parte della nazione inglese dominante e di certo le politiche e le pratiche pubbliche e sociali sono necessarie per evitare la ghettizzazione delle comunità: ad entrambe le popolazioni sono stati garantiti una legislazione sui diritti umani, un'attenzione alle comunità

minoritarie ed ai loro diritti linguistici. Non si può comunque affermare che in Scozia non vi sia razzismo, poiché in un report commissionato dal governo scozzese, si legge che il 25% degli scozzesi è razzista e che metà di costoro non considera che il termine "Paki" sia razzista (Commission for Racial Equality, 2002).

Anche nell'Irlanda del Nord vi sono situazioni in cui va studiato il conflitto e la sua risoluzione (dopo i recenti accordi politici si stanno sviluppando politiche di avvicinamento tra britannici ed irlandesi) e rispetto a questo ad es. il centro per gli studi attraverso i confini ha portato educatori sia del nord che del sud a promuovere diversi progetti educativi a più alti livelli di cooperazione tra le pratiche istituzionali. Questo non è per nulla semplice, poiché le politiche e le questioni dell'identità giocano un ruolo potente.

Comunità, educazione, lasciti storici, identità, diseguaglianze sono questioni molto complesse per le giovani generazioni da capire a scuola ed è importante che siano scritte in modo comprensibile per gli studenti (Gundara & Hewitt, 1999). Infatti non è solo cosa viene insegnato agli studenti e che cosa essi studiano (Gundara, 2009, p.1015), ma anche le loro attuali esperienze a scuola, che contribuiscono a comprendere i loro diritti e responsabilità come futuri cittadini. Il carattere particolare di una scuola democratica (*ethos*) è importante e questo deve essere sperimentato attraverso la cittadinanza attiva e l'impegno in un contesto di comunità più ampia.

Le questioni correlate ai concetti degli studi interculturali, delle barriere all'equità sollevano il problema della conoscenza centrale "centric knowledge". Ci sono tuttavia molteplici risorse per la conoscenza e vi sono molte narrazioni, non una singola narrazione intorno alla conoscenza; i sistemi che si fondano su una conoscenza centrale eseguono un'operazione di semplificazione ed esclusione all'interno dei criteri su cui si fonda il curriculum scolastico ufficiale. Il criterio per la selezione di un curriculum da molteplici fonti presenta una complessa sfida per coloro che hanno la responsabilità di progettare.

Gundara evidenzia infatti che il curriculum è centrato spesso sulla conoscenza dei gruppi dominanti e può quindi non essere utile al bisogno di politiche diverse da un punto di vista sociale. Anche nell'ambito

dell'educazione interculturale i linguaggi, le storie e le culture dei gruppi subordinati in Europa, non sembrano avere lo stesso valore di quello delle nazioni europee dominanti.

Un particolare aspetto del curriculum che illustra bene la questione di una conoscenza centrale è l'insegnamento della storia. Secondo una prospettiva inclusiva, esso va sviluppato verso un più ampio livello internazionale. Gli sviluppi del curriculum in base ai cambiamenti storici devono non solo diventare parte dell'educazione principale, ma anche base dell'educazione e dello studio della storia. Molti materiali educativi ancora continuano a rappresentare le voci dei vincitori, dei potenti e dominanti, ma un "non-centric or an inclusive curriculum" è una delle grandi sfide per uno sviluppo dell'educazione interculturale, che la stessa UNESCO ha accolto nel proporre le linee guida (*Guidelines on Intercultural Education*), tra cui ad es. il potenziare i curricula ed i libri di testo per insegnare la storia, il condividere nuovi metodi per l'insegnamento delle lingue, il supporto alla produzione di linee guida sulla lingua madre e l'educazione multilinguistica, l'incoraggiamento a preparare nelle lingue locali materiali appropriati da un punto di vista culturale.

Tali sistemi integrati farebbero accrescere le competenze interculturali di cittadini attivi europei, africani, americani e asiatici dentro democrazie multiculturali. Discipline quali le scienze umane e le scienze sociali in particolare, necessitano di esser tenute in considerazione per la loro attinenza rispetto ai contemporanei bisogni delle società. Si deve pensare che oggi circa 145 milioni di persone vivono fuori dai loro paesi d'origine e questo numero aumenta ulteriormente se vengono inclusi i migranti senza documenti, 21 milioni sono i rifugiati, molte persone vivono in zone d'ombra ed in aree di confine e vengono continuamente ignorate.

Dentro le democrazie multiculturali è quanto mai prioritario sviluppare politiche educative inclusive e curricula significativi condivisi per la creazione di benessere futuro e di un governo delle comunità. E queste iniziative educative possono aiutare i giovani studenti a comprendere il significato dei processi educativi, della modernizzazione e dello sviluppo.

I modelli di deficit e svantaggio hanno continuato a caratterizzare gli interventi educativi di tipo interculturale, secondo Gundara. Nel 1911 quando nel Regno Unito vi fu la genesi di una classificazione sociale di

classe, copiata a livello universale, attraverso un registro anagrafico pubblico, in cui le classi sociali 4 e 5 erano considerate "culturalmente deprivate" o "culturalmente svantaggiate". I conservatori in questo dibattito hanno continuato a postulare un'inferiorità sulla base di fattori genetici ed i liberali hanno tentato di porre l'accento sul fatto che l'essere svantaggiati era il risultato di discriminazioni del passato, di sesso, razza o gruppo sociale. Il lascito di queste ineguaglianze sociali, continua Gundara, ha formato lo sfondo dei tumulti avvenuti, ad opera sia di bianchi così come di neri poveri, ad es. nel 2000 nel nord del Regno Unito.

L'Illuminismo francese e la seguente Rivoluzione (Gundara, 2009, p. 1015), avevano basato la loro idea di nazione, non sul presupposto di qualche mito biologico di antenati, ma su nozioni di contratto sociale e questo stato-nazione includeva alsaziani ed occitani, che non parlavano francese così come gli ebrei. Con l'abolizione della schiavitù a Santo Domingo, le popolazioni nere africane erano considerate con il titolo di cittadini. Dunque la nazione, afferma Gundara, non fu un'affermazione del particolare, ma un'espressione dell'universale. Mentre da un lato i diritti umani furono un nucleo centrale degli obiettivi della Rivoluzione Francese, di certo vennero applicati in modo selettivo, ricordando ad es. che alle donne vennero negati pieni diritti di cittadinanza. L'assimilazione di "altre" popolazioni e l'abbandono delle lingue locali a favore del francese, indicò successivamente, nel periodo repubblicano, che la costruzione ed affermazione della Francia moderna come stato-nazione era la priorità. Il lascito dell'annullamento ufficiale delle diversità e dell'aver calpestato i diritti delle differenze, ha avuto una sua manifestazione nei tumulti del 2005 e 2006 quando delle città francesi sono state date alle fiamme da giovani, da poveri e da cittadini francesi non aventi diritto di voto, per la maggior parte appartenenti alle minoranze e con background nordafricani. Le dimostrazioni in circa metà delle 88 università francesi e le percentuali di disoccupati sotto i 25 anni aumentata al 21,7%, hanno mostrato in modo indicativo le barriere all'equità. Queste percentuali sono ancora più alte per coloro che sono neri o portano sciarpe in testa, *head scarves* (arabi o berberi).

Il Regno Unito presenta un'alta percentuale (19,4%) di giovani tra i 16-19 anni che non hanno terminato la scuola e sono disoccupati: molti di

questi giovani non solo sono funzionalmente illetterati, manifestano comportamenti anti-sociali, ma sono altresì una minaccia alla sicurezza ed alle vite degli altri.

Le ambizioni disattese di questi giovani formano le basi di gravi conflitti interculturali. E' necessario nel Regno Unito, ma anche in altre parti del mondo, creare le precondizioni per comunità più sicure.

2.2.3 Cambiamenti sociali, discriminazioni e politiche inclusive nel sistema scolastico

La sfida per gli educatori è come utilizzare questo complesso lascito di aspetti universali e particolari, per fornire delle basi reali per la cittadinanza delle giovani generazioni dentro uno stato-nazione ineguale. Nelle società non eque dal punto di vista economico la base di questa differenza è una barriera per poter sviluppare nozioni di somiglianza e reciprocità basate su più elevati livelli di eguaglianza (per approfondimenti in tal senso su specifiche ricerche empiriche si rimanda al successivo terzo capitolo).

Nel Regno Unito, vi sono lasciti di divisioni, di linee di demarcazione e le questioni del razzismo istituzionale sono ora molto presenti nell'agenda: come richiesto dall'applicazione del Race Relations Amendment Act (2000), sia le istituzioni pubbliche che private devono impegnarsi a non discriminare. Certo Gundara si chiede se queste misure siano sufficienti o troppo deboli (Gundara, 2009, p.1017), e se sia necessario che la maggior parte degli stati metta in atto nella politica e nelle pratiche pubbliche e sociali altre iniziative per ridurre le discriminazioni e rimuovere gli alti livelli di ineguaglianze. In molte società vi è un ulteriore dilemma di cui tener conto, perché le vecchie solidarietà basate un tempo sull'appartenenza ad una classe sociale dentro una società divisa in classi, non vi sono più. Le divisioni basate sulla razza, religione e genere hanno portato alla creazione di mentalità e comunità di assedio *seige mentalities*, che ostacolano la sicurezza e la salvezza di molte comunità nel mondo che sono diventate socialmente divise. Ora non vi è una preordinata classe come base della solidarietà tra le giovani generazioni, ma vi sono più chiaramente modelli di polarizzazione che dividono i giovani tra vincenti e perdenti senza nessuna classe di riferimento.

Questo solleva una nuova sfida per l'educazione interculturale, a causa del voler riconoscere l'esclusività delle varie identità *because of the exclusivity of identities*, nel senso che ci si trova di fronte a molteplici identità di giovani che non hanno tra loro alcuna solidarietà di classe in quanto giovani, ma più facilmente si identificheranno in quel modello polarizzato di vincenti/perdenti o vincitori/vinti. Di certo da un altro lato è vero anche il contrario, cioè che se i vincenti rifiutano di riconoscere qualsiasi debito nei confronti della società/comunità, in particolare per quei gruppi provenienti da ambienti con retroterra sociali differenti, essi non condideranno nessuna solidarietà o somiglianze. L'educazione interculturale ha quindi un complesso ruolo nell'affrontare il senso di esclusione e di perdita tra tutti i giovani e nel creare un senso verso valori condivisi e di cittadinanza (Gundara, 2009, p.1018).

In paesi come l'India e gli Stati Uniti sono state decretate politiche quali la "discriminazione positiva" *positive discrimination* e "l'azione di affermazione" *affirmative action* per fornire equità a gruppi finora svantaggiati. Dopo molto tempo questi gruppi sono ora percepiti come privilegiati e sono considerati tali anche dai gruppi dominanti. Questo comporta una sfida a ripensare politiche di azioni di affermazione o di positiva discriminazione, così che non si esacerbino le differenze, ma si includa lo svantaggio di tutte le comunità, compresi quelli che sono poveri dentro le comunità maggioritarie o dominanti, in modo tale che non si aggravino le differenze, ma si valorizzino le comunanze tra tutti coloro che si trovano in svantaggio.

Gundara pone qui la questione se di fronte ad alcuni gruppi esclusi o emarginati all'interno del sistema educativo e delle scuole, per mancanza di coesione sociale, lo stato debba rimanere neutrale o intervenire, cioè se debba essere giusto o imparziale (*fair or impartial*). Rawls (1997), riporta Gundara (2009, p.1018), utilizzando il principio di differenza sostiene che la via migliore non dovrebbe avere speciali vantaggi rispetto alla via peggiore. Quindi per equità, lo stato è giusto, ma non imparziale. In uno stato democratico, i cittadini dovrebbero aver tutti accesso all'istruzione ed alla conoscenza, al fine di equilibrare le loro possibilità di vita. Se lo stato rimane imparziale esso non può creare campi per giocare sullo stesso piano, in termini educativi. Esso può farlo solo se interviene. Una delle sfide

per i sistemi di istruzione che intervengono nelle istituzioni è quello di costruire politiche di inclusione, che possono accogliere nozioni di differenza.

Lo stato non è tuttavia l'unica agenzia in questa sfera di cambiamento sociale. Il settore privato ha delle responsabilità sociali e le agenzie di volontariato stesse hanno un potente ruolo da giocare nello sviluppo di una cittadinanza civica attiva a livello delle comunità.

La costruzione di politiche inclusive nei sistemi educativi si può raggiungere secondo Gundara ad es. attraverso: la creazione di condizioni di equità e senso di appartenenza di gruppi diversi dal punto di vista educativo; lo sviluppo di mentalità di integrazione basate sul concetto di differenza non come svantaggio, diminuendo i livelli di ineguaglianze e fornendo opzioni molteplici; la costruzione di sistemi educativi come serie di reciprocità tra gruppi multi-divisi nella società così da sentire come proprie delle affinità; la predisposizione di politiche per l'abbattimento del divario tra gruppi di diversi livelli e sviluppo di temi quali i diritti umani e la cittadinanza per i gruppi non aventi diritto di voto ed esclusi; la promozione di politiche limitate nel tempo di azione di affermazione inclusiva e discriminazione positiva; lo sviluppo in modo particolare dell'inclusione universale delle donne, attraverso l'equità nella vita pubblica e nelle istituzioni pubbliche; l'aiuto a diverse comunità a diventare cittadini attivi e a sviluppare mentalità ed azioni del "si può fare" (Gundara, 2009, p.1018).

Far sentire la voce dei non aventi diritti nei curriculum scolastici richiede parecchia delicatezza, diplomazia, persistenza e raffinatezza, in particolare se i cambiamenti desiderati non vengono relegati come temi, ai margini della vita accademica. Risposte reattive, retoriche o rivoltose anche rispetto al curriculum non solo sono inadeguate, ma anche controproducenti. Mentre sono necessarie azioni tra le società di tutta Europa, America, Africa ed Asia, le parti più povere di questi stessi continenti che hanno più elevati livelli di difficoltà, potrebbero secondo Gundara, veder necessario l'intervento delle agenzie internazionali, quali Unione Europea, UNESCO, utili nel prestar loro supporto non-direttivo per un cambiamento educativo ed uno sviluppo.

Tali contributi nelle riflessioni di Gundara ci aiutano qui a mettere in luce la poliedricità e complessità dei vari aspetti che il tema delle seconde

generazioni di immigrati chiama in causa ed evidenzia le obiettive difficoltà nel concettualizzare epistemologicamente tale, definiamola, categoria demografica.

Gli stessi tumulti in Francia nel 2006 e 2007 rappresentano, secondo Gundara, uno spartiacque nell'affermare con sicurezza che le politiche pubbliche e sociali, che includono l'educazione, sono essenziali se le ineguaglianze sociali ed educative vogliono essere rovesciate. Il governo di Chirac non ha tenuto conto di questi eventi con abbastanza serietà e vi è stata anche la morte di due giovani, mentre la rivolta si è spostata anche a Tolosa. La scuola da sola non è sufficiente per affrontare le esclusioni sociali ad un livello più ampio.

2.2.4 Le seconde generazioni in Francia

Per quanto riguarda la Francia e la situazione delle seconde generazioni, un quadro viene delineato dal Dottore in Demografia Anna Di Bartolomeo dell'Università "La Sapienza" di Roma, in alcuni articoli pubblicati nel sito www.neodemos.it, foro indipendente di professori e ricercatori in demografia, economia e statistica, di osservazione, analisi su popolazione, società e politiche, (per una dettagliata descrizione della sua ricerca "Educational Attainment of Second Generation Immigrants" pubblicata in J.E.M.S. Journal of Identity and Migration Studies, si rimanda al terzo capitolo); i titoli degli articoli in questione sono "Di padre in figlio: le difficoltà di apprendimento della seconda generazione", 2008 e "Le seconde generazioni e la crisi del modello assimilazionista francese" nel 2009. Innanzitutto si evidenzia che esse rappresentano un fenomeno rilevante anche se di non facile quantificazione.

Borrel e Simon P. (2005) stimano che nel 1999 esse superavano i 4,5 milioni (il 7,6% del totale della popolazione, percentuale estremamente vicina a quella degli immigrati di prima generazione, 7,4%). L'82,4% delle seconde generazioni è costituita dai figli degli immigrati provenienti dall'Europa meridionale (45,9%), dal Maghreb (27,5%), dall'Africa subsahariana (5,6%) e dalla Turchia (3,4%). I ricercatori si sono interrogati se il difficile accesso al mercato del lavoro sia una questione di origine. L'analisi dei dati sembra delineare un modello stratificato: a) le seconde generazioni originarie dell'Europa meridionale hanno una condizione

privilegiata sul mercato del lavoro, molto prossima a quella dei nativi; b) i figli degli immigrati provenienti dalla Turchia denotano, invece, una sovraesposizione alla disoccupazione connessa ad altissimi differenziali di genere; c) le seconde generazioni del Maghreb presentano, infine, i tassi più alti di disoccupazione insieme ad importanti livelli di inattività femminile. Inoltre, da un confronto con gli immigrati di prima generazione, i discendenti maghrebini e turchi assumerebbero condizioni di lavoro molto simili a quelle dei loro padri (vedi Meurs et al., 2006). La “nuova seconda generazione” francese appare, perciò, fortemente svantaggiata nel mercato del lavoro sia se confrontata con i nativi sia nei confronti dei figli degli immigrati provenienti dall’Europa meridionale; le disuguaglianze sociali tendono, inoltre, a riprodursi per generazioni. La mobilità sociale non sembra perciò la naturale conseguenza dell’essere nati, scolarizzati e “socializzati” in Francia, come il modello assimilazionista (diventare simile, prospettiva che prevedeva un processo di assimilazione culturale e strutturale dell’immigrato dentro la società ospite secondo una linea retta per giungere ad un’integrazione, Perlmann e Waldinger, 1997; Alba e Nee, 1997; Brubaker, 2001, si veda la rassegna teorica nel terzo capitolo) tentava di assicurare. Questi preoccupanti elementi hanno sollecitato la nascita di un filone di ricerca francese dedicato all’approfondimento delle traiettorie di integrazione proprio di queste seconde generazioni (originarie del Maghreb e della Turchia), denominate “minoranze visibili”, perché identificate da una serie di caratteristiche appunto visibili quali il nome, l’accento e, chiaramente, il colore della pelle. L’obiettivo è quello di individuare se, oltre a fattori strutturali, queste performance negative possano essere in qualche modo attribuibili anche a dinamiche discriminatorie, principalmente di tipo razziale, operanti nel mercato del lavoro cercando di esplorare eventuali forme di “discriminazione nascosta”. Numerosi studi hanno verificato l’esistenza di queste dinamiche utilizzando diverse metodologie. La “discriminazione residua” [questa tecnica si avvale di modelli regressivi che tendono a stimare lo specifico contributo della variabile etnia (paese di origine) su vari rischi (disoccupazione, differenziali salariali, ecc.) al netto delle determinanti strutturali e osservabili (vale a dire l’età, il livello di educazione, il background socio-economico della famiglia, il luogo di residenza, le reti familiari, ecc.); una volta eliminato

l'effetto delle variabili strutturali, le disuguaglianze residue legate all'origine vengono perciò imputate a dinamiche discriminatorie operanti nel mercato del lavoro] è stata, ad esempio, individuata da recenti ricerche, alcune delle quali verranno illustrate nel terzo capitolo (Meurs, Pailhé e Simon, 2006; Silberman e Fournier, 1999). Tali ricerche hanno riscontrato come, al netto delle determinanti strutturali, nei quattro anni successivi al termine della formazione scolastica, le seconde generazioni di origini nord-africane mostrino probabilità sensibilmente maggiori di sperimentare periodi più lunghi di disoccupazione rispetto sia ai figli degli immigrati di origine europea sia ai nativi. Inoltre, anche quando hanno un lavoro, i figli degli immigrati turchi e maghrebini sono sottoposti a condizioni più precarie dal punto di vista della durata del contratto e delle tutele, ricoprendo mestieri che vengono spesso percepiti di bassa qualifica rispetto al loro livello di istruzione. Anche l'indagine internazionale *The Integration of the European Second Generation* (TIES) in Francia ha confermato in qualche misura questi risultati misurando le "esperienze di discriminazione" riportate dalle seconde generazioni turche. Ciò che è emerso è che i figli degli immigrati turchi si sentono vittime di atteggiamenti discriminatori soprattutto nell'accesso al mercato del lavoro (14,5%), nei rapporti con la polizia (10,2%) e sul posto di lavoro (8,8%). Inoltre, una parte consistente degli intervistati afferma di aver subito almeno una volta trattamenti ineguali nella ricerca di un lavoro (48,0%) o sul posto di lavoro (36,0%). Infine, più della maggioranza degli intervistati (compresi i nativi) lamenta l'operare nella società francese di pratiche di discriminazione razziale, basate sul colore della pelle, nei confronti delle minoranze a rischio. La difficile transizione scuola-lavoro delle "nuove seconde generazioni" connessa alle evidenti problematiche in termini di riuscita scolastica, le precarie condizioni lavorative in cui esse versano e la mancanza di mobilità sociale rispetto ai loro padri, sono oggi al centro di un acceso dibattito nel mondo politico e scientifico francese che coinvolge e divide l'opinione pubblica. Il fatto che questa condizione svantaggiata legata all'origine permanga anche dopo aver eliminato l'effetto delle caratteristiche strutturali (come ad esempio il livello di istruzione) lascia intravedere lo spettro della discriminazione sul mercato del lavoro a scapito delle minoranze più a rischio, identificate da alcune caratteristiche "visibili", prima fra tutte il colore della pelle.

L'impossibilità di utilizzare a fini positivi – es. lotta alle discriminazioni – le cosiddette “statistiche etniche” (utilizzo di dati che riportano le origini etniche dei partecipanti) e le numerose polemiche suscitate dalla possibilità che queste divengano metodo d'indagine della statistica pubblica francese, sembrano ritardare quell'approfondimento divenuto oggi necessario per comprendere il gap esistente tra le “nuove seconde generazioni” rispetto ai loro coetanei nativi. Come evidenziato da A.Di Bartolomeo e da Gundara viene ribadito che in Francia, diversi elementi hanno portato a riconsiderare il presupposto del modello assimilazionista, secondo cui la popolazione immigrata sarebbe diventata francese a tutti gli effetti - e perciò integrata - col passare di una sola generazione. Un importante campanello di allarme è stata l'emersione di un manifesto malessere sociale che ha avuto la sua più evidente espressione nelle rivolte nelle *banlieues*. Al di là dei fatti di cronaca, analisi più sistematiche hanno rilevato il difficile accesso al mercato del lavoro delle cosiddette “nuove seconde generazioni”, ossia dei figli degli immigrati giunti in Francia nella seconda metà del XX secolo, che hanno “sostituito” le precedenti ondate migratorie provenienti dall'Europa meridionale (Italia e Spagna). In generale, è stato rilevato come gli immigrati continuino ad appartenere alle classi più povere e come nelle traiettorie socio-economiche dei loro figli non si intraveda quella mobilità sociale, attesa e *necessaria*.

2.3 Diverse educazioni comparate

2.3.1 Cosa intendere con “educazione comparata” oggi

Quali sono quindi le percezioni e le idee sulla costruzione di una conoscenza accademica nel campo dell'educazione comparata rispetto al tema oggi delle seconde generazioni, del loro successo scolastico e dell'inclusione sociale o meno?

Quali modelli teorici vi sono per concettualizzare queste percezioni?

La prospettiva di Robert Cowen è suggestiva e stimolante all'interno di un'educazione comparata che cerca di riconsiderare una propria grammatica teor-eticamente fondata, di ripensare un'epistemologia etico-deontologica con una sorta di proprio “Giuramento Ippocratico Pedagogico” tra e oltre la modernità e postmodernità attraversando le metamorfiche e

mutanti retoriche dei poteri nel contesto internazionale attuale, storicamente determinatosi.

Leggere il globale è cruciale oggi per chi si occupa di educazione e lo è ancor più nell'ambito di una riflessione dell'educazione comparata nel mondo accademico.

La riconfigurazione e rinegoziazione attuale di alcune unità di idee (*unit ideas*) precipue del campo di analisi dell'educazione comparata, richiedono uno sforzo teorico ed epistemologico che non può essere ignorato, poiché gli errori nelle teorie con cui si interpreta il mondo sono molto più costosi e pericolosi di altri. Le *Unit ideas* dell'analisi dell'educazione comparata in varie combinazioni di tempi e con diverse enfasi sono il lavoro professionale ed il capitale intellettuale dei maggiori teorici della comparazione educativa: concetti di tempo, di spazio, di stato, di cultura, di sistema educativo, di identità pedagogica e di transfer.

Le attuali dinamiche politiche, sociali, economiche e culturali si traducono, secondo una certa interpretazione, nell'agenda educativa internazionale, che si occupa ad es. delle rilevazioni OCSE PISA, del curriculum, della formazione dei docenti, del Processo di Bologna, dell'internazionalizzazione delle università, dell'educazione ed apprendimento lungo tutto l'arco della vita-*lifelong learning* e costituiscono il "global educational *discourse*". Di questo fanno parte anche gli aiuti internazionali ai progetti che hanno visto impiegati anche molti accademici di educazione comparata in qualità di consulenti; nella medesima agenda internazionale ora gli enti finanziatori e l'assegnazione delle risorse statali utilizzano il sistema di valutazione della qualità degli atenei britannici, il Research Assessment Exercise-modello che si è diffuso anche ad Hong Kong e in vari altri paesi. Tutto questo fa parte di un certo modo di intendere l'educazione comparata.

Come precisa nei suoi scritti Cowen, vi sono diverse educazioni comparate, ad esempio un'educazione comparata di soluzioni offerte da agenzie quali l'OECD o la World Bank; un'educazione comparata (Cowen, 2009c, p.1285) intesa come valutazione internazionale degli studi IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement) o dell'OCSE PISA (Programme for International Student Assessment, come si approfondirà nel paragrafo 2.3); un'educazione comparata delle scuole

efficaci ed efficienti o quella costituita da una buona e specialistica letteratura di "istruzione superiore comparata".

All'interno di un certo modo di intendere l'educazione comparata, qualsiasi cosa può esser comparata, ad es. sul numero delle ore per svolgere i compiti in due o tre paesi, sui sistemi educativi nazionali, sugli atteggiamenti delle madri verso l'asilo nido, o se i docenti sono felici; Cowen, 2009f, p.964), dentro gli stessi mercati educativi globalizzati di questa epoca definita da Cowen come tardo-modernità (*late-modernity*) con i propri modelli educativi tardo-moderni che hanno come categorie di riferimento categorie economiche.

Quale unico permanente argomento e compito nell'agenda degli accademici di educazione comparata, che Cowen definisce come l'unico degnamente rispettabile da un punto di vista accademico (ed altresì etico e politico a nostro avviso), viene indicato il rivelare i processi delle compressioni del potere sociale, economico e culturale all'interno dei sistemi/modelli/forme/idee/istituzioni educative, in particolare quando vi sono dei *transfer*. Un'educazione comparata impegnata quindi a studiare come avviene la formazione di identità educate (sia per classe sociale, genere, razza o definite dalle provenienze o religioni), attraverso quale compressione del potere sociale nelle modalità della trasmissione educativa, tipicamente (ma non sempre) presente nelle istituzioni pubbliche che hanno delle agende ufficiali, individuando quando le grammatiche di un sistema educativo vengono rivelate in modo più visibile, quando subiscono queste compressioni e quali sono le implicazioni di queste grammatiche per le vite degli individui (Cowen, 2009c, p.1287).

Secondo la ri-concettualizzazione proposta da Cowen di un problema classico dell'educazione comparata, di cui si è discusso nei paragrafi precedenti, il processo del *transfer* avviene in tre fasi, "tre T": *transfer*, *translation* e *transformation*. Il *transfer* è inteso come trasferimento di idee e pratiche da un sistema educativo ad un altro, come movimento di un'idea nello spazio sovranazionale, transnazionale o internazionale; qui si ritiene opportuno aggiungere anche lo spazio nazionale, poiché vi sono sia stati-nazione costituiti da più regioni/cantoni parzialmente o totalmente autonomi, sia legislazioni scolastiche che lasciano ampia autonomia alle singole istituzioni scolastiche stesse (es. in

Italia), quindi vi possono essere dei transfer anche di tipo intranazionale, che stimolano ulteriori riflessioni.

La traduzione-translation del transfer è la messa in forma delle istituzioni educative o la reinterpretazione delle idee educative che avviene di routine quand'esse sono già oggetto di transfer, mentre la trasformazione-*transformation*, indica il cambiamento, la metamorfosi della traduzione iniziale, causata dalle pressioni del potere sociale, economico e culturale sulle forme educative. La gamma delle trasformazioni possibili va dall'indigenizzazione della forma tradotta alla sua estinzione ("*things freeze, morph or disappear*", Cowen 2006).

Definire teoricamente-epistemologicamente la grammatica delle forme di cambiamento in movimento (*shape-shifting, "as it moves it morphs"*, un'idea nebulosa e difficile da concettualizzare, sostiene Cowen) che accadono nei tre momenti è assai complesso, poiché il divenire (es. il Processo di Bologna), comporta una costante metamorfosi.

Leggere il globale è cruciale. Lo stesso campo di studi tradizionalmente chiamato "educazione comparata" è esso stesso parte delle relazioni politiche, economiche, culturali e storiche a livello internazionale che esso studia, pertanto ciò comporta una continua accurata riflessione teorica accademica, una ri-negoziatura di quelle *unit ideas*, termine che Cowen prende a prestito dal sociologo Nisbet, 1967 ed applica all'educazione comparata per indicare la costellazione di idee nucleo dell'educazione comparata stessa (spazio, tempo, transfer, prassi, contesto sociale, stato, sistema educativo, identità educata). La rinegoziatura di tali *unit ideas* va compresa all'interno dei loro piccoli cambiamenti della placca tettonica, delle loro discontinuità e deve avvenire sia negli aspetti teorici che applicati, nell'abbozzare nuovi scenari futuri (Cowen, 2008, p.2).

Tali *unit ideas* vanno pensate all'interno della relazione a *triade* di *transfer-translation-transformation* e *del suo doppio problema osmotico*, ossia quello del collocare specifici modelli educativi all'interno di sistemi educativi con contesti sociali e culturali altrettanto specifici, dentro e fuori le scuole stesse, contesti che presentano delle proprie immunologie o permeabilità (Cowen, 2009c, p.1286): non si conosce però cosa siano tali aspetti immunologici o permeabili. Quindi non è chiaro nel momento di

traduzione-*translation* come il modello *transfer*-ito cambi nel suo nuovo contesto.

Questa triade di relazioni va resa evidente in modo fresco, nuovo non da ultimo anche attraverso il tema del colonialismo (Cowen, 2009c, p.1281), che dentro l'educazione comparata è stato interpretato, grazie alle teorie della dipendenza, come una grande forza sociale e storica, che ha modellato paesi, sistemi educativi, identità e che tali forze e conseguenze, si è reso quindi necessario accogliere, esplorare teoricamente e comparativamente. Anche l'analisi dei sistemi mondiali (Arnove) è stata molto promettente nel porre in relazione fatti educativi con l'ordine economico internazionale, spiegando il perché ad es. una riforma ha fallito nel momento di produrre un cambiamento strutturale nell'educazione o nella società o perché alcune innovazioni educative indotte dall'esterno dei Paesi possono contribuire a perpetuare sistemi di stratificazione esistenti tanto dentro uno stato-nazione, quanto tra più stati-nazione. Da molti punti di vista le cornici interpretative post-coloniali prestano attenzione anche alle sfide generate dalle realtà geopolitiche drammaticamente cambiate, dal declino del colonialismo, dall'attenzione alla cultura ed all'identità, dagli ultimi turbolenti anni di fine '900. Tutto ciò si è riflesso in un'aumentata consapevolezza dei pericoli dell'etnocentrismo ed il riconoscimento dell'uso problematico di distinzioni e di terminologie relative, ad es., a paesi "sviluppati" o "in via di sviluppo" e il "Nord" e il "Sud" (Crossley, 2002).

Provare a pensare e ri-pensare tali *unit ideas* anche rispetto le seconde generazioni è un punto cruciale strategico per l'educazione comparata.

Con questa rassegna teorica qui illustrata vogliamo sottolineare la scelta dell'educazione comparata come nostra strategia per cercar di far luce sugli studi, sui dati a disposizione in letteratura, sui processi in atto e sulle politiche educative adottate rispetto le seconde generazioni. In questa ricerca si vogliono approfondire con criticità i risultati offerti da un'indagine comparativa quale è PISA rispetto le seconde generazioni, nella consapevolezza che anche da questi dati si possa aumentare la conoscenza del tema.

2.3.2 Le seconde generazioni lette alla luce del concetto di *transitologia*

I processi educativi che si stanno determinando in alcuni stati, che conoscono i movimenti migratori da diverse decine d'anni (si pensi alla Francia, all'Inghilterra, alla Germania, paesi coloniali) ed in altri paesi che invece conoscono il fenomeno da più recente (Italia, Spagna, nord Europa), hanno comportato/comportano dei cambiamenti sociali di tipo demografico e culturale avvenuti/che avvengono in tempi più o meno brevi.

Le discontinuità tra gli avvenimenti socio-politici e le elaborazioni teoriche sui medesimi segnano un doppio cambiamento: un cambiamento epistemologico ed un cambiamento nelle politiche internazionali e da qui una doppia richiesta al mondo accademico di una nuova epistemologia e di una nuova lettura della politica economica internazionale (Cowen, 2009c, p.1282).

Cambiamenti che avvengono in tempi più o meno brevi, come una sorta di compressioni del tempo, vengono definiti da Cowen *transitologie* e vengono intesi, come una particolare variante di nuovi concetti di tempo, quando sono caratterizzati da eventi massicci -che accadono in un periodo di 10 anni- dove si vedono simultaneamente il collasso e la ricostruzione degli apparati di stato, il sistema di stratificazione socio-economica, le visioni del futuro ed il deliberato utilizzo dei sistemi educativi in questi processi (esempi di questo possono essere la ristrutturazione di Cuba da parte di Castro, la modernizzazione della Turchia da parte di Kemal Attaturk, l'apartheid in Sud Africa, gli sforzi della Thatcher di costruire una transitologia nel Regno Unito nel 1979).

Cowen ha affrontato tale tema in una lezione (non pubblicata) tenuta all'Università di Tor Vergata (2008), tema ripreso in altri articoli già citati nelle note, in Cowen, 1996 (p.163) ed in Cowen, 2009c (p.1287).

La drammatica compressione del tempo in una transitologia è una visibile affermazione del potere politico, vi è uno sradicamento del tempo passato dalla visione sociale del futuro. Il tempo evolutivo è cancellato: il futuro viene catturato in un tempo presente ed in un'azione urgente. Le definizioni di tempo-futuro non sono solo evidenti, ma sono un'evidente affermazione del potere politico. La distillazione di questo potere nei codici

educativi, tali ad esempio i nuovi concetti di insegnante, di università, i processi di selezione sociale nel sistema educativo, è il nucleo di una transitologia. Dentro questa transitologia in atto nel mondo socio-educativo in questa tarda-modernità, dove anche il mondo dell'educazione è un mercato, dentro questa società neo-liberale della conoscenza, cercare di descrivere dove si collocano teoricamente e nei diversificati contesti, le seconde generazioni è la sfida di questa ricerca. L'affermare che le realtà socio-educative siano in profonda trasformazione, significa per Albarea, applicare le *transitologies* sia ai contesti formali, che non formali ed informali, scoprendo che le soggettività e le relazioni in cui esse si situano, stanno riconsiderando le proprie modalità di percezione, di relazione, di reazione, di interpretazione e costruzione della realtà (Albarea, 2010). Tra queste soggettività vi sono anche le seconde generazioni.

2.3.3 Come decifrare il globale?

La questione teorica richiede di decodificare questi cambiamenti nella compressione del potere sociale dentro le forme educative, compito che risulta assai complesso fare, riuscendo ad evitare di rappresentare il sistema educativo solo nelle categorie delle routine della descrizione comparata, categorie in realtà molto utili all'amministrazione, al finanziamento ed alla direzione della scuola primaria, secondaria e terziaria. Questa questione può probabilmente incrinarsi da un punto di vista teorico, se si comincia a pensare alle "identità educate" (sia in base alla classe, al genere, alla razza o definite per regione o religione), ai processi educativi cruciali e tenendo in mente il problema di Wright Mills, di dare senso alle forze storiche, alle strutture sociali ed alle biografie individuali (Cowen, 2009c, p.1287).

Cowen crede nella possibilità di sviluppare una teoria delle Steli di Rosetta educative "*of educational Rosettas*", per giungere ad una interpretazione dei geroglifici educativi, catturando i codici del potere sociale nelle forme educative, quando avviene il cambiamento nei modelli educativi, cercando di decifrare cosa viene rivelato, con quali regole, con quale grammatica di queste compressioni nei vari sistemi educativi; indagare la via con cui queste stesse compressioni, osmoticamente assorbono il-o vengono assorbite dal- contesto e le modalità con cui esse

interagiscono con le relazioni internazionali politiche, economiche, culturali ed educative.

Così come la Stele offrì una chiave decisiva per poter procedere alla comprensione dei geroglifici, le Stele di Rosetta educative potrebbero essere un mezzo interpretativo comparativo, utilizzabile in una gamma di spazi e tempi, per leggere il globale, le strutture sociali e le biografie individuali mostrando la compressione del potere sociale nelle formazioni educative (istituzioni, modelli, ecc.).

Certo qui possiamo affermare che la metafora della Stele di Rosetta quale chiave per un processo di decriptazione-traduzione di questi codici del potere è affascinante e si può notare come lo stesso enigma originario necessitò di oltre vent'anni per essere decodificato, svelato dal francese J.F.Champollion, anche grazie ai contributi dell'inglese T.Young e dello svedese Akerblad (*necessità quindi di molti contributi internazionali*). La metafora di questa Stele, può offrire ulteriori possibili letture "assurde ed azzardate": una tavoletta con incisioni misteriose trovata da un soldato francese nel costruire il forte Julien (*per i comparatisti un richiamo forse al padre svizzero-francese dell'educazione comparata?*), come difesa dagli inglesi (vi è stato-e vi è tuttora- forse anche nello stesso campo dell'educazione comparata per lungo tempo una leadership della scuola inglese-Regno Unito e USA- e la lingua inglese è ancor oggi, nelle riviste, nei nomi delle società professionali di educazione comparata, nei congressi mondiali, la lingua franca per gli studiosi di diversa estrazione linguistica?), in una zona vicino alla città di Rosetta in Egitto, caricata su una nave francese, gli inglesi la scoprirono e la portarono a Londra nel 1802 (un monito forse a quanto si è indagato e si conosce di un'educazione comparata extra-Europa, della sua storia, di questa negli importanti cambiamenti geomorfologici nel paesaggio territoriale accademico, di questo nuovo interesse dagli anni '90 ad es. rispetto alla Cina). La Stele originaria ora si trova in mostra al British Museum a Londra, l'Egitto ne ha richiesto la restituzione reiterate volte, ma al Museo Egizio del Cairo, si trova una copia fedele murata nella grande sala al pianterreno. Un'immensa riproduzione scolpita nel granito dello Zimbabwe da Joseph Kosuth (artista USA), si trova a Figeac, città natale di Champollion, sulla Place des Ecritures. Da ultimo quindi, tutta questa serie di possibili

metafore attraverso luoghi, provenienze dei vari attori, della molteplicità delle educazioni comparate e delle problematicità teoriche che esse pongono ad una nuova riconcettualizzazione accademica rispetto a cosa sia epistemologicamente l'educazione comparata oggi. Un chiedersi inoltre ancora una volta forse quali siano i centri sacri *Sacred Places*, le vie sante *Holy Routes*, i perfetti portali *Perfect Portals*, le modalità di apprendere *Modalities of Learning*, la conoscenza consacrata *Consecrated Knowledge* dell'educazione in generale e di quella comparata in particolare delle Steli di Rosetta educative. Cowen suggerisce quali possano essere le regole rispetto a tutto questo contemporaneo caos, ribadiamole qui ancora una volta: l'educazione comparata come forma di riflessione accademica sulle relazioni internazionali e sulla compressione del potere sociale dentro i modelli educativi; il comprendere la grammatica di queste compressioni quale agenda accademica permanente per come leggere il globale del nostro tempo.

Vi è forse bisogno di molteplici J.F.Champollion, T.Young, Akerblad...di diverse provenienze da tutto il pianeta per ri-concettualizzare una Teoria di una Stele di Rosetta educativa e proporre un giuramento ippocratico educativo etico globale da parte degli accademici di educazione comparata rispetto ai problemi con cui ogni generazione di studiosi ci si trova a confrontare "a different problem for each generation" e le seconde generazioni potrebbero essere un tema importante oggi nell' agenda dell'educazione comparata.

Questa aspirazione accademica consiste in un modello che è tuttora in fase di studio ed elaborazione teorica da parte di Cowen (2009a, p.1288): comprendere la grammatica delle forme di cambiamento in movimento/*shape-shifting* ed i codici del potere decriptati/decriptabili grazie alle Steli di Rosetta educative, unite anche alle linee di analisi degli studi post-coloniali, post-moderni e post-strutturalisti che stanno già dando nuova vita all'educazione comparata, codici del potere da decifrare anche all'interno delle Steli di Rosetta educative stesse.

Le forme di cambiamento e le codifiche del potere nelle Steli di Rosetta educative, la triade delle relazioni (*transfer, translation e transformation*) ed il rileggere il globale secondo nuove vie, indicano che si devono cercar di rivelare anche le vie con cui le compressioni del potere in

alcuni sistemi educativi, arrestano esattamente quello che viene supposto essi dovrebbero facilitare: l'educazione.

Ciò che si ribadisce qui è che nell'educazione comparata per una volta il problema, secondo Cowen, non è il basso livello intellettuale della problematica, ma che correntemente vi sono troppi significati caricati sul concetto di educazione comparata.

Tuttavia tutto ciò è assurdo, ma come è presunto abbia suggerito Albert Einstein, citato da Cowen (2009c, p.1288), se un'idea all'inizio non è assurda, non c'è speranza per essa "[i]f at first the idea is not absurd, then there is not hope for it".

2.4 Indagini comparative internazionali: dal funzionamento dei sistemi di istruzione alle competenze acquisite da uno studente. L'indagine OCSE PISA

2.4.1 Comparativo, internazionale oppure *on hyphenness* comparativo- internazionale?

In ambito accademico educativo, come sin qui evidenziato, vi è ancora poca o ambigua concettualizzazione e teorizzazione riguardo al tema delle seconde generazioni e si ribadisce l'urgenza di una riflessione teorica che solleciti analisi, letture, interpretazioni su quanto sta accadendo. Nel presente lavoro si vogliono studiare le seconde generazioni prendendo in considerazione i risultati ottenuti da queste nell'indagine comparativa internazionale OCSE PISA 2006 (dati che verranno analizzati nel quarto capitolo). Nei paragrafi precedenti sono già stati utilizzati aggettivi quali "comparata, interculturale, internazionale" attribuiti all'educazione, ma la molteplicità delle interpretazioni e le declinazioni possibili, merita qui un'ulteriore digressione, sia in quanto nel presente studio si affronta la situazione dei figli di migranti, sia perché metodologicamente ci si avvale di contributi di ricerche-indagini definite comparative-internazionali.

Come delineato nel paragrafo precedente, vi sono molti modi di intendere "comparata" l'educazione, educazioni comparate multiple coesistenti: qui si ribadisce ancora una volta di intendere l'educazione comparata, concordemente con Cowen, come forma di riflessione accademica sulle relazioni internazionali e sulla compressione del potere sociale dentro i modelli educativi e di ritenere il comprendere la grammatica

di queste compressioni, quale agenda accademica permanente per leggere il globale del nostro tempo. Oggi però vi sono molte approssimazioni concettuali anche a livello accademico rispetto gli aggettivi sopra elencati.

Vi sono attualmente forme di educazione comparata che vengono chiamate internazionali e Cowen si chiede quale sia il corrente significato di questa etichetta e quali siano gli scopi politici a cui essa serve, se queste forme di educazione comparata chiamate comparate ed internazionali (e PISA è una tra queste) siano principalmente dichiarative, cioè forniscano dei dati, ed esortative; si domanda provocatoriamente cosa possano significare concetti quali post-sviluppo per l'“internazionale” (Cowen, 2009c, p.1289) e se l'educazione internazionale sia ora una parte di un movimento mondiale per la costruzione della pace.

Rispetto a un'analisi storica del concetto “internazionale” all'interno dell'educazione comparata, si vuole qui riportare il contributo del comparatista austriaco Friedrich Schneider. Egli viene ricordato tra quegli studiosi che dopo Jullien attribuiscono all'educazione comparata i caratteri della disciplina scientifica, intesa a determinare leggi da poter usare per un efficace controllo dell'esperienza educativa (Alberti, Ziglio, 1986). Essa cerca, secondo l'autore, attraverso il confronto delle condizioni culturali generali o di quelle pedagogiche del presente o del passato, del proprio o degli altri popoli, di risolvere problemi pedagogici (idiografici) singoli, o di stabilire concetti pedagogici o risultati di valore normativo generale (nomotetici). Sul piano storico le ragioni che hanno dato forte impulso al costituirsi di questa nuova disciplina dell'educazione comparata ed al bisogno di ricerca comparativa, vennero dal dissolvimento dello spirito cristiano e dallo sviluppo della coscienza nazionale dei diversi popoli, dal fatto che l'unicità ed unità del pensiero pedagogico e della realtà pedagogica dei popoli fece posto ad una crescente differenziazione e varietà. Il compito preminente dell'educazione comparata era per Schneider quello di trovare norme e principi unificatori capaci di operare sul piano educativo, compatibilmente alle situazioni particolari dei singoli paesi e ciò avvalorava l'osservazione che l'educazione comparata ha trovato il campo più propizio per la sua nascita e per il suo sviluppo in paesi con sistemi educativi fortemente decentralizzati dal punto di vista amministrativo e mancanti di norme e coordinamento unitari: gli Stati Uniti, da un lato e

dall'altro l'Inghilterra, dove già all'inizio del secolo XIX cominciò ad essere insegnata all'Università di Londra, da professori che venivano chiamati di "pedagogia coloniale comparata" e dove il governo si è dimostrato subito sensibile a cogliere l'importanza dell'indagine comparativa (Alberti, Ziglio, 1986, p.42). L'autore preferisce parlare di *Scienza dell'educazione comparata o di pedagogia dei popoli*, (Vergleichende Erziehungswissenschaft o in altri contesti Comparative Education o Pedagogie comparée), anziché di *Pedagogia straniera* (Auslandspädagogik o Foreign Education o Pedagogie de l'Etranger) e di *Pedagogia internazionale* (Internationale Pädagogik o International Education o Pedagogie Internationale; Gallo, 2006). Queste tre denominazioni a livello internazionale sono spesso utilizzate in modo acritico. Secondo Schneider, è l'impiego del metodo comparativo che a ragione permette di denominare la scienza dell'educazione che adopera tale metodo come "comparata", mentre la maggior parte dei testi americani di "Comparative Education" sono semplici esposizioni di realtà pedagogiche di Paesi esteri. La maggior parte di questa letteratura è semplicemente secondo l'autore, "Auslandspädagogik" (ricerca ed esposizione della teoria e della realtà pedagogica dei paesi all'estero e delle forze che li condizionano), che non offre un confronto critico, è una scienza ausiliaria della scienza dell'educazione comparata, ma non si identifica con questa. Lo studio della "pedagogia straniera" si sofferma sullo studio dei sistemi educativi e non consente una più larga visione dell'insieme dei rapporti e delle influenze che i diversi paesi esercitano reciprocamente gli uni sugli altri. La "Pedagogia internazionale" secondo Schneider presuppone invece che si includano nella parola internazionale due significati: le relazioni tra le diverse nazioni considerate e "comune a tutti i popoli". In relazione a quest'ultimo significato l'autore ricorda che l'educazione è una funzione di tipo originario per l'umanità e quindi si trova presso tutti i popoli. Tra i fattori che influiscono sullo sviluppo di un paese, vi è anche l'effetto delle nazioni vicine e degli altri popoli e soprattutto della loro pedagogia. Non esiste quindi per l'autore, in riferimento al primo significato, una pedagogia nazionale del tutto autoctona, protetta da influssi esteri, però l'estensione o la frequenza e la profondità dell'influsso straniero nell'ambito pedagogico sono diversi. La pedagogia internazionale comprende un ambito di ricerca

cha ha come oggetto primario le relazioni pedagogiche fra gli Stati, definite da Schneider con una metafora "correnti pedagogiche interstatali". Questo ambito di ricerca viene definito dall'autore come pedagogia internazionale in senso stretto. Alla pedagogia straniera e pedagogia internazionale, si aggiunge come terzo ambito specifico la scienza dell'educazione comparata, il cui compito specifico è il confronto critico fra le situazioni rilevate dalla ricerca pedagogica internazionale. Malgrado queste chiarificazioni, l'espressione scelta da Schneider "pedagogia internazionale" è stata impiegata con modalità del tutto diverse: ad esempio come educazione all'intesa internazionale, alla mentalità internazionale, all'internazionalismo o alla mentalità della pace. Schneider in tarda età precisò inoltre che l'espressione stessa "scienza dell'educazione comparata" alla base della quale vi sta l'uso sistematico del metodo comparativo, ha subito usi indiscriminati. Ancora viene chiamato comparatista colui che si occupa, nella ricerca e nell'insegnamento, dell'ambito pedagogico di un altro Paese (Gallo, 2006, p.33). Schneider ritiene che le pedagogie dei popoli siano confrontabili tra loro, in quanto oltre alle specificità nazionali, vi sono delle note comuni. Tra le finalità dell'educazione comparata l'autore intende mediare tra la finalità miglioristica e quella euristica. Tra le altre finalità della scienza dell'educazione comparata, Schneider considera il contributo al rafforzamento del pacifismo internazionale, contestualizzandolo nell'obiettivo concreto dell'integrazione europea, che ha come presupposto una significativa educazione europea. L'autore oltre ad aver indotto i pedagogisti del mondo a guardare al di là dei confini nazionali e a sostenere l'internazionalizzazione della pedagogia, in un'epoca in cui pochi se ne occupavano (la sua opera "La pedagogia dei popoli", *Volkerpädagogik*, nel 1947), avverte ed intuisce le potenzialità di una ricerca comparata, che mettendo in rilievo i tratti comuni e le affinità dei diversi obiettivi delle istituzioni educative nazionali, consente e dà l'opportunità di progettare ed elaborare un piano dell'educazione europea, nel rispetto delle specificità dei singoli paesi.

Queste brevi delucidazioni sul termine "internazionale" all'interno dell'educazione comparata, che giungono, nelle prospettive di Schneider a concetti di pacifismo internazionale e di integrazione europea, ci confermano come il campo accademico di studi chiamato "educazione

comparata” sia da sempre parte di queste intersezioni di relazioni politiche domestiche ed internazionali, economiche e culturali, storicamente determinatesi, che esso stesso studia.

A tal proposito in un interessante articolo, Jennifer Chan (2007), dell'Università British Columbia del Canada, ha mostrato nella sua analisi in modo incisivo e delicato, benchè non utilizzando il lessico “internazionale”, la competizione epistemica nelle riforme della governance globale. Chan ha precisato che tali proposte di riforma evidenziano un multilateralismo educativo *educational multilateralism* che trova traduzione esemplificativa in tre “modelli epistemici”: il primo fa riferimento al modello del Patto Strategico della World Bank (1997), un piano per una fondamentale riforma e rinnovamento della banca Mondiale per renderla più efficace nel raggiungere la sua missione basilare di ridurre la povertà. Il secondo modello si riferisce agli Obiettivi di Sviluppo del Millennio che comprendono la lotta alla fame, alla povertà, alla malattia, alla mancanza di protezione ed all'esclusione, mentre promuovono l'eguaglianza di genere, l'educazione e lo sviluppo sostenibile; sono basati sui diritti umani garantiti dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) e dalla Dichiarazione del Millennio dell'ONU (2005).¹⁵ Il terzo modello è costituito dal Forum Sociale Mondiale, World Social Forum (WSF), composto da movimenti per la globalizzazione alternativa, per il coordinamento di campagne mondiali, per la condivisione e l'affinamento delle strategie. Questi tre modelli di governance globale sono incarnati rispettivamente da tre simboli umani: l'instancabile banchiere mondiale James Wolfensohn, il messianico cantante rock irlandese Bono e la rivoluzionaria generazione di Seattle. Questi tre tipi ideali di riforma della governance globale in competizione, hanno profonde implicazioni, sottolinea Chan, sulla direzione della cooperazione educativa ed il multilateralismo. Chan definisce tali tre paradigmi in competizione, come un'accentuazione dello sviluppo neo-liberale *neo-liberal developmentalism*, dello sviluppo umano *human developmentalism* e del post-sviluppo *postdevelopmentalism*. L'articolo esamina le riforme della governance globale come un luogo/area di contestazione tra le tre diverse verità/episteme: vale a dire, il mercato in primis, i principi dei diritti umani

¹⁵ Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (*Millennium Development Goals* o MDG, o più semplicemente *Obiettivi del Millennio*) delle [Nazioni Unite](#) sono otto obiettivi che tutti i 191 stati membri dell'ONU si sono impegnati a raggiungere per l'anno [2015](#).

ed infine i principi dell'identità culturale, competizione che avviene in termini di principi quali efficienza, capacità e riconoscimento. Nei primi due approcci vi è un'idea di redistribuzione ed essi sono però al contempo insufficienti nel dare risposte per indirizzare la crisi di un riconoscimento. Nella prospettiva di molti movimenti sociali del Forum Sociale Mondiale, quello di cui c'è bisogno è più di una questione di fondi (che certo sono indubbiamente importanti), ma ciò che è fondamentale è il riconoscimento e la possibilità di rappresentanza di quei paesi, che sono la maggioranza del mondo e si stanno sviluppando, come partner alla pari dei paesi già sviluppati, nella governance globale; ciò significa, muoversi fuori dalla cornice cognitiva predominante inerente allo sviluppo, dentro cui si mettono in evidenza con enfasi la diversità culturale e la parità partecipativa. L'educazione si trova ad essere considerata come una questione di merce pubblica o privata nella cornice interpretativa dello sviluppo neo-liberale della Banca mondiale, come una libertà di base nel paradigma dello sviluppo umano dell'ONU ed assume un più ampio significato di sopravvivenza/rinascita culturale in un modello dialogico di riforme della governance globale, come una sorta di resistenza al fondamentalismo del mercato, nel paradigma del post-sviluppo del Forum Sociale Mondiale. Tali paradigmi della governance globale trovano quindi riscontro nelle politiche dell'educazione ed anche nell'educazione comparata.

2.4.2 L' "internazionale" nell'educazione comparata

E' interessante qui notare come le considerazioni emerse dall'analisi di Chan rispetto la competizione dei tre modelli di episteme nelle riforme della governance globale, in precedenza riportate, trovino un riscontro ad esempio in un sondaggio, riportato nel lavoro di Bray (2009, pp.31-43), condotto dall'organizzazione americana *Comparative and International Education Society (CIES)*, la più grande società nel settore dell'educazione comparata. In questa indagine è stato chiesto agli intervistati di fare una lista delle più influenti, a loro avviso, organizzazioni governative e non, che incidono nel campo dell'educazione comparata. Tra le 188 diverse organizzazioni elencate nel campione, la Banca Mondiale è stata identificata come la più influente, ricevendo il 19,7% delle risposte. Le altre

organizzazioni ai primi sei posti sono state l'UNESCO (15,8%), l'Agenzia per lo Sviluppo Internazionale degli USA (USAID, 7,8%), l'United Nations Children's Fund (UNICEF, 5%), le Nazioni Unite (3,7%) e l'OCSE (3,5%). Il fatto che il 69,3% dei 419 intervistati fosse residente negli USA va tenuto in considerazione, vista la preferenza verso istituzioni del paese e la loro grande produzione di materiale in lingua inglese. Cionostante quasi un terzo degli intervistati era residente altrove, quindi la percezione non era limitata ai residenti negli USA.

Esiste secondo Cowen, una dimora molto speciale e privilegiata nell'intersezione tra le politiche internazionali e domestiche: l'università, che ha avuto comunque lungo un secolo, straordinari cambiamenti accademici. Vi sono delle continuità profonde nel lavoro accademico (le già esplicitate *unit ideas* di Cowen), basato nell'università, anche per l'educazione comparata, ma vi sono anche delle discontinuità, per cui le agende si modificano in velocità e in vari tempi e l'agenda dell'educazione comparata è drammaticamente differente in diversi luoghi, lungo le linee del potere internazionale, dei cambiamenti epistemici e delle politiche domestiche.

L'espressione educazione internazionale assume differenti significati, alcuni la descrivono come il processo di formazione di individui con lo scopo di far loro acquisire un orientamento internazionale, altri la utilizzano per significare le varie tipologie di relazioni educative e culturali tra le nazioni. La distinzione tracciata da Rust (in Bray et al., 2009, pp.232-233), professore di scienze sociali ed educazione comparata all'Università UCLA di Los Angeles, si basa sul fatto che l'educazione comparata copre aspetti accademici, analitici e scientifici, mentre l'educazione internazionale riguarda elementi di cooperazione, comprensione e scambio (Rust, 2001). L'educazione internazionale è usualmente vista come un'attività orientata alla pratica, particolarmente in termini di relazioni cross-culturali e cross-nazionali.

Nel 1956 venne fondata la Società di Educazione Comparata *Comparative Education Society* e stabilito il suo organo ufficiale nella rivista *Comparative Education Review (CER)*. Nel 1972 la società cambiò il suo nome in *Comparative and International Education Society (CIES)* ed il suo intento fu proprio quello di estendere i confini del campo oltre l'educazione comparata per includere lavori internazionali sull'educazione.

Molte delle società americane di educazione comparata si rinominano con l'aggettivo "internazionale": le ambiguità che si riflettono nelle denominazioni, contribuiscono alle ambiguità presenti nel campo.

Altre società professionali in cui i campi dell'educazione comparata e dell'educazione internazionale sono considerati unitariamente sono la *Comparative & International education Society of Canada (CIESC)*, la *British Association for International & Comparative Education (BAICE)* e l'*Australian & New Zealand Comparative & International Education Society (ANZCIES)*. Ulteriori ambiguità presenti nel campo si possono evidenziare rispetto le riviste: in quella della CIES (*Comparative Education Review CER*) la componente internazionale ha un peso maggiore rispetto a quella comparata, anche se nel titolo della rivista vi è solo il lato comparativo del nome della società; una simile osservazione si può fare alla rivista ufficiale della BAICE, dal titolo *Compare: A Journal of Comparative Education*. La rivista della CIESC ha un orientamento opposto in quanto titolata *Canadian and International Education*, non nominando affatto la comparazione nel proprio titolo. L'ANZCIES non ha una rivista ufficiale e non deve quindi affrontare questo tipo di problemi. La rivista *European Education*, pubblicata negli USA è un periodico internazionale trimestrale peer-reviewed, revisionato tra pari esperti scientificamente sul campo, che si occupa di indagini e dialogo sull'educazione tra gli stati membri del Consiglio d'Europa, incoraggia studi teorici ed empirici, prospettive interdisciplinari ed analisi critiche dell'impatto delle forze politiche, economiche e sociali sull'educazione.

La CESE, The Comparative Education Society in Europe, fondata nel 1961, non ha una rivista, ma le sue ambiguità tra comparata ed internazionale si evincono leggendo ad es. nell'art.1 dello statuto "The Comparative Education Society in Europe shall be an international non profit making association of scientific and educational character" e nell'art. 3 dove tra i suoi obiettivi vi è "The purpose of the Society shall be to encourage and promote comparative and international studies in education".

Oltre alla rivista statunitense CER, tra le maggiori riviste di educazione comparata vi sono nel Regno Unito *Comparative Education* e *International Journal of Educational Development*.

Il *World Council of Comparative Education Society (WCCES)*, non contiene il termine "internazionale" ed è meno coinvolto nelle ambiguità delle quattro società suindicate, società che sono tra le 36 fondatrici del WCCES, così come la CESE stessa, e quindi evidenziano che la realtà mondiale è influenzata da tali ambiguità (Bray et al., 2009, p.252).

L'educazione internazionale è stata raramente concepita come un campo di studi distinto o come una sub disciplina dell'educazione. Di conseguenza c'è una piccola discussione tra quelli che identificano se stessi educatori internazionali, sottolinea Rust (2001), dal punto di vista di una questione metodologica e teorica, che potrebbe definire il loro lavoro. Essi sono piuttosto, particolarmente interessati ad amministrare programmi che pongono in evidenza relazioni, cooperazione e conoscenza tra i confini. Una breve lettura accurata di articoli che compaiono in rispettabili riviste di educazione internazionale, quali *International Educator*, *International Education e Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, rinforza questa distinzione generale, sebbene si possano trovare in queste riviste, ricerche fondate teoricamente.

Le sfere dell'educazione internazionale includono argomenti quali lo sviluppo internazionale, gli studi sulla pace e lo scambio internazionale tra studenti. Questi sono temi cruciali per la CIES e molti comparatisti delle comunità accademiche sono professionalmente attivi in essi.

2.4.3 L'educazione comparata tra eclettismo interdisciplinare ed eterogeneità.

La gran parte della conoscenza a livello scientifico sull'educazione, come rilevato da Carlos Olivera (argentino, consulente dell'ufficio per la pianificazione dell'alta formazione e del Ministro dell'educazione in Costa Rica, è stato vice-rettore presso l'Università nazionale di filosofia e letteratura in Costa Rica, collaboratore dell'Unesco, esperto in pianificazione educativa in Somalia e America Centrale; consulente dell'istituto internazionale per la pianificazione educativa, IIEP; presidente fondatore dell'istituto per la cibernetica sociale applicata nella pianificazione, ICSAP in Costa Rica; autore di diversi lavori sulla pianificazione educativa, l'amministrazione e l'educazione comparata; Olivera, 1988), consiste in

un'eccellente collezione di contributi derivanti dalla filosofia, psicologia, sociologia, economia e politiche dell'educazione.

Tutti questi contributi sono preziosi ed indispensabili, rileva sempre Olivera, riportato in Bray et al. (2009, pp.225-228), ma il dominio dell'educazione ha un corpo disciplinare di conoscenza che merita un termine che le rispecchi. Egli, rifiuta i termini quali pedagogia (si riferisce ad un'azione, di condurre e non ad un sapere), didattica, scienze dell'educazione e scienza dell'educazione; l'educazione è un'attività e non un sapere, così come la società non è la sociologia, il linguaggio non è la linguistica: egli propone "educologia", in accordo con J.E. Christensen (che lo utilizzò in un paper presentato al Congresso Mondiale dell'Educazione Comparata a Parigi 2-6 luglio 1984).

Il termine "educologia" era stato usato più di vent'anni prima dalla professoressa Elizabeth Steiner Maccia dell'Università dell'Indiana nella presentazione della Società di Filosofia ed Educazione, nel 1964 ("Logic of Education and Educatology: Dimensions of Philosophy of Education") e venne poi corretto in seguito con "educology" [negli articoli "Towards Educational Theorizing Without Mistake" (1970); "Philosophy of Education as Philosophy of Educational Science" (1961); "The Nonidentity of Philosophy and Theory of Education (1972); and "Educology: Thirteen Years Later" (1977)]. In realtà il termine venne coniato ed introdotto nella letteratura sull'educazione dal professor Lowry W. Harding dell'Università dello Stato dell' Ohio, già nel 1951. Egli trattò tale termine come un gioco, utilizzandolo con un significato per aneddoti spiritosi sull'educazione, tuttavia al di sotto di tali arguzie c'erano anche delle suggestioni ed Harding era serio rispetto all'idea di sviluppare un fondamento di conoscenza sull'educazione, intesa come "educologia". I suoi libri ebbero edizioni limitate e non furono mai compresi, né furono distribuiti¹⁶. In contrasto con Harding, la professoressa Steiner fu seria rispetto al significato in riferimento al termine "educologia", conio il termine indipendentemente da Harding e senza sapere il modo con cui egli l'aveva trattato.

Con "educologia", ribadisce quindi Olivera, si voleva designare chiaramente tutto il sapere sull'educazione, sia scientifico o pragmatico, acquisito tramite qualsiasi disciplina, con una propria struttura teorica di

¹⁶ Sul termine "Educology" in <http://www.era-usa.net/contributingpapersset1.html>, Contributing Paper 1.1 in History and Philosophy of Educology, Part I

base dei contenuti. Dove si colloca l'educazione comparata in questa prospettiva?

Se a livello di senso comune o pre-scientifico, la comparazione tra oggetti e quindi la determinazione di relazioni mentali tra di essi, continua Olivera, si trova all'origine dei concetti e delle idee, una raffinata forma del medesimo processo mentale viene utilizzata a livello scientifico per stabilire definizioni, misurare fenomeni o costruire modelli. Se la comparazione in quanto metodo è universale, una scienza comparativa merita questa definizione solo quando porta la comparazione ad un livello più alto di astrazione, secondo Olivera, diventando una "comparazione di comparazioni".

Rispetto al nostro studio tale prospettiva è rilevante poiché dal punto di vista metodologico per studiare a fondo i risultati delle seconde generazioni ci si avvale di comparazioni di comparazioni: i dati forniti dall'indagine OCSE PISA 2006 sono già un primo livello di comparazione (internazionale); le ricerche comparative di secondo livello (nazionali, internazionali, locali, ecc.) a partire dai dati PISA, sono già un primo livello di comparazione; i contributi teorici provenienti da diverse discipline (sociologia, psicologia, statistica, economia, antropologia, demografia, filosofia, pedagogia, ecc.) presenti in articoli ed in letteratura, sia che facciano riferimento o meno anche a studi empirici, compiono già delle comparazioni: lo sforzo di questo studio rispetto ai risultati in PISA 2006 delle seconde generazioni è quello di comparare questi approcci multiprospettivi rispetto a quanto essi ci possono essere utili nell'approfondimento della conoscenza del nostro problema di ricerca.

Nelle discipline sociali, l'aggettivo comparativo, può essere utilizzato solo quando la comparazione venga applicata ad una serie preventivamente elaborata di dichiarazioni teoriche che si riferiscono a realtà simili che riguardano gruppi sociali distinti. In molti ambiti comparativi, inclusa l'educazione comparata, un gruppo sociale comune di questo tipo è una nazione o un paese; ma in ogni caso tali unità essendo distinte, possono sempre essere analizzate come sistemi. L'educazione comparata, nel modello proposto da Olivera rappresenta un livello epistemologico più alto, un secondo grado del metodo comparativo, interessandosi a due o più situazioni educative contemporaneamente,

ognuna delle quali è già stata resa comparabile attraverso un primo livello di astrazione.

Libri ed articoli nell'ambito dell'educazione comparata ostentano molti resoconti basati su rassegne di letteratura, studi storici, ma pochi studi basati su ricerca applicata e quasi nessuno sul metodo sperimentale (Bray, 2009); inoltre numerosi articoli, anche in riviste che includono in modo esplicito l'aggettivo "comparato" nel loro titolo, contengono spesso molti studi di singoli paesi nei quali la natura e il grado della comparazione è discutibile.

Tra coloro che si occupano di comparazione educativa si includono anche i decisori politici, i funzionari di agenzie internazionali e i membri accademici. I decisori politici sono di solito interessati ad esperienze provenienti solo da quei luoghi da cui si ritiene si possano apprendere lezioni pratiche. Anche dalle agenzie internazionali (Banca Mondiale, Unesco, OCSE per citarne alcune) ci si aspetta un indirizzo pratico così da permettere un supporto concreto ai loro clienti. Perciò sia i primi che i secondi sono meno interessati alle teorie rispetto a quanto lo siano gli accademici; però persino tra gli accademici alcuni gruppi hanno fondato le loro carriere più su consulenze ed altri lavori pratici, che sulla concettualizzazione teorica.

La maggior parte del settore dell'educazione comparata è stato interessato, da un punto di vista pratico, all'imitazione dei modelli educativi. I responsabili politici cercano esempi da imitare e nello scegliere i luoghi influiscono fattori quali la lingua, i legami politici, le considerazioni di natura gerarchica.

Il valore dello studio comparativo è stato evidenziato molti decenni fa, quando Sadler nel 1900, sottolineava l'importanza dello studio dei sistemi educativi stranieri con lo scopo di permettere una migliore conoscenza e comprensione del proprio. Oggi vi è molta ricchezza di dati, statistici e non, non sempre però di facile consultazione ed analisi, disponibili in tutto il mondo, l'accesso ai quali è aumentato anche grazie ad internet. Molti osservatori considerano che uno degli utilizzi dell'educazione comparata sia l'identificazione di modelli impiegabili ovunque, da importare in contesti diversi (Bray et al., 2009, pp.254-256): approcci metodologici non validi, come più volte ricorda anche Cowen, possono condurre a

risoluzioni superficiali, pericolose. Il mondo educativo è divenuto conscio che i fattori di determinazione non possono “viaggiare” attraverso i paesi, il mondo politico, diventa sempre più propenso a trasferire i caratteri da un contesto all'altro. Quindi mentre la ricerca in educazione comparata può realmente aiutare i politici e non politici ad identificare la migliore pratica applicabile all'interno di un paese, continuano Bray, Adamson e Mason, la stessa ricerca dovrebbe anche mettere in evidenza le complessità che in tali processi sono coinvolte.

2.4.4 Le indagini comparative internazionali e le interpretazioni dei dati

Le indagini comparative dei sistemi d'istruzione hanno oltre quarant'anni di storia (Asquini, 2007) alle spalle, a partire dal primo studio realizzato dalla IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievement, nata nel 1958) nel periodo 1962-1965, che indagava la matematica (FIMS First International Mathematics Study); la “preistoria” di tali indagini, la si ha nei primi tre anni di vita della IEA, con uno studio di fattibilità, per verificare la possibilità di realizzare un confronto fra diversi sistemi scolastici, considerando come variabile il profitto degli studenti. L'interesse risvegliatosi di recente quindi sulle classifiche internazionali riguardanti l'istruzione, ha origini lontane.

La IEA è un'organizzazione internazionale indipendente, che opera da quasi 50 anni ed è sostenuta da oltre 50 paesi sia del mondo sviluppato che di quello in via di sviluppo, capitalistico e non, attraverso l'impegno di centri di ricerca e istituzioni universitarie, di singoli studiosi, appoggiata dai Ministeri dell'Istruzione, ma rigorosamente non governativa, per garantire il dovuto distacco dall'oggetto principale delle indagini IEA, cioè il funzionamento dei diversi sistemi di istruzione. Queste indagini, sostiene Asquini, professore associato di Pedagogia sperimentale, all'Università La Sapienza, si inseriscono nel filone degli studi della pedagogia comparata, arricchendola di elementi propri della pedagogia sperimentale: se fino agli anni '50 le comparazioni tra paesi si effettuavano solo con dati osservativi forniti in via esclusiva dai paesi stessi, IEA intende realizzare studi originali rilevando dati su alcuni gruppi di variabili per tutti i paesi che decidono di partecipare alle sue indagini.

Si pongono quindi problemi specifici di tipo sperimentale: definizione del modello di indagine e di un campione di ricerca, la costruzione di strumenti di rilevazione, le procedure di somministrazione dei materiali, le modalità di analisi dei dati. Per i ricercatori è stimolante affinare il confronto internazionale sul significato della ricerca comparata e sulle sue modalità di realizzazione, i decisori politici, in particolare in Italia, non sempre hanno sfruttato il guadagno di informazione derivato da un confronto internazionale. Il sostegno alle iniziative di indagine internazionale verso la IEA e le altre organizzazioni che hanno promosso studi simili, è stato costante nel corso degli anni, ma in troppi casi i risultati di queste indagini non hanno avuto il dovuto riscontro sulle iniziative di innovazione del sistema d'istruzione nazionale, nemmeno in fatto di investimenti economici. Tutte le indagini a cui l'Italia ha partecipato sono state svolte all'interno dell'INVALSI (Istituto Nazionale Valutazione Sistema di Istruzione), quando ancora si chiamava CEDE: Centro Europeo Dell'Educazione, dal 1974-99 e dal 1979 presieduto da Aldo Visalberghi e da Bruno Vertecchi dal gennaio 1997 sino al 2001 (CEDE, eredità del precedente CEE-Centro Europeo dell'Educazione, 1959-73, diretto da Giovanni Gozzer), che con il DL. 258 del 1999 Berlinguer trasformò nell'INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione). Presso il CEDE sono stati istituiti il Servizio Nazionale per la Qualità dell'Educazione (maggio 1997) e l'Osservatorio Nazionale sugli Esami di Stato (settembre 1998).

Un'indagine importante realizzata dalla IEA è stata nel 1991, la RLS (*Reading Literacy Study*), conosciuta in Italia come SAL (Studio alfabetizzazione lettura) rivolta ai bambini di 9 anni ed ai ragazzi di 13-14 anni. Due aspetti hanno determinato l'importanza di questo studio: l'individuazione della comprensione della lettura come indicatore affidabile del profitto scolastico e la prima applicazione del modello di Rasch (un modello statistico psicometrico dell'IRT, *Item Response Theory*: i modelli dell'IRT hanno l'obiettivo di calcolare la probabilità che un soggetto ha di rispondere correttamente a ciascun item del test somministrato, in funzione del livello di abilità posseduto dal soggetto stesso e dei parametri dell'item analizzato; i parametri variano anche in funzione del modello preso in considerazione; di conseguenza, il punteggio che un soggetto ottiene ad un

determinato item dipende sia dal livello d'abilità posseduto dal soggetto, sia dalle caratteristiche dell'item stesso, oltre che dal modello utilizzato che determina quali parametri degli item includere nelle analisi stesse. Nel modello di Rasch, o modello ad un parametro, viene preso in considerazione solo il livello di difficoltà dell'item: livello d'abilità richiesto affinché un soggetto abbia le stesse probabilità di superare o fallire l'item) per il trattamento dei punteggi degli studenti, con la definizione della scala a media cinquecento punti, utilizzata oggi nelle principali indagini internazionali.

Il termine *literacy*, che presenta un certo dibattito linguistico in letteratura, è traducibile con un concetto di *alfabetizzazione* (come in IEA RLS/SAL), che si correla però a quello di *competenza*, dando alle competenze relative all'*alfabetizzazione*, di base o di cittadinanza, una visione strategica, contestuale e procedurale, molto lontana dalla tradizione didattica italiana affezionata ad una concezione strumentale delle competenze di base, alfabetiche o matematiche che siano. Nelle successive indagini PISA il termine *literacy* verrà attribuito a tutti e tre gli ambiti: scientifico, matematico e della lettura. Nel report OCSE PISA 2000 "*Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*", (OECD, 2003, p.12) si legge che "The term "literacy" is used to encapsulate this broader conception of knowledge and skills", comprendendo quindi sia il termine conoscenza che abilità/capacità.

Al termine di un processo di condivisione, che ha coinvolto un gruppo di esperti selezionati dai Paesi partecipanti alla rilevazione e dai comitati consultivi del progetto OCSE/PISA, si è adottata per l'indagine la seguente definizione di competenza di lettura (*reading literacy*) (Rapporto OCSE PISA 2003).

"La competenza di lettura consiste nella comprensione e nell'utilizzazione di testi scritti e nella riflessione sui loro contenuti al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e di svolgere un ruolo attivo nella società" (INVALSI, 2004).

Nell'ottica di ciclicità che si stava affermando sempre più, la IEA ripropose uno studio sulla lettura per una delle popolazioni bersaglio dello studio RLS.

Nasce così nel 2001 il PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), con l'obiettivo di verificare la comprensione della lettura degli studenti 9-10 anni (la quarta classe), da cui la denominazione italiana I.C.O.N.A. (Indagine sulla comprensione della lettura dei bambini di nove anni). La rilevazione si svolge ogni cinque anni e la prima volta nel 2001, con un nuovo ciclo nel 2006 (risultati a fine 2007) e nel 2011. Non viene considerata, nel 2001, la seconda popolazione presente nell'indagine RLS (i ragazzi di 13-14 anni), poiché nel frattempo è partito (2000) lo studio PISA dell'OCSE che riguarda i quindicenni. A PIRLS 2001 hanno partecipato 35 paesi ed il risultato dell'Italia è stato brillante, con una media nazionale di 541 che la colloca nei paesi di testa (solo Svezia, Paesi Bassi ed Inghilterra hanno risultati migliori). Inoltre l'Italia presenta l'età media più bassa (9,8), dove la Svezia presentava un'età media pari a 10,8. Considerando le informazioni raccolte attraverso i questionari rivolti a studenti, docenti e genitori, sono stati definiti alcuni indici da mettere in relazione ai risultati degli studenti. Nel caso dell'indice REC (risorse educative a casa), vi sono dei dati anomali: nel complesso l'indice REC è correlato positivamente con il rendimento in lettura, ma la presenza del computer a casa non incide assolutamente sui risultati, mentre si riconferma la relazione positiva tra il punteggio in lettura ed il numero di libri presenti in casa, anche se l'Italia tra i paesi del gruppo in testa è quello con minore disponibilità di libri. Un altro dato anomalo riguarda l'attività di lettura svolta dal bambino con i genitori prima dell'età scolastica: accertata una relazione significativa con il punteggio di lettura ottenuto a 9 anni, però in Italia i genitori che leggono regolarmente con i figli sono solo il 37% rispetto alla media internazionale di 51%. Gli indici relativi alle variabili familiari denotano un minore effetto sui risultati degli studenti e ciò attesta anche indirettamente un effetto positivo dell'esperienza scolastica sui risultati degli studenti italiani, confermato in buona parte dagli indici sulle attività legate alla lettura a scuola, che ad es. la proposta di testi informativi nella didattica riguarda per l'Italia il 77% dei docenti, rispetto al 56% della media internazionale. Tali risultati resi noti nell'aprile del 2003, commenta Asquini, non sono stati minimamente considerati nei processi di riforma che hanno interessato la scuola primaria italiana (legge n.53 del 2003 e D.L. n.59 del 2004) e rendono incomprensibili gli interventi di riforma a partire proprio dal ciclo

scolastico più "competitivo" a livello internazionale. La dott.ssa Gabriella Pavan che ha curato con il suo gruppo PIRLS per l'Italia, ha svolto nel 2004 uno studio osservativo che ha approfondito alcuni elementi di tipo qualitativo, non considerati nella rilevazione principale.

L'Italia, tramite l'INVALSI, ha già partecipato alle edizioni del progetto PIRLS nel 2001 e nel 2006 e quindi, nel 2011, grazie a questa continuità, sarà possibile effettuare una valutazione dell'andamento nel tempo della *reading literacy*, capacità di lettura intesa come comprensione, utilizzo e riflessione sui testi scritti, con lo scopo per lo studente di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare conoscenza e potenzialità e partecipare in modo attivo alla vita della società. Questo consentirà un'indagine comparativa internazionale di tre ambiti degli apprendimenti degli studenti della scuola primaria, che sono determinanti per il loro futuro: lettura, matematica e scienze.

Il TIMSS (Third International Mathematic and Science Study) realizzato nel 1995, è inquadrato nei due settori principali delle indagini IEA. Dopo il FIMS suindicato, successivamente replicato con il SIMS (Second International Mathematics Study, 1976-1986), in modo parallelo si realizzavano studi sulle materie scientifiche: il primo all'interno dell'indagine pluridisciplinare FISS (First International Six Subjects Study, 1966-197) per poi acquisire piena autonomia nella SISS (Second International Six Subjects Study, 1980-1985). Il TIMSS riunifica i due ambiti di ricerca e la contemporaneità delle rilevazioni: ciò permette un'analisi incrociata dei risultati dei diversi paesi in matematica e materie scientifiche degli studenti al quarto ed ottavo anno di scolarità, sempre in un'ottica di controllo del sistema scolastico. La tradizione ciclica delle rilevazioni viene ribadita trasformando il TIMSS in *Trend in International Mathematics and Science Study* e prevedendo una periodicità quadriennale (replicato nel 1999, nel 2003, nel 2007 e 2011). Per l'Italia lo studio è stato realizzato nell'ambito dell'INVALSI dal gruppo nazionale guidato da Annamaria Caputo. Scopo principale del TIMSS, secondo la tradizione IEA, è il confronto dei livelli di apprendimento considerando i curricoli svolti nei diversi paesi in matematica e scienze. L'analisi preventiva dei curricoli nazionali rappresenta il primo passo delle indagini IEA, costituendo la base di riferimento per la costruzione degli strumenti di rilevazione. Proprio la

difficoltà di comparazione dei diversi curricula nazionali ha comportato la scelta di non considerare la popolazione uscita dalla scuola secondaria superiore (pur rilevata nei precedenti studi), vista la complessità dell'articolazione delle materie scientifiche nei diversi curricula e l'impossibilità di stabilire una piattaforma comune di contenuti su cui rilevare gli apprendimenti per effettuare una comparazione che non fosse arbitraria. Questa scelta strategica di TIMSS induce a riflettere sulle modalità di comparazione fra scuole (di paesi diversi, ma anche dello stesso paese) che svolgono programmi di studio molto differenziati tra loro. Di certo il confronto sugli apprendimenti, pur importante e significativo dove possibile una comparazione dei curricula, deve essere integrato da un altro modo di confrontare i dati. Questa è la strada intrapresa dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, O.E.C.D. Organisation for Economic Cooperation and Development), che illustreremo tra poco, che cerca di lavorare non tanto sugli apprendimenti, quanto sulle competenze.

Rispetto a PIRLS, i dati TIMSS 2003 per l'Italia sono in netto calo rispetto ai paesi europei più vicini in termini di sviluppo economico e tradizione culturale; è cambiato l'ambito disciplinare di confronto, ma soprattutto è cambiato il livello scolastico di confronto: i dati relativi al quarto anno di scolarità ci vedono ancora al di sopra della media dei punteggi dei paesi (calcolato sulla base della media dei punteggi medi dei paesi partecipanti), mentre l'ottavo anno di scolarità, terza media, ottiene sì un punteggio superiore alla media dei paesi partecipanti (si consideri la presenza di paesi del terzo mondo o di realtà nazionali quali la Palestina), ma inferiore al punteggio medio standard (500, punteggio calcolato sull'intero campione di tutti gli studenti partecipanti). Le comparazioni internazionali evidenziano qui un marcato squilibrio tra gli esiti dei nostri primi due livelli scolastici e dovrebbero stimolare una riflessione sul perché quei bambini che ottengono brillanti risultati a dieci anni, cominciano ad arrancare quattro anni più tardi. La situazione italiana denota per entrambe le aree ed i livelli, differenze di rendimento tra aree settentrionali e quelle meridionali, per quanto riguarda l'ottavo anno di scolarità, ma una differenza più contenuta per entrambi i dati del 4° anno, con l'area Sud che raggiunge il punteggio nazionale. Va aggiunto che l'errore standard dei dati

relativi al Mezzogiorno è praticamente doppio rispetto a quello delle aree settentrionale e centrale, segno di qualche problema in più per quest'area circa l'affidabilità dei dati, ma la tendenza positiva riscontrata per la scuola elementare, pare estendersi, rileva Asquini, anche ad una minore variabilità interna dei risultati. Tale concetto di variabilità è alquanto importante. Vertecchi, professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, nel 2000, alla conferenza stampa di presentazione dei dati TIMSS 1999, commentando il dato relativo alla scuola media (in quella rilevazione la scuola elementare non era stata coinvolta) evidenziava per la prima volta l'aumento della variabilità nazionale dei dati, non solo fra le macroaree, ma anche fra le singole scuole e classi, con risultati di eccellenza anche al Sud e qualche risultato scadente al Nord.

Il disegno dei risultati italiani appare a macchia di leopardo e le tradizionali articolazioni territoriali del nostro campione nazionale risultano non più del tutto adeguate per comprendere i fenomeni interni.

Le indagini OCSE. L'OCSE è un'organizzazione internazionale, costituita a Parigi nel 1961, che aiuta i governi a far fronte alle sfide economiche, sociali e ambientali poste dall'economia mondiale. Essa ha una prospettiva multisetoriale ed anche l'educazione figura tra le sue attività, avendo acquisito maggior rilievo nel corso dei decenni. Il Centro per la Ricerca Educativa e l'Innovazione (CERI) è stato creato nel 1968; pur essendo un organismo semi-autonomo, il CERI ha stretto legami con il Comitato Direttivo per l'Educazione creato nel 2002. Secondo una dichiarazione ufficiale dell'OCSE 2005, il Comitato Direttivo per l'Educazione aiuta i paesi a progettare ed attuare efficaci politiche per affrontare le numerose sfide poste ai sistemi educativi e sviluppa strategie per promuovere l'apprendimento permanente in coerenza con le altre politiche socio-economiche. Argomenti di interesse specifici sono i modi di valutare e migliorare i risultati dell'educazione, la promozione della qualità dell'insegnamento e la costruzione della coesione sociale attraverso l'educazione.

Essa si affianca alla IEA nella realizzazione di comparazioni internazionali sull'istruzione a partire dagli anni '90. La volontà di intervenire in questo complesso settore è immediatamente da collegare alla

realizzazione di un sistema di indicatori dell'istruzione, che si concretizza nella pubblicazione periodica *Education at a Glance*, che utilizza normalmente lo stato quale unità di analisi (tranne alcune eccezioni come per il sistema educativo belga suddiviso in fiammingo e francese), la cui prima edizione è del 1992 e successivamente ha esteso l'ambito di indagine, migliorando l'affidabilità e comparabilità dei dati.

I dati comparati all'interno di tabelle o figure di performance comparata tra paesi OCSE alimentano molti dibattiti politici nei paesi membri, ma il processo di definizione di un unico campo comparativo, dentro un contesto di molti paesi, è significativo in sé e per sé, commenta Henry Miriam (2001) docente australiana, riportata in Bray et al. (2009, p.42). Visivamente il confronto, le classifiche anche tra paesi OCSE e non OCSE nei programmi di valutazione internazionale hanno sfumature non irrilevanti. Essere al di sopra, sotto o alla pari con la media OCSE porta a considerazioni semplicistiche, politicamente motivate, nonostante le molteplici pagine di cautele metodologiche ed interpretative che abbondano negli allegati di *Education at a Glance*. Ciò evidenzia che gli utilizzatori dei dati di educazione comparata non sempre affrontano i loro compiti di interpretazione con sufficiente cura metodologica, qualunque sia l'attenzione da parte dei produttori dei dati.

Certamente uno degli ambiti di comparazione degli indicatori OCSE è quello degli esiti, nello specifico il profitto degli studenti, raccolti nella sezione A delle ultime edizioni della pubblicazione qui nominata. Le prime fonti di informazioni disponibili a riguardo sono le indagini internazionali della IEA, ma subito si evidenziano due elementi di debolezza in questo tipo di informazioni: da una parte la relativa occasionalità degli studi svolti, con diversi ambiti esaminati una sola volta, o con indagini ripetute a distanza di molto tempo, poco utili per una comparazione di indicatori; dall'altro lato la scelta da parte della IEA di comparare livelli scolastici (classi) a partire dal confronto dei curricoli svolti, sulla base dei quali vengono definiti gli strumenti di rilevazione, con evidenti limiti nella comparazione degli esiti (questo sia con PIRLS che con TIMSS). Per ovviare a questi inconvenienti (che comunque la IEA sta affrontando nelle ultime rilevazioni), l'OCSE avvia due filoni di ricerca e comparazione, caratterizzati da una chiara periodicità, con lo scopo di raccogliere dati in modo sistematico nel tempo e dalla

rilevazione di competenze, svincolate dal tipo di curriculum svolto e quindi centrate su popolazioni omogenee dal punto di vista anagrafico.

E' significativo che la prima popolazione interessata da uno studio OCSE sia stata quella non scolastica, cioè adulti già usciti dal ciclo di istruzione, che rappresentavano però un dato fondamentale per capire i veri risultati dei sistemi di istruzione e formazione nazionali.

L'indagine IALS (International Adult Literacy Survey) è stata avviata nel 1994 ed è stata seguita nel 1996 da SIALS (Second International Adult Literacy Survey). Si trattò della prima grande comparazione OCSE con uno specifico scopo esplorativo, con l'obiettivo di focalizzare l'oggetto della rilevazione (le competenze) e le relative modalità di costruzione degli strumenti e di analisi dei risultati. L'Italia, seppur partita in ritardo, riesce ad esser presente già dalla prima comparazione. La naturale evoluzione di IALS-SIALS è l'indagine ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey) nel 2003-2004, ricerca comparativa internazionale, che già dall'acronimo sottolinea la filosofia di impostazione dell'ambito rilevato, il rapporto tra la literacy, capacità di lettura, letteratismo e le abilità necessarie per la vita (Asquini, 2007, p.65). Vittoria Gallina, ricercatrice INVALSI, che ha coordinato il gruppo di lavoro di questo studio per l'Italia, definì il termine *literacy* come "un insieme complesso di competenze/abilità, richieste nei diversi contesti in cui la vita adulta si realizza" (Gallina, 2006, "Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni"). A dicembre 2010 Gallina era a Princeton al seminario ETS (Educational Testing Service) seminario che studia i risultati dell'indagine pilota e decide quali saranno gli strumenti da utilizzare nell'indagine fondamentale che vede coinvolti 23 paesi che partecipano a PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies), la nuova indagine OCSE sulle competenze della popolazione adulta, che si svolgerà tra il 2011 e il 2012.

I risultati IALS-SIALS avevano evidenziato il forte ritardo dell'Italia sui temi della formazione continua e dell'apprendimento per l'intero arco della vita, rispetto ad altre società avanzate simili. L'indagine IALS-SIALS aveva interessato 21 paesi, ALL vede inizialmente la partecipazione di soli 7 paesi, tra cui l'Italia, che ha partecipato anche con cinque realtà regionali/provinciali che quindi hanno potuto ottenere dei dati specifici sugli

adulti del loro territorio, dimostrando un'effettiva volontà di avviare politiche territoriali sulla formazione per gli adulti. Non è certo il confronto fra i punteggi medi (dove l'Italia si colloca in evidente distacco netto agli ultimi posti rispetto agli altri partecipanti) a fornire le informazioni più importanti, ma la gamma dei punteggi ottenuti nei diversi ambiti: il risultato non è solo negativo, ma anche disomogeneo, cioè presenta una gamma di punteggi molto diversificati. Una spiegazione può essere data rispetto al ritardo con cui l'Italia sta realizzando la scolarizzazione di massa a livello secondario, prima inferiore e poi superiore, mentre la maggior parte degli altri paesi avanzati (fra cui quelli qui nell'indagine: Norvegia, Svizzera, Canada, Bermuda, USA) sta costantemente elevando le percentuali di laureati o comunque di persone con titoli di livello terziario. L'Italia presentò in questa indagine una percentuale superiore al 50% di soggetti con un titolo di studio primario o secondario inferiore, mentre negli altri paesi le percentuali si collocavano attorno al 20%. Gli italiani con titolo terziario erano il 9,1%, laddove Svizzera era intorno al 25%, USA e Norvegia al 35% e il Canada al 45%. Se si considera la coerenza tra la competenza matematica posseduta e quella richiesta nell'ambito lavorativo, l'Italia presenta la percentuale più bassa di coerenza che si realizza verso il basso: lavoratori poco esperti per lavori poco qualificati, mentre la coerenza di qualità (alta competenza personale per lavoro molto qualificato) è nettamente inferiore a quella degli altri paesi. L'Italia è l'unico paese con correlazione negativa fra anni di istruzione e reddito: è emerso da questi dati un paradosso italiano di una realtà nazionale che da una parte premia la competenza, ma dall'altra fa poco per promuoverla, con percentuali molto basse di popolazione adulta coinvolta nella formazione continua e con la partecipazione di quella parte di popolazione che ne ha meno bisogno, cioè quella che ha ottenuto buoni risultati nelle prove di competenza sui documenti.

Sia l'OCSE che la IEA promuovono indagini con l'obiettivo di comparare gli effetti delle pratiche educative al fine di migliorare la qualità degli apprendimenti nei diversi sistemi educativi. Lo scopo non è quello di assegnare premi, ci ricorda Bolletta (2009, pp.23-29), dirigente scolastico, di cui riporteremo qui in seguito alcune riflessioni per lo svolgimento del nostro lavoro, o di stilare graduatorie di merito, ma di studiare e comparare

sistemi diversi letti come un grande esperimento, dove la variabilità delle strutture esistenti possa spiegare la principale variabile dipendente costituita dalle prestazioni degli studenti che escono dal sistema scolastico e si inseriscono nella società o nella formazione superiore.

Il lavoro dell'OCSE che ha preceduto PISA, come detto, nell'individuare degli indicatori utili a descrivere le caratteristiche dei sistemi educativi, realizzato da una rete di esperti nazionali (INES), assunse come ipotesi il fatto che i sistemi educativi siano sottosistemi produttivi del sistema economico nazionale. Di certo la semplice descrizione delle parti di un sottosistema non è sufficiente a capire l'efficacia rispetto alla qualità del sistema generale, se non vengono rilevati anche gli effetti in uscita. L'OCSE quindi partendo dalla consolidata esperienza della IEA nella misurazione della preparazione degli studenti ed è andata oltre, vista la specificità dei suoi interessi orientati alla comprensione del rapporto tra competenze dei cittadini e le caratteristiche evolutive e di progresso della società in cui si vive.

E' opportuno quindi sottolineare, ancora una volta, le differenze principali tra le due organizzazioni e le finalità delle loro indagini.

Le indagini IEA hanno come oggetto principale il sistema scuola, visto dall'interno soprattutto nella struttura curricolare in interazione con le metodologie di implementazione messe in atto dai docenti e con discipline assunte come termine di paragone comune.

OCSE PISA centra la sua attenzione sulla società soprattutto come sistema produttivo di ricchezza e di qualità della convivenza civile ed indaga sulle competenze chiave che un cittadino dovrebbe possedere per essere produttivo per sé e per gli altri e per vivere bene nella società in cui è inserito. La scuola è vista come un sottosistema del sistema economico¹⁷ che risponde quindi della sua efficienza in termini di rapporto tra costi e benefici per la società. Il termine di confronto non sono più le discipline, ma la coerenza delle competenze sviluppabili a scuola con gli obiettivi economici e sociali della società e delle famiglie.

¹⁷ Per un approfondimento sulla politica educativa dell'OCSE si rimanda a Rizvi F. and Lingard B. (2009), *The OECD and Global Shifts in Education Policy*, in Cowen R. and Kazamias A. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Springer Science+Business media B.V., Dordrecht-Heidelberg-London-New York, pp.437-453

La scuola entra nelle statistiche economiche e se ne parla in "modo scientifico", rileva Bolletta.

Da ciò si evidenzia che il fondamento della validità delle prove e della possibilità di effettuare comparazioni, è nel caso delle ricerche IEA , l'uguaglianza del curricolo e, nel caso della ricerca OCSE, un condiviso costruito teorico (Framework delle competenze in matematica, lettura e scienze) da cui derivano le prove costruite in modo da ottenere l'assenso dei vari paesi partecipanti, basato sulla condivisione della definizione di competenza proposta e sull'adeguatezza del quesito mirato ad accertarne il possesso.

Nelle indagini IEA la costruzione del test si basa sull'analisi approfondita dei curricoli dei paesi partecipanti, per individuare un nocciolo comune su cui basare i quesiti e un'affidabile ripartizione dei pesi da assegnare ai quesiti, i cui contenuti non hanno la stessa enfasi nei vari curricoli. Questo lavoro non è affatto semplice e con il crescere dell'età degli studenti, si riduce troppo la parte comune, poichè si diversificano molto i percorsi scolastici ed i relativi curricoli all'interno e tra i paesi.

Per uscire da tale impasse, visto il suo focus sulla società, l'OCSE ha definito ed assunto come un *a priori* un quadro teorico che ha descritto le competenze più utili per l'inserimento di un quindicenne che esce dalla scuola "obbligatoria", entra nella società o prosegue negli studi superiori e che qui noi potremmo provocatoriamente definire, riferendoci alla prospettiva, da noi condivisa, di Kowalczyk e Popkewitz, il quindicenne "European cosmopolitan youth". Un giovane che possa possedere le competenze funzionali ad una sua cittadinanza attiva: certamente costruita anche attraverso il "*dialogo interculturale*" con chi, in quanto *immigrant per background o status*, indipendentemente di prima, seconda o terza generazione, può cercare di diventare *European cosmopolitan youth*, comunque rimanendo sempre *un Other*.

A partire da queste sollecitazioni non ci si può esimere dall'osservare che, visti i risultati in particolare in Italia, anche di PISA 2009, che confermano (un trend storico ormai, sin da PISA 2000) dei grandi divari a livello intranazionale e di una considerevole percentuale di quindicenni che non possiedono queste competenze, collocandosi ai livelli più bassi della scala predisposta per la misura, va evidenziato che tra questi studenti non

vi sono solo gli studenti immigrati di prima e seconda generazione, ma anche i quindicenni nativi, quindicenni che non sono competenti rispetto "agli obiettivi economici e sociali della società e delle famiglie, funzionali ad una cittadinanza attiva".

Un'ulteriore riflessione che ci pare qui opportuno fare su un livello che potremmo definire di *economia geo-politica di PISA*, rispetto agli "obiettivi economici e sociali della società", è che la crisi finanziaria globale ha modificato quella società a cui OCSE PISA guardava nel definire le competenze funzionali, e questa nuova società mette in discussione, ci ricorda Bolletta, *"un assunto fondamentale di OCSE PISA: l'idea di un progresso economico che preservi il benessere delle economie già ricche e lo estenda ad un più largo numero di paesi e possibilmente a tutti"* (Bolletta, 2009, p.29). Le analisi economiche più recenti e gli accadimenti mondiali nelle loro ricadute nazionali, sollecitano noi tutti ed in particolare i giovani, alla diffusione del dubbio *"che il progresso economico si potrebbe interrompere e che forse, ciò che si dovrà governare è il regresso dei figli che non potranno accedere allo stesso status economico dei propri genitori"* (Bolletta, 2009, p.29).

I *policy maker* parlano di PISA assumendone gli esiti per avvalorare, da destra e sinistra, sottolinea Bolletta, le scelte necessarie a gestire e migliorare il sistema, ma qui si vuole ribadire che i risultati di questa indagine andrebbero ponderati, non utilizzati in modo distorto. Un uso finalizzato al costruire un dibattito sul miglioramento della qualità del sistema formativo nazionale basato su un rigore scientifico nell'analisi e nella valutazione dei risultati, anche attraverso indagini accademiche e non, di secondo livello, viste le caratteristiche di variabilità e di mancanza di equità nel nostro sistema scolastico, che i dati PISA ci restituiscono. Certamente la cultura del mondo politico e dei mass media è stata influenzata dall'impatto dei dati PISA, ma sino a che punto tale cultura sia passata a livello più fine delle scuole non è dato saperlo con certezza.

Siamo all'interno di un processo dinamico di apertura verso l'esterno e le singole scuole dell'autonomia in Italia hanno l'opportunità di aprirsi e smontare tutte quelle azioni volte alla conservazione degli equilibri consolidati e delle pratiche ricorrenti, ma sappiamo altresì che le resistenze al cambiamento vi sono. In questo processo di apertura verso l'esterno e di

rilettura dell'interno, ci ritroviamo dentro quei processi che da sempre hanno interessato l'educazione comparata: le riflessioni che ci possono venire studiando a fondo i framework di PISA sulle competenze funzionali alla vita futura dei giovani, dal suo apparato strumentale, dal legame dell'esito rilevato con i fattori di contesto possono venir recepite molte sollecitazioni, purchè in un'ottica di comparazione educativa si tengano presenti tutti i livelli di analisi di OCSE PISA: quello politico-economico, quello della strumentazione teorica e metodologica, quello dell'interpretazione quantitativa e qualitativa dei dati.

Nella somministrazione 2009 verrà validato un modello interpretativo del funzionamento di una scuola e di un sistema di scuola, che attinge dalle ricerche sulla *school effectiveness*: si tratta di modelli molto sofisticati anche a livello delle analisi statistiche, ma questo pone il mondo della scuola-e le singole scuole- di fronte, evidenza Bolletta, alla necessità di possedere competenze specialistiche in grado di sostenere un confronto, forse anche una resistenza, ad un livello scientificamente esigente. Ancora una volta con il contributo delle riflessioni anche di Bolletta, possiamo precisare che da una lettura educativa comparata, PISA si inserisce all'interno dei sistemi educativi nazionali assai diversificati tra loro a livello di paesi OCSE (come si vedrà nel quarto capitolo), mettendo a disposizione una grande quantità di dati per poter leggere i sistemi nazionali, aumentarne la loro conoscenza, offrire ulteriori analisi attraverso i dati offerti, ma è all'interno dei singoli sistemi nazionali che tali dati vanno ricontestualizzati anche da un punto di vista valutativo, da un lato da parte della comunità di ricerca scientifica e dall'altro dalla politica scolastica in tutti i suoi livelli ed istituzioni.

In questi ultimi decenni la scuola è stata quindi investita, ci ricorda Bolletta¹⁸ nel suo articolo, in modo diretto dalla comparazione internazionale, un'apertura prodottasi di pari passo con l'integrazione europea e successivamente con la globalizzazione, secondo la lettura del dirigente scolastico. In realtà la cultura dell'università, della ricerca scientifica e della produzione artistica è sempre stata sovranazionale, globalizzante, aperta, commenta Bolletta, mentre la scuola, in qualità di istituzione che gli stati nazionali hanno utilizzato per dare unità ed identità

¹⁸ Bolletta è Dirigente scolastico, è stato esperto OCSE nel gruppo che definì il Framework di matematica, collaboratore INVALSI per PISA 2000 e 2003.

ai cittadini, in linea generale ha assunto carattere difensive ed autoreferenziali. Dopo le tre fasi del ruolo della scuola, quali le elementari nel processo di unificazione alla fine dell'800, i licei nella consacrazione della nascente borghesia del primo dopoguerra e gli istituti tecnici e professionali nel dare risposta al travolgente sviluppo economico del secondo dopoguerra; si rimanda a Palomba, 2009), essa si è trovata a dover gestire l'allungamento temporale della fase formativa dell'intera popolazione con una minore consapevolezza del proprio ruolo nella società e degli obiettivi da perseguire. A questa domanda si è data risposta su tre livelli, secondo Bolletta: ad un primo livello con delle riforme strutturali che però non riescono a consolidarsi in modo efficiente e convincente, pensiamo qui ad esempio alla nascita nel 1997 dei Centri Territoriali Permanenti per l'Istruzione e la Formazione in Età Adulta, come evoluzione delle "150 ore" per il conseguimento delle licenze elementare e media, che si trovano ad affrontare difficoltà su diversi piani. Un secondo livello è stato l'allentare il controllo burocratico, centrale e la devoluzione attraverso la concessione dell'autonomia (D.P.R. n.275, dell'8 marzo 1999) per valorizzare la territorialità e la specificità delle singole scuole; ed infine un terzo livello con il nuovo ruolo della valutazione, per tenere sotto controllo un sistema molto complesso e diversificato. In questo quadro le scuole sono state investite da molti stimoli, indicazioni che hanno animato i dibattiti tra docenti, dirigenti, rispettive associazioni e le strutture responsabili del sistema.

La valutazione all'interno di comparazioni internazionali ha scatenato l'assillo delle graduatorie, che si sono estese ad una comparazione non solo a livello di stati, ma in Italia anche tra aree geografiche interne, tra singole scuole, tra dirigenti, tra classi, tra docenti. E' stata sollecitata da queste comparazioni internazionali, una nuova attenzione ai fattori di successo e di efficacia per risolvere le difficoltà connesse ad un compito educativo ed organizzativo sempre più difficile da assolvere in un sistema a più alta complessità.

Da questi dibattiti è emersa la necessità di nuovi schemi interpretativi capaci di comprendere il significato di ciò che proviene dall'esterno e di capire più a fondo i processi attivi dentro le scuole per una loro migliore governabilità. La reazione alle comparazioni e alle novità è

stata spesso caratterizzata da chiusure corporative ed ideologiche di tipo regressivo, nota Bolletta e c'è il rifiuto dell'evidenza empirica, fondato sull'assunto che una misurazione realizzata con strumenti estranei al sistema misurato, non possa esser valida. Un altro dato importante da tener conto è la diffusione spesso, rispetto a queste comparazioni internazionali, di dati e risultati a piccole sezioni, cioè riportando solo ciò che conferma assunti metodologici o ideologici precostituiti.

L'interazione tra il livello nazionale e la comparazione internazionale va sollecitata, a parere nostro, accogliendo anche l'analisi di Bolletta, nella misura in cui si riescano a trovare quegli elementi che consentono un approccio positivo e costruttivo ai risultati delle comparazioni stesse, ricordando che OCSE PISA è senza dubbio un punto di vista molto autorevole, ma pur sempre un punto di vista e la scuola e le scuole devono essere in grado di sviluppare una più forte identità culturale che le renda capaci di dialogare ed interagire con queste indagini internazionali.

Cosa si intende qui con identità culturale: alle scuole è chiesto di arricchire la propria cultura valutativa, con rigore scientifico nuovo, sviluppando la capacità di selezionare l'offerta di strumenti e di interpretarne i risultati ed anche di produrne di propri di buon livello. La cassetta degli attrezzi necessaria alle scuole per far fronte all'impatto di un'indagine qual è OCSE PISA, è quindi di tipo culturale, basata su una comunità di professionisti che apprende e che è in grado di selezionare ciò che può essere utile per migliorare la propria capacità di raggiungere gli obiettivi e quello che deve modificare gli obiettivi stessi, considerando al contempo i due rischi di una chiusura aprioristica o di un'adozione di facili ricette.

Questa sfida riguarda più forse la scuola, che le singole scuole, in questo siamo d'accordo con Bolletta, e rispetto al suo dire che "*è necessario che a livello di sistema si sia in grado di uniformarsi agli standard qualitativi del lavoro di indagine prodotto dall'OCSE fornendo alle scuole strumenti affidabili e capaci di esplorare l'universo delle competenze richieste alla fine del percorso formativo*" (Bolletta, 2009, p.28) aggiungiamo che forse una maggiore competenza nella valutazione di rigore scientifico, diffusa nel e dal sistema scolastico, può permettere ai professionisti stessi dell'educazione di esplorare, nel divenire dei vari

contesti locali in relazione al globale, nelle *discontinuities* evidenzierrebbe Cowen (2009c, p.1285), le caratteristiche e le qualità di quelle competenze richieste agli studenti, consentendo di porre delle osservazioni, di sollecitare integrazioni, di contribuire alla comunità scientifica incaricata di definire queste stesse competenze. Qui si ritorna ad un livello di analisi più globale: si richiamano quelli che potremmo definire, "i livelli politico-economici di PISA": un esempio in questa direzione ce lo fornisce lo stesso Bolletta, che nel 1998 ha partecipato quale rappresentante italiano ad un consorzio (Italia, Francia e Inghilterra) che gareggiò per l'affidamento della gestione di una nuova ricerca internazionale sulla produttività dei sistemi scolastici, vinse un consorzio capeggiato dagli australiani, lo stesso (*Australian Council for Educational Research, ACER*) che continua tuttora a gestire la ricerca che ha preso poi il nome di PISA.

2.4.5 L'indagine OCSE PISA: una banca dati documentata e pubblica

L'Indagine OCSE PISA. In questa parte si descriveranno alcune caratteristiche generali della rilevazione, mentre nel successivo paragrafo verrà affrontata nel dettaglio la rilevazione dell'edizione 2006, anticipando alcune letture sui risultati per l'Italia, che saranno utili e ripresi nel quarto capitolo.

Tale indagine costituisce il massimo esempio di studio internazionale per la raccolta di indicatori correlati al profitto scolastico. Attuato con cadenza ciclica triennale a partire dal 2000 (ambito principale la lettura), ha visto crescere la partecipazione dai 35 paesi della prima edizione agli attuali 74 (di cui 40 paesi ed economie partner, 2009). La popolazione interessata riguarda una classe d'età, i quindicenni, che ha attraversato un decennio di studi all'interno dei diversi sistemi di istruzione nazionali; l'oggetto della valutazione, sono le competenze acquisite dallo studente, piuttosto che conoscenze specifiche legate alle discipline, più correlate ai vincoli dei curricula scolastici.

In ogni ciclo di studio vengono indagati i tre ambiti principali di competenza (lettura, matematica e scienze), che rappresentano buona parte del bagaglio con cui uno studente si appresta ad affrontare le

esperienze di vita; in ogni ciclo vi è un ambito principale di indagine tra questi tre. Le stime fornite da PISA vengono considerate per la definizione degli obiettivi strategici dell'Agenda di Lisbona, un programma di riforme economiche approvato a Lisbona dai Capi di Stato e di Governo dell'Unione Europea con l'obiettivo espressamente dichiarato, di fare dell'Unione la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010, per quanto riguarda i sistemi di istruzione.

La partecipazione italiana si è estesa negli anni a diverse regioni e province autonome, che possono così ottenere un risultato più specifico attraverso un campione rappresentativo del loro territorio. Per l'edizione 2003 era stato anche sperimentato un primo approccio per definire una diversa articolazione del campione nazionale, visti i risultati di un'Italia a macchia di leopardo. Per le regioni e le province autonome i costi sono onerosi, ma è stato indicativo che due regioni abbiano pubblicato il loro rapporto dopo un anno da quello internazionale (dicembre 2004), ma ben prima di quello nazionale (marzo 2006). L'Italia ha ottenuto in PISA 2003 (ambito principale la matematica ed oltre a lettura e scienze anche il problem solving) risultati mediocri, vi è stato un interesse locale e centrale dei responsabili dell'istruzione ed alle scuole sono stati restituiti i risultati e si sono fatte delle riflessioni sul rapporto tra le competenze rilevate dei quindicenni e la didattica scolastica. I dati PISA 2003 per l'Italia, come nell'edizione 2000, si presentano per tutti gli ambiti di rilevazione sotto la media OCSE.

Asquini fa notare, come in Italia il dibattito sui risultati PISA non abbia avuto ricadute nell'istruzione nazionale. Contrariamente in Germania, che nel 2000 aveva ottenuto risultati simili a quelli italiani, sempre sotto la media internazionale, questi esiti negativi inattesi, hanno posto il tema dell'istruzione sui mass media, non limitandosi solo agli addetti ai lavori: i primi risultati si possono già notare, con un'inversione di tendenza, per cui considerando l'intervallo di confidenza (nella statistica inferenziale quando si stima un parametro, la semplice individuazione di un singolo valore è spesso insufficiente ed è opportuno allora accompagnare la stima di un parametro con un intervallo di valori plausibili per quel parametro, che viene definito intervallo di confidenza o intervallo di fiducia) i dati sono nella media OCSE.

Il confronto tra i punteggi medi nazionali è forse uno dei dati meno utili di PISA: vi sono delle tabelle molto più interessanti per capire il funzionamento dei sistemi di istruzione, quali il confronto tra i livelli di competenza degli studenti, cioè fra quanti si collocano nei livelli insufficienti, quanti nelle eccellenze e quanti nella sufficienza. Come verrà descritto accuratamente nel prossimo paragrafo, i livelli di competenza sono collocati in una scala a 6. Il posizionarsi al livello 1, indica una competenza non accettabile per un quindicenne dopo 10 anni di scolarizzazione per cui dovrebbe essere pronto ad affrontare la vita. Il collocarsi al livello 3 indica una sufficienza. E' allarmante che vi siano studenti definiti di livello inferiore ad 1 (analfabeti matematici funzionali). Nell'ambito dei paesi OCSE l'insieme dei due gruppi supera appena il 20%, ma in Italia quasi uno studente su tre (32%) si trova in condizioni di scarsa o inesistente competenza matematica a quindici anni. Nella stessa condizione di analfabetismo funzionale si trova il 24% dei quindicenni italiani (correlazione tra le due scale), per cui circa un quarto degli studenti quindicenni sta per affrontare la vita con grossi problemi nel leggere e far di conto. Si tratta di un problema strutturale, poiché è difficile pensare di recuperare tali carenze negli anni successivi quando i programmi sono molto lontani dalla competenza di questi giovani.

Il recupero deve essere attuato in modo progressivo a partire dalla scuola di base ed anche PISA può offrire un contributo utile: il *quadro di riferimento-framework teorico e metodologico* delle prove PISA 2003 è stato messo a disposizione delle scuole, con l'illustrazione delle competenze oggetto di indagine e del modello di valutazione utilizzato. Può essere un potente strumento di riflessione, confronto e progettazione per le scuole, poiché mette i docenti di qualsiasi disciplina nelle condizioni di organizzare il proprio lavoro considerando una serie di obiettivi concreti riguardanti la competenza dei loro studenti. Di certo il lavoro dei docenti deve trovare sponde istituzionali, a partire dagli interventi sui curricula fino alle risorse necessarie per attuare una didattica orientata alle competenze. E il problema delle risorse non può ignorare, come in altre indagini è già emerso, la presenza di tre Italie: sia per le competenze di matematica, dove quasi la metà dei quindicenni delle due macroaree meridionali ha gravi carenze, quella delle regioni del Centro, a metà strada tra il dato

nazionale e quello OCSE, e l'Italia del Nord, dove il punto di riferimento diventano paesi come Francia e Svizzera, con pochi studenti sotto la media OCSE. Le tre Italie non si limitano ad una questione territoriale, ma il campione PISA è costruito considerando anche una stratificazione per indirizzi e le differenze risultano ancora più marcate. Per gli istituti professionali ad es. mancano le fasce relative ai livelli 5 e 6. L'incrocio tra l'area e l'indirizzo scolastico produce a volte risultati inattesi, per cui ad es. vi sono alcuni istituti professionali del Meridione che non confermano la regola. Le profonde differenze esistenti tra gli indirizzi in Italia trovano riscontro in un altro dato PISA 2003, relativo all'analisi della varianza dei risultati.

L'Italia presenta una varianza superiore a quella della media OCSE ed in crescita rispetto al 2000: vi è una varianza in aumento tra le scuole (più alta che in Germania). Ciò significa scarsa omogeneità nei risultati delle scuole, vi è un problema di equità dell'offerta scolastica, problema complicato dalla tendenza a specializzare gli indirizzi di studio. Agli ultimi posti della graduatoria ci sono i paesi scandinavi, dove le differenze esistenti fra gli studenti non solo sono ridotte, ma presenti dentro le scuole. Questo significa una sostanziale uguaglianza fra i diversi istituti. Più che comprendere come faccia la Finlandia ad ottenere costantemente i punteggi medi più alti nelle indagini internazionali, commenta Asquini, sarebbe importante capire con quali modalità quel paese riesca a garantire una sostanziale parità di condizioni a tutti gli istituti: "i genitori degli studenti finlandesi possono iscrivere tranquillamente i loro figli in qualsiasi istituto secondario, consapevoli che la loro competenza non sarà "alterata" dalla scuola scelta" (Asquini, 2007, p.74).

Un accurato approfondimento sull'indagine PISA, nello specifico PISA anno 2006 con qualche riferimento anche all'ultima edizione del 2009, verrà in seguito presentato sia nel paragrafo 2.5 che nel quarto capitolo, ma qui si vogliono aggiungere alcune riflessioni a completamento di quelle sopra indicate da Asquini rispetto alle indagini internazionali e al loro contributo per la scuola italiana.

Come ribadito più volte, i fattori che determinano i risultati sono molteplici e difficilmente isolabili ed i dati stessi vanno altresì letti ed interpretati con le dovute cautele, senza indossare gli occhiali dell'ideologia.

Tra questi fattori vi possono essere quelli legati alla struttura del sistema scolastico, o alla provenienza familiare, o alle capacità individuali. L'indagine OCSE PISA comunque raccoglie una certa quantità di dati e fornisce utili strumenti per molteplici riflessioni: va evidenziato lo stimolo, che anche la scuola italiana sta via via accogliendo, dell'abitudine alla valutazione, in primis delle competenze possedute da ogni studente quindicenne (ma una valutazione, questo oltre PISA, che coinvolge anche altri studenti, i singoli istituti ed anche i docenti), permette di analizzare le caratteristiche delle scuole, degli indirizzi di studio, del sistema d'istruzione nazionale, consente di misurare l'equità del sistema scolastico e di effettuare una comparazione internazionale: accogliamo qui tale affermazione, come sostenuta dal Bruno Losito, Responsabile nazionale PISA 2006 (Losito, 2008, p.13) *“È qui importante sottolineare la rilevanza assunta da questo progetto, che negli anni è diventato uno dei più importanti strumenti di comparazione dei sistemi educativi a livello internazionale, nonché delle politiche volte a garantirne la crescita e lo sviluppo.”*

Per analizzare i dati per l'Italia, in riferimento alle quattro edizioni PISA, ad es. sono utili vari piani possibili di analisi: il confronto dell'Italia nel quadro internazionale, la distribuzione degli studenti nelle scale (sia a livello internazionale che nazionale), i punteggi medi dei paesi OCSE nelle scale, l'evoluzione dei risultati nei diversi cicli di Pisa (si consideri 2000 e 2009 la ripetizione dell'ambito principale della lettura), le differenze interne al sistema scolastico nel confronto fra le macroaree territoriali attraverso le percentuali di studenti a ciascun livello della scala generale in una literacy specifica, lettura, matematica o scienze, per area geografica, la percentuale di studenti a ciascun livello della scala complessiva di literacy nelle varie edizioni PISA per area geografica, il confronto tra i punteggi medi nazionali delle varie edizioni PISA per area geografica.

Dalle letture dei dati nelle prime tre edizioni (ma anche il 2009 pare confermarle), vi è una caratteristica storica strutturale di un'esistenza di tre Italie, dove il sud/isole si colloca nei livelli più bassi della scala e molto al di sotto della media OCSE, con delle eccezioni di eccellenza in qualche tipologia di scuola, mentre il Centro si colloca nella media OCSE ed il Nord è al di sopra della media, seppur con qualche peggioramento. Le possibilità di

indagare in profondità i dati offerti, sono molteplici. Un ulteriore interessante confronto possibile è tra i diversi indirizzi di istruzione, individuando ad es. la percentuale di studenti a ciascun livello della scala complessiva di literacy per tipo di scuola; è possibile inoltre confrontare i punteggi medi delle diverse edizioni di PISA per tipo di scuola.

I risultati ottenuti fra le diverse rilevazioni indicano in linea generale un complessivo peggioramento da parte della formazione professionale e degli istituti professionali, con delle eccezioni in alcune aree del Nord, rispetto alla media OCSE, gli istituti tecnici nella media ed i licei in testa. Le differenze interne a livello di macroaree e di diversi indirizzi di studio rendono l'immagine di un sistema di istruzione che non riesce a controllare l'omogeneità dei risultati. Si tratta di frammentazioni interne nel territorio italiano molto critiche, sia perché procedono in senso contrario rispetto agli obiettivi di equità delle opportunità educative, una delle priorità definite dall'OCSE e dall'Europa, sia perché rendono difficili interventi sistematici per un miglioramento della qualità (Asquini in INVALSI, 2008, p.148).

L'OCSE misura anche l'equità di un sistema scolastico, cioè la possibilità per uno studente di ottenere gli stessi risultati indipendentemente dalla scuola in cui si iscrive. Il dato restituito da PISA presenta un sistema scolastico italiano fortemente diseguale dal punto di vista sociale: vi sono scuole (tipologie di scuole) composte in modo omogeneo da studenti con poca differenza nei risultati (non vi sono studenti di tutti i livelli di competenza nella literacy) e vi sono invece differenze nei risultati dei livelli di literacy tra scuola e scuola (in base a collocazione territoriale, ad ordini di scuola); in termini statistici questa differenza viene definita varianza. Laddove si verifica una bassa varianza all'interno delle scuole e un'ampia varianza tra scuole, è probabile quindi che le caratteristiche degli studenti tendano ad essere abbastanza omogenee all'interno delle singole scuole (o per tipo di scuola), mentre sono diverse tra studenti che frequentano scuole diverse.

Questi dati si correlano a loro volta con i dati socio-culturali (provenienza familiare) degli studenti.

“L'indice PISA di *Status socio-economico e culturale* (ESCS) fornisce una misura più precisa del contesto familiare, ed è calcolato in base all'occupazione e al livello di istruzione dei genitori unitamente alla

disponibilità in ambiente domestico di una serie di risorse materiali, educative e culturali che sono considerate indicative del livello di benessere economico. Il valore di questo indice può essere riferito allo studente, alla scuola (come media dei valori dell'indice degli studenti che la frequentano) o ai sistemi di istruzione (come media dei valori dell'indice di tutti gli studenti del paese). L'indice è standardizzato con media zero e deviazione standard 1 tra i paesi OCSE. Un basso valore dell'indice corrisponde a una situazione socio-economica svantaggiata" (Emiletti, 2010, p.91).

L'indice ESCS è utilizzato anche per esaminare la forza della relazione tra il *background* socio-economico e i risultati degli studenti.

Se si analizza a livello internazionale la relazione tra i risultati medi degli studenti in lettura (PISA 2009) e i livelli medi del *background* socio-economico dei diversi paesi, emerge che, generalmente, ottengono risultati migliori i paesi con studenti che hanno uno status economico più favorevole, anche se ci sono diverse eccezioni.

Se si analizzano i dati scorrendo la varianza nelle due componenti, tra le scuole ed entro le scuole, vediamo che in Italia le opportunità di raggiungere buoni risultati a prescindere dal *background* socio-economico non risultano essere equamente distribuite.

In Italia la variabilità dei risultati tra le scuole è spiegata per il 43,5% dall'indice PISA ESCS dello studente e delle scuole. Se è un dato reale che nel contesto internazionale, questo è inferiore di 12 punti percentuali a quello medio OCSE, va anche rilevato che vi sono paesi in cui il peso è anche superiore (es. USA, Nuova Zelanda, Regno Unito e Lussemburgo superano il 70%), va inoltre precisato che per l'Italia questo dato è nettamente aumentato negli ultimi tre anni: in PISA 2006 l'ESCS spiegava il 27,6% della varianza tra le scuole. Ciò lascia ipotizzare che le condizioni sociali, economiche e culturali delle famiglie abbiano un'incidenza sempre maggiore sulla scelta del tipo di istruzione superiore. Il valore medio dell'indice ESCS degli studenti dei licei è significativamente superiore a quello della media italiana e a quello di tutti gli altri tipi di scuola.

Di qui si ripropone il tema della stratificazione sociale e di un sistema scolastico che non aiuta ad abbattere le barriere sociali (si ricordano a tal proposito i diversi studi di Benadusi, Giancola, Checchi che riportiamo in bibliografia).

In PISA 2009 in una prospettiva nazionale, la variabilità spiegata dalla differenza tra le scuole corrisponde al 62% di quella totale all'interno del paese e ciò significa che la variabilità del rendimento dei nostri studenti in lettura può essere prevalentemente addebitata alla differenza tra le scuole e l'incidenza di questo fattore è praticamente raddoppiata rispetto alla prima rilevazione PISA del 2000: oggi siamo il secondo Paese (dopo l'Argentina) con la maggiore proporzione di varianza tra le scuole e tra i sei paesi (con Argentina, Francia, Giappone, Irlanda e Svezia) ad aver significativamente incrementato questo dato dal 2000 ad oggi. Nel contesto OCSE, l'Italia ha una variabilità totale dei risultati (106%) superiore a quella totale dei paesi OCSE. Con riferimento a quest'ultima, il 77% della variabilità in Italia è spiegata dalla differenza tra le scuole, e questo dato è il più alto tra tutti i paesi OCSE (INVALSI, 2010a, pp.89-92).

Il progetto OCSE/PISA viene sviluppato all'interno di una specifica organizzazione costituita da (INVALSI, 2004, pp.23-25):

"Un Consiglio dei Paesi Partecipanti (Board of Participating Countries - BPC): sono rappresentate tutte le nazioni ai più alti livelli istituzionali, esso determina le priorità politiche di PISA, nel quadro degli obiettivi dichiarati dall'OCSE, e sovrintende a che tali priorità vengano rispettate durante la realizzazione del progetto. Rientra nelle responsabilità del BPC, dunque, lo stabilire le priorità per quanto riguarda lo sviluppo degli indicatori, la costruzione degli strumenti di valutazione e la presentazione dei risultati. Esperti dei Paesi partecipanti, inoltre, fanno parte di gruppi di lavoro che hanno il compito di far corrispondere agli obiettivi di *policy* del progetto OCSE/PISA il miglior livello di professionalità, a livello internazionale, nei diversi ambiti di competenza valutati.

Attraverso la partecipazione a tali gruppi di esperti, infatti, i Paesi garantiscono che gli strumenti siano validi sul piano internazionale e tengano conto del contesto culturale ed educativo dei Paesi membri dell'OCSE. I Paesi si assicurano anche che le prove utilizzate abbiano elevate qualità psicometriche e che privilegino contesti autentici e validi dal punto di vista educativo.

I Paesi partecipanti realizzano l'indagine OCSE/PISA a livello nazionale, attraverso i *Responsabili Nazionali del Progetto (National Project Manager - NPM)* che aderiscono alle procedure concordate in ambito

internazionale. I *Responsabili Nazionali* giocano un ruolo essenziale nel garantire la qualità della realizzazione del progetto e verificano e valutano i risultati, le analisi, i rapporti e le pubblicazioni concernenti l'indagine.

Un *consorzio internazionale*, guidato dall'*Australian Council for Educational Research* (ACER), è responsabile del disegno e dello svolgimento dell'indagine, nel quadro stabilito dal *Consiglio dei Paesi Partecipanti*.

Gli altri organismi che formano il *consorzio* sono il *Netherlands National Institute for Educational Measurement* (CITO – Paesi Bassi), la WESTAT e l'*Educational Testing Service* (ETS – USA) e il *National Institute for Educational Research* (NIER – Giappone).

Il Segretariato dell'OCSE ha la responsabilità della gestione complessiva del progetto e ne controlla passo a passo lo svolgimento, funge da segreteria per il *Consiglio dei Paesi Partecipanti*, crea il consenso fra i Paesi e fa da mediatore fra il *Consiglio dei Paesi Partecipanti* e il *Consorzio internazionale* che è incaricato della realizzazione dell'indagine. Il Segretariato dell'OCSE è anche responsabile della costruzione degli indicatori, dell'analisi e della preparazione dei rapporti e delle pubblicazioni internazionali in collaborazione con il *Consorzio internazionale*, e attraverso la regolare consultazione dei Paesi membri sia a livello decisionale (*Consiglio dei Paesi Partecipanti*) sia a livello di realizzazione (*Responsabili Nazionali del Progetto*).

I quadri di riferimento dell'OCSE/PISA sono stati messi a punto attraverso un impegno continuo che ha origine con l'inizio stesso del progetto nel 1997 e che può essere descritto come una sequenza, le cui fasi vengono riportate di seguito:

- messa a punto di una definizione operativa dell'ambito e descrizione dei presupposti a fondamento di tale definizione;
- esame di come organizzare i quesiti costruiti per presentare ai responsabili politici e alla comunità scientifica i risultati raggiunti dagli studenti in ciascuno degli ambiti valutati; identificazione delle caratteristiche fondamentali che devono essere prese in considerazione nella costruzione di prove per un'indagine internazionale;

- traduzione in termini operativi delle caratteristiche chiave utilizzate nella costruzione delle prove, con definizioni basate sulla letteratura esistente e sull'esperienza acquisita in altre indagini su larga scala;

- validazione delle variabili e valutazione del contributo di ciascuna di esse alla comprensione della difficoltà delle prove nei diversi Paesi partecipanti;

- preparazione di una griglia interpretativa dei risultati.

Per quanto il maggiore vantaggio della costruzione e della validazione di un quadro di riferimento per ciascuno degli ambiti consista in migliori misure delle competenze oggetto di indagine, vi sono altri potenziali benefici:

- Un quadro di riferimento crea un lessico condiviso e un veicolo adatto a discutere lo scopo e l'oggetto della valutazione. Una simile discussione aiuta a raggiungere un consenso riguardo al quadro di riferimento e agli obiettivi della valutazione.

- Un'analisi del tipo di conoscenze e di abilità associate a buone prestazioni fornisce le basi per stabilire gli *standard* o i livelli di competenza. Una migliore comprensione di cosa viene misurato e un'accresciuta capacità di interpretare i punteggi su una data scala permettono di ottenere un insieme di dati empirici che consentono di comunicare maggiori informazioni alle varie parti in causa.

- L'identificare e il comprendere particolari variabili che sono alla base di prestazioni positive migliora la capacità di considerare cosa viene misurato e di migliorare la valutazione nel tempo.

- La comprensione di quanto viene misurato e della sua relazione con ciò che si afferma a proposito degli studenti permette di stabilire un rapporto fra politiche educative, valutazione e ricerca che, a sua volta, accresce l'utilità dei dati rilevati."

2.4.6 Da chi è promossa l'indagine PISA? Interpretazione e utilizzo dei dati

Da un punto di vista metodologico, ribadiamo qui la scelta di utilizzare i dati emersi da questo tipo di indagine comparativa internazionale, per una riflessione sulla situazione nello specifico delle

seconde generazioni all'interno proprio dei risultati da esse ottenuti dentro questa particolare modalità d'indagine, tenendo presenti tutte le complessità e le criticità sia rispetto al campione demografico definito come "studenti immigrati di seconda generazione", sia rispetto alla tipologia dell'indagine OCSE PISA.

Una riflessione critica rispetto all'istituzione che promuove tale ricerca è necessaria. Tale studio comparativo è promosso da un'agenzia internazionale qual è l'OCSE, Organizzazione per lo Sviluppo Economico, nata nel 1961 (Bray et al., 2009, p.38) che raggruppa paesi la cui adesione è subordinata ad un impegno del paese per un'economia di mercato e una democrazia pluralista. E' un'organizzazione ricca, posto che i 30 paesi membri producono due terzi delle merci e dei servizi di tutto il mondo, ma non è esclusiva. Il nucleo originale di matrice europea e nordamericana si è esteso per includere il Giappone, l'Australia, la Nuova Zelanda, la Finlandia, il Messico, la Corea e quattro stati ex-comunisti europei quali la Repubblica Ceca, l'Ungheria, la Polonia e la Repubblica Slovacca. I non membri sottoscrivono i trattati e gli accordi dell'OCSE e oggi l'organizzazione coinvolge nel suo lavoro circa 70 paesi non-membri dal Brasile alla Cina e Russia fino ai paesi meno sviluppati in Africa e altrove. Sede dell'OCSE è Parigi e le lingue di lavoro sono il francese e l'inglese. Essa ha una prospettiva multisettoriale e si occupa di economia, di ambiente, di tecnologia, alimentazione, comunicazioni e occupazione. Anche l'educazione figura in questo elenco ed ha acquisito maggior rilievo nel corso dei decenni. Il Centro per la Ricerca educativa e l'Innovazione (CERI) è stato creato nel 1968, esso ha stretti legami con il Comitato Direttivo per l'Educazione creato nel 2002 che secondo una dichiarazione OCSE 2005 "sviluppa strategie per promuovere l'apprendimento permanente in coerenza con le altre politiche socio-economiche". Argomenti di interesse specifici comprendono appunto i modi per valutare e migliorare i risultati dell'educazione, la promozione della qualità dell'insegnamento e la costruzione della coesione sociale attraverso l'educazione. Tra le pubblicazioni dell'OCSE sull'educazione, nota è l'annuale *Education at a Glance*, che ha via via migliorato l'affidabilità e la comparabilità dei dati anche se l'omogeneizzazione dei dati forniti dagli Stati membri è difficile, perché i dati nazionali spesso possono essere incompleti, inaffidabili in

termini di tempi e metodi di acquisizione. Gli Stati federali come gli USA, l'Australia, il Canada, la Germania forniscono dati in termini di medie ponderate, un processo non sempre uniforme.

Anche le aggregazioni non sono sempre attendibili a causa dei cambiamenti delle definizioni e di metodologia. L'OCSE ha tuttavia perseverato nei miglioramenti metodologici, elaborando tecniche di aggregazione e di approssimazione dei dati forniti, incoraggiando i suoi membri alla raccolta dei dati in linea con le esigenze statistiche della International Education Indicators System. *Education at a Glance* utilizza lo stato quale unità di analisi, anche se esistono alcune eccezioni come nel caso del sistema educativo belga, suddiviso in fiammingo e francese.

Riportare su tabelle o figure di performance, i dati comparati comporta di certo dibattiti politici nei paesi, così come accaduto nelle recenti comparazioni tra paesi OCSE e non-OCSE nei programmi di valutazione internazionale. Essere al di sopra, sotto o alla pari con la media OCSE porta a considerazioni semplicistiche, politicamente motivate, nonostante le pagine di cautele metodologiche e interpretative che abbondano negli allegati di *Education at a Glance*. Questa osservazione mette in evidenza il fatto che gli utilizzatori dei dati di educazione comparata non sempre affrontano i loro compiti di interpretazione con sufficiente cura metodologica, qualunque sia l'attenzione da parte dei produttori di tali dati (Bray et al. 2009, pp.39-42).

Un'altra attività caratteristica dell'OCSE nel settore dell'educazione, come detto sopra, e che riguarda tale ricerca, è il Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti (PISA-Programme for International Student Assessment), che si concentra sui livelli di progresso raggiunti dai giovani di 15 anni. Per la prima valutazione, svolta nel 2000, con ambito prevalente la lettura, è stato attuato in 43 sedi (descritte come "paesi" sul sito dell'OCSE -Bray et al., 2009, p.42- quando in realtà Hong Kong è da considerare una Regione Speciale Amministrativa, piuttosto che un paese; la Repubblica Popolare Cinese R.P.C. comprende tre parti, la Cina continentale, Hong Kong e Macao, con sistemi educativi differenti tra di loro ed al tempo stesso anche all'interno di ognuna delle tre parti, Bray et al., 2009, p.132); per la seconda valutazione nel 2003, con ambito prevalente la matematica, in 41 sedi, per la terza valutazione del 2006 nelle

scienze, in 58 località; per la quarta valutazione, nella lettura nel 2009, in 67 paesi.

Come accade con altri indicatori, molto lavoro resta da fare per migliorarne la validità e la comparabilità, ma l'OCSE ha preso sul serio questo compito ed il numero crescente di paesi non-OCSE che hanno scelto di aderire a PISA è la prova della crescente forza di questa iniziativa. Oltre a classifiche per paese gli studi PISA permettono un'analisi delle motivazioni all'apprendimento da parte degli studenti, delle valutazioni riflessive e delle loro strategie di apprendimento. Le analisi consentono anche il confronto tra gruppi in base ad appartenenze di genere e socio-economiche.

PISA valuta in che misura gli studenti verso la fine del periodo di scolarità obbligatoria (Bray et al., 2009, p.42), abbiano acquisito alcune delle conoscenze e delle competenze essenziali per la piena partecipazione nella società. I settori della lettura, alfabetizzazione matematica e scientifica sono valutati non solo in termini di padronanza del curriculum scolastico, ma anche in quelli relativi alle conoscenze e competenze ritenute necessarie nella vita adulta. Gli studenti compilano diversi test ed anche un questionario di base che fornisce informazioni sia personali che sul proprio ambiente domestico. Ai presidi delle scuole è chiesta la compilazione di questionari di circa 20 minuti relativi alle loro scuole.

Nelle rilevazioni OCSE PISA vanno tenuti presenti alcuni aspetti critici quali ad es. il fenomeno del "cheating" cioè la tendenza delle scuole, dei docenti a suggerire agli studenti le risposte corrette ai test di apprendimento, cioè di barare ai test.

Negli USA pare che le scuole vivano una sorta di febbre da test (si veda <http://www.performanceincentives.org>).

Non si tratta solo di questo: alcune scuole finalizzano la didattica alla preparazione degli studenti perché rispondano correttamente ai test di apprendimento, come in una sorta di addestramento ai test; esistono addirittura prove del fatto che in alcune scuole gli allievi più in difficoltà restino a casa e risultino assenti nei giorni della somministrazione dei test. Altre ricerche evidenziano pratiche di manipolazione dei dati riportati nei rapporti e nelle relazioni ufficiali delle scuole.

E' chiaro che tali aspetti critici vanno tenuti in debita considerazione, soprattutto nel considerare il sempre maggiore uso dei dati PISA, non solo a livello internazionale, ma anche nazionale, in particolare se in assenza di propri sistemi di valutazione.

Questo non è del tutto appropriato, poiché il disegno di campionamento di PISA, non consente la raccolta di informazioni su alcune variabili fondamentali per cercare di interpretare i diversi livelli di prestazione degli studenti all'interno dei singoli paesi, come ad es. nel caso degli insegnanti: il gruppo *cluster* di studenti che vengono campionati in ogni scuola campionata, avviene indipendentemente dalla classe frequentata, quindi si rende difficile l'adozione di un questionario rivolto agli insegnanti degli studenti campionati. Quindi risulta difficile utilizzare PISA per la valutazione del sistema scolastico nazionale e delle differenze interne. PISA può essere utile, visto il disegno ciclico, come strumento per ragionare in termini generali sui processi di trasformazione in atto e sull'impatto (macrosistema) di eventuali interventi di innovazione e di riforma adottati a livello nazionale (Losito, INVALSI 2008).

2.4.7 Analisi di secondo livello a partire dai dati PISA

A partire da PISA (in tutte le sue edizioni) e su PISA, sono state svolte molte analisi internazionali, nazionali, di secondo livello (anche con utilizzo di strumenti statistici), studi ed approfondimenti, ad alcuni dei quali si farà cenno nel quarto capitolo; in particolare su PISA 2003 in Italia, nel volume dal titolo "*Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*", pubblicato nella collana "Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo", un gruppo di ricercatori riuniti attorno al preside della Facoltà di Scienze Politiche dell'Università Statale di Milano ha affrontato alcuni aspetti legati al tema dell'equità. Daniele Checchi è uno dei rari economisti italiani dell'educazione. Il volume risente dell'influenza della letteratura economica sulle determinanti dei risultati scolastici (M.Bratti, D.Checchi, A.Filippin) ed al suo interno sono state approfondite le determinanti socio-economiche dei divari osservati a livello individuale e di territorio. In Italia sostengono gli autori, la ricerca pedagogica è latitante su questi temi: questa tipologia di studio economico e non pedagogico, è un'eccezione. Checchi sostiene

che occorre umiltà nel lavorare sui dati, con informazioni empiriche sulle scuole, dati che una complessa ricerca internazionale come PISA mette a disposizione in una banca dati documentata e pubblica.

Già in questa ricerca, infatti, era emerso come diversi fattori contribuiscono a render conto della disomogenea situazione del paese: dal minor grado di istruzione della popolazione al maggior degrado delle strutture; dalle diverse aspettative che si originano nei mercati del lavoro locali all'assenza di una reale autonomia delle istituzioni scolastiche. Emergeva già da qui (PISA2003) un'Italia spaccata, con diseguaglianze scolastiche sugli apprendimenti, che sono diseguaglianze sociali: il sistema scolastico, secondo gli autori, rispecchia queste diseguaglianze, è un sistema ingiusto. E' chiaro che anche questo tipo di ricerca ha i suoi limiti, ad es. non tiene conto di tutta la ricerca psico-pedagogica e psicometrica, sorta in particolare attorno all'indagine PISA, inoltre vi sono molti riferimenti a ricerche svolte in Germania e USA : certo si può obiettare che i dati non dicono tutto, ma di certo dicono qualcosa e a volte molto. In Italia, dove manca una tradizione di analisi empirica sulla scuola, questo tipo di lavoro può concorrere a diffondere anche una cultura della valutazione empirica. A partire dalla lettura dei dati messi a disposizione anche da un'indagine complessa quale è PISA gli autori, come riportato nell'articolo di recensione del volume qui citato da Norberto Bottani (ha lavorato in passato nell'OCSE, attualmente è analista indipendente delle politiche scolastiche, che studia in un'ottica comparativa e su basi empiriche, Consigliere della Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo), elencano una serie di possibili approfondimenti a seguito di tale lavoro, quali integrare l'analisi con un taglio psicopedagogico - Impostare indagini complementari in Italia per non essere PISA dipendenti - Elaborare una politica della valutazione ; inoltre individuano alcuni approfondimenti tematici possibili : Le competenze degli studenti della popolazione immigrata di recente in Italia ; le competenze per genere ; le correlazioni tra risultati nei test e atteggiamenti dei docenti nei confronti degli studenti. ¹⁹

Altri studi di tipo statistico affrontano il tema dell'equità ed efficienza. Alcuni hanno approfondito l'impatto di fattori istituzionali

¹⁹http://norberto.bottani.free.fr/spip/spip.php?article181&var_recherche=I%20divari%20territoriali%20nell%E2%80%99indagine%20OCSE%20PISA%202003

(l'età del tracking in particolare) sull'equità ed efficienza di un sistema scolastico (vedi Hanushek, Woessman, 2005; Woessman, 2007; Brunello, Checchi, 2007; Pfeffer, 2008) in altri sono stati individuati indicatori di processo, di efficacia e di efficienza per studiare ad es. il sistema universitario italiano (Stufflebeam, 1996; Weiss, 1998; Stame, 2001) sia sulla base di modelli, sia come risultato di metodi statistici descrittivi.

Per la modalità con cui sono costruiti gli strumenti di rilevazione e per le variabili considerate, PISA non è in grado di "spiegare" quali siano gli specifici fattori che a livello nazionale possono determinare un miglioramento o peggioramento dei livelli di prestazione degli studenti negli ambiti oggetto di indagine.

PISA raccoglie dei dati a livello generale: per attività di valutazione a livello nazionale e locale, vi è la necessità di articolare le attività di valutazione. Nel caso dell'Italia, come si ricordava, vi sono delle differenze molto forti tra scuole, mentre sono minori all'interno delle singole scuole: questo dato è un segnale della sostanziale non equità del sistema scolastico, ma non dice quali siano le caratteristiche delle scuole che fanno la differenza, quali le variabili (di contesto e di processo) che hanno un impatto maggiore.

Si può riflettere sulle caratteristiche dei sistemi educativi con migliori risultati e con livello di prestazione che non varia in modo troppo ampio da una scuola all'altra: questo è utile ma non sufficiente.

Due obiezioni vengono spesso rivolte a PISA (e spesso a tutte le indagini comparative; Losito, INVALSI, 2008, p.18):

1. Difficoltà di costruire prove su "oggetti" significativi, vista la necessità di utilizzarle in contesti nazionali molto diversi;
2. Nella costruzione delle prove prevalgono specifici gruppi culturali e linguistici (di origine anglosassone), che finiscono per mettere in discussione la stessa validità delle prove.

PISA prescinde deliberatamente dai curricoli nazionali e si focalizza su alcune competenze ritenute di fondamentale importanza per tutti gli individui/cittadini per orientarsi nella società in cui vivono. Questa impostazione si basa sull'*"individuazione di alcune caratteristiche comuni alle società industriale avanzate (PISA si sviluppa all'interno dell'OCSE),*

rispetto alle quali il possesso di tali competenze riveste una particolare rilevanza” (Losito, INVALSI, 2008, p.18).

La scelta dei quindicenni è correlata a questa impostazione: è l'età per la maggioranza dei paesi OCSE in cui si concludono l'obbligo scolastico o gli indirizzi comprensivi ed i percorsi successivi si orientano in indirizzi differenziati per struttura, durata e contenuti.

L'aspetto critico di questa impostazione è quindi semmai il condividere o meno questa impostazione, l'accettazione o meno delle idee della società, del rapporto individuo e società, dell'idea di democrazia, che sono in essa implicite. Bottani in modo provocatorio nella sua relazione presente negli Atti del Convegno residenziale ADi (Associazione Docenti italiani): *“Personalizzare si può! Dalle esperienze internazionali alle nostre aule - Roma agosto 2010”²⁰ dal titolo Assalto alla caserma! I fattori che stanno scardinando la vecchia organizzazione scolastica, riprendendo come metafora della scuola la caserma. Questa è una delle tante metafore utilizzate per rappresentare la scuola in era industriale, insieme ad altre quali convento, fabbrica, prigione, ospedale, metafore come epistemi, secondo il pensiero di M.Foucault, che servono a spiegare l'organizzazione sociale in un determinato momento della sua evoluzione. Bottani sostiene che quella caserma stia subendo attacchi concentrici per scardinarla (molti schemi di organizzazione del sociale entrati in crisi: la scuola istituita con gli stati nazionali, il fallimento delle teorie umanistiche per il governo dello zoo umano, la disciplina della caserma nell'era industriale che isola, sorveglia e punisce (Foucault, 1975); una storia dell'organizzazione scolastica che viene da lontano (dalla Ratio Studiorum dei Gesuiti, dalla condotta cristiana nelle scuole secondo J.B. de La Salle) e che forse l'apice di quel progetto storico iniziato da secoli si possa leggere proprio nella valutazione su larga scala, in particolare PISA e ne sia la sua conclusione. Si è quindi, secondo Bottani, probabilmente al capolinea di un programma di gestione dell'organizzazione scolastica e di pilotaggio degli studenti che ha avuto, a livello di massa, come modello la caserma.*

Rispetto all'obiezione sul prevalere delle culture linguistiche del mondo anglosassone, Losito precisa che in PISA 2006 ad es. hanno contribuito alla predisposizione delle prove di scienze, 16 paesi: parte delle

²⁰ http://ospitiweb.indire.it/adi/Conv2010_Atti/c0r_frame.htm

prove vengono rese disponibili dopo ciascuna rilevazione, sono quindi disponibili (fermo restando i rischi di un'attività didattica mirata al superamento dei test). La disponibilità dei *framework* (quadri concettuali di riferimento) per ogni rilevazione, rendono possibile un'analisi della congruenza tra quanto delineato e le prove costruite e realizzate. La struttura stessa della prove PISA per il rilevamento del rendimento scolastico degli studenti è articolata e costituisce uno strumento avanzato e originale (compiti di tipo differenziato, risposte aperte e giustificazione della risposta fornita, risposte a scelta multipla, ecc.).

2.4.8 PISA e l'economia dell'educazione tra efficienza ed equità

Il progetto PISA rappresenta uno degli sviluppi del progetto INES (*Indicators of Education Systems*) il cui obiettivo era quello di elaborare indicatori di qualità dei sistemi educativi comparabili a livello internazionale, progetto sfociato nella pubblicazione annua dell'OCSE *Education at a Glance*, a sua volta incubatore del progetto PISA.

PISA nasce come progetto comparativo con l'obiettivo di raccogliere dati attendibili e comparabili a livello internazionale sulle competenze degli studenti, identificate come il "prodotto" dei sistemi scolastici, le cui caratteristiche vengono descritte dagli indicatori di qualità. PISA costituisce quindi una parte integrante delle attività dell'OCSE per la costruzione degli indicatori.

La stessa Unione Europea (INVALSI, 2008, p.17) ha identificato nei risultati di PISA il punto di riferimento per l'indicazione di obiettivi e *benchmark* (valutazione, prestazione) per lo sviluppo dei sistemi educativi dei paesi membri, nell'ambito del processo di Lisbona.²¹

Dal 2004 infatti, i dati PISA sono utilizzati per la costruzione di indicatori che vengono inseriti in *Education at a Glance*: indicatori con riferimento alle prestazioni degli studenti nei tre ambiti indagati da PISA,

²¹ Processo di Lisbona: "I leader dell'Unione europea si sono presto resi conto della necessità di una profonda modernizzazione dell'economia europea per essere in grado di competere con gli Stati Uniti e con le altre grandi nazioni del mondo. Riunitosi a Lisbona nel marzo 2000, il Consiglio europeo ha conferito all'Unione un nuovo ambizioso obiettivo: diventare entro il 2010 "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale." <http://ec.europa.eu>.

ma non solo. In E.a.G. (OECD, 2007b) vi sono degli indicatori costruiti con i dati PISA sulle aspettative di studio degli studenti, sui loro atteggiamenti nei confronti della matematica e sui livelli di apprendimento degli studenti immigrati. La costruzione di questi indicatori è resa possibile anche grazie ai "rapporti tematici" prodotti nell'ambito di PISA su temi ritenuti importanti dai paesi partecipanti. Come evidenziato da A.Schleicher, responsabile dell'OCSE per PISA, nell'articolo "*Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess?*"²² PISA mira ad accertare alcune competenze chiave che contribuiscono al successo degli studenti quindicenni, su una base media e dentro una cornice accettata internazionalmente. Le competenze accertate sono assai predittive per il futuro successo degli studenti: PISA offre, secondo Schleicher, strumenti utili ai decisori politici ed ai professionisti per sviluppare/promuovere qualità, equità ed efficienza nell'educazione.

Questi temi di economia dell'educazione sono presenti nell'agenda internazionale dal Consiglio europeo di Lisbona (marzo 2000), dal cui dibattito sulla relazione tra l'economia e le politiche educative, emergeva la necessità di investire nelle risorse umane al fine di incrementare la prosperità economica ed il welfare sociale.

Il Consiglio europeo ha tenuto una sessione straordinaria il 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona per concordare un nuovo obiettivo strategico per l'Unione al fine di sostenere l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia basata sulla conoscenza. Nelle Conclusioni della Presidenza, allora sig.ra Nicole Fontaine, il Consiglio europeo invitava, infatti, gli Stati membri a sostenere un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in risorse umane, al fine di adeguare i sistemi europei di istruzione e formazione alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione.

Per approfondire tale dibattito, la Commissione Europea aveva avviato, si legge nel sito Eurydice, alcuni progetti²³ nel campo dell'economia

²² Schleicher A. (2007), *Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess?*, Journal Educational Change, Springer Science+Business Media B.V. 8:349–357

²³ http://www.bdp.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=1187

dell'educazione; in particolare aveva incaricato l'istituto europeo leader nel campo della consulenza economica, London Economics, di condurre uno studio sui "benefici di investimento in materia di educazione e formazione".

Questo studio è strettamente collegato con la Comunicazione della Commissione Europea su "Investire efficacemente nell'istruzione e nella formazione: un imperativo per l'Europa" e con le attività del Gruppo di Lavoro responsabile dell'implementazione dell'obiettivo 1.5 "Fare un uso migliore delle risorse" del Programma di Lavoro "Educazione e Formazione 2010". Inoltre lo studio aveva lo scopo di indicare ai decisori politici gli elementi di analisi che mostravano il contributo dell'educazione e della formazione agli obiettivi economici e sociali dell'Unione e, in particolare, offriva l'opportunità di comparare i costi di investimento con i benefici ottenuti. I risultati indicano, infatti, che il tasso di produttività e di rendimento delle imprese aumenta con una maggiore formazione dei dipendenti, migliorano anche il loro stato di salute, la coesione sociale ed il rendimento personale. I tassi di rendimento degli investimenti, valutati a partire da un modello sviluppato specificatamente per questo progetto, sono infatti generalmente alti e superano il 7%.

I tassi di rendimento e l'analisi degli investimenti sono indicati per ogni obiettivo di Lisbona e per ogni Stato membro che ha partecipato al progetto.

Va ricordato che nella comunicazione al Consiglio e al Parlamento Europeo dell'8 settembre 2006,²⁴ la Commissione Europea ha riaffermato la centralità degli obiettivi della strategia di Lisbona (Progressi verso il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona – Rapporto 2006), sottolineando la necessità di incrementare e valorizzare la dimensione economica e sociale al fine di favorire gli investimenti nel capitale umano.

L'indagine promossa dalla Commissione riguardava l'efficienza e l'equità dei sistemi di istruzione e formazione ed evidenziava (nel 2006) l'importanza di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze dei cittadini, in particolare quelli più svantaggiati. Per ridurre le disuguaglianze ed offrire a tutti maggiori opportunità di crescita culturale ed economica è necessario accrescere l'**efficienza** e l'**equità** dell'istruzione e della

²⁴ http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=2337

formazione; la Commissione e gli Stati Membri hanno proposto le seguenti definizioni dei due termini chiave:

l'efficienza indica la relazione tra inputs e outputs, all'interno di un processo educativo

"sistemi efficienti sono quelli nei quali l'input produce il massimo output. L'efficienza dei sistemi educativi è misurata attraverso la valutazione dei risultati dei test e degli esami";

mentre l'equità concerne direttamente l'offerta di opportunità di crescita a tutti i cittadini

"un sistema equo assicura che gli effetti dell'istruzione e della formazione siano indipendenti da fattori socio-economici".²⁵

A questo proposito la Commissione sottolineava (2006) quattro punti principali:

1. gli Stati Membri devono investire maggiormente nell'istruzione pre-elementare;

2. gli Stati Membri non devono separare gli studenti in "percorsi" educativi diversi a un'età troppo precoce;

3. contrariamente a quanto spesso si suppone, i sistemi di istruzione superiore "gratuiti" interamente finanziati dallo Stato, non garantiscono un accesso ed una partecipazione equi;

4. gli Stati Membri devono sviluppare una "cultura della valutazione"

L'efficienza e l'equità sono dunque temi prioritari che hanno un notevole impatto sull'economia e sulla società secondo le prospettive della Commissione Europea; Ján Figel, slovacco, Commissario europeo per l'istruzione, cultura, il multilinguismo e la gioventù (2004-2009)- attualmente tale incarico è ricoperto dalla cipriota Androulla Vassiliou in carica dal 2010 nell'ambito della Commissione Barroso II- ha affermato che *"la presente comunicazione invita gli Stati Membri ad aumentare gli sforzi per migliorare l'efficienza e l'equità dei sistemi di istruzione e formazione, allo scopo di garantire che tutti i cittadini, in particolare quelli svantaggiati, possano svolgere pienamente il loro ruolo nella società e nell'economia."*

²⁵ http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_notizie&id_cnt=2337

2.5 L'indagine PISA 2006: la particolarità della rilevazione PISA 2006, il quadro teorico e metodologico di riferimento.

Il Progetto PISA 2006²⁶, è costituito dalla terza edizione di PISA (Programme for International Student Assessment), indagine internazionale promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) per accertare le competenze dei quindicenni scolarizzati nelle aree della comprensione della lettura, della matematica e delle scienze. Ogni ciclo dell'indagine approfondisce in particolare un'area: nel primo ciclo (PISA 2000) è stata la lettura, nel secondo (PISA 2003) è stata la matematica. Questo ciclo approfondisce l'area relativa alle scienze. PISA 2006 intende rilevare le competenze scientifiche (*literacy scientifica*). Con questo termine ci si riferisce non soltanto al possesso di specifiche conoscenze scientifiche, ma anche alla capacità di utilizzare in modo funzionale tali conoscenze in contesti di vita reale. Più in particolare, il quadro teorico di riferimento, basandosi sulla definizione di *literacy scientifica* concordata tra esperti e rappresentanti delle nazioni partecipanti, include (Losito, INVALSI, 2008, p.19):

- le conoscenze scientifiche e il loro uso per identificare domande, per acquisire nuove conoscenze e per trarre conclusioni fondate su problemi di carattere scientifico
- la comprensione delle caratteristiche che contraddistinguono la scienza come forma di conoscenza umana e come forma di indagine
- la consapevolezza di come la scienza e la tecnologia concorrono a determinare l'ambiente materiale, intellettuale e culturale in cui si è inseriti;
- la disponibilità a confrontarsi criticamente con problemi che implicano una dimensione scientifica e con le idee della scienza.

Obiettivi. PISA 2006 condivide gli obiettivi fondamentali di PISA:

- mettere a punto indicatori delle prestazioni degli studenti quindicenni comparabili a livello internazionale
- individuare le caratteristiche dei sistemi educativi dei paesi che hanno ottenuto i risultati migliori, in termini di livello medio delle

²⁶ dal sito dell'INVALSI www.invalsi.it

prestazioni e di dispersione dei punteggi, in modo da trarre indicazioni relative all'efficacia delle politiche scolastiche

- fornire dati sui risultati dei sistemi di istruzione in modo regolare, in modo da consentire un loro monitoraggio per orientare eventuali provvedimenti innovativi e di riforma.

Piano delle attività. PISA 2006 si articola nel modo seguente:

- 2004

Fase preparatoria: elaborazione, traduzione e adattamento degli strumenti di rilevazione

- 2005

- ❖ Prova sul campo

- ❖ Analisi dei risultati della somministrazione di prova

- ❖ Revisione degli strumenti di rilevazione

- 2006

- ❖ Studio principale

- ❖ 2007

- ❖ Presentazione del rapporto internazionale

- ❖ Presentazione dei rapporti nazionali

Metodi e strumenti di analisi. Come nelle due precedenti fasi di PISA, la popolazione oggetto di indagine è quella degli studenti quindicenni. Le prove PISA, come si è già detto, non fanno riferimento a curricula nazionali. Gli strumenti utilizzati in PISA 2006 sono:

- Prove per la rilevazione delle competenze degli studenti, comprendenti quesiti relativi alle competenze nell'ambito delle scienze, della lettura e della matematica, questi ultimi già utilizzati nelle due precedenti fasi. L'analisi delle risposte degli studenti a tali quesiti consentirà non soltanto di stabilire possibili relazioni tra le diverse competenze indagate, ma anche di individuare le eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica.

- Questionario Studente, per la rilevazione delle variabili di sfondo relative alla provenienza socio-economica, alle caratteristiche dell'indirizzo di studi seguito e alle motivazioni e atteggiamenti nei confronti della scuola e dell'apprendimento delle scienze. Nel questionario è anche presente un

numero limitato di domande, che intendono raccogliere informazioni sulla familiarità degli studenti con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

- Questionario Scuola, rivolto ai dirigenti scolastici, ai quali si richiede di fornire informazioni relative a: tipo di scuola e sue caratteristiche, risorse disponibili, caratteristiche dell'utenza, coinvolgimento dei genitori, professioni legate alle scienze e mercato del lavoro.

- Questionario Genitori, finalizzato alla raccolta di informazioni aggiuntive sul ruolo dei genitori nell'educazione scientifica degli studenti.

Metodo

- I partecipanti a PISA hanno due ore per compilare a mano il fascicolo di esercizi.

- Per il 30–50 per cento del tempo a disposizione, gli allievi devono risolvere esercizi a scelta multipla, in cui sono già proposte le risposte. Per il 20–25 per cento del tempo di prova sono previsti brevi compiti a risposta aperta oppure testi con spazi bianchi da completare. Infine, sono previsti esercizi complessi a risposta aperta, in cui gli studenti devono fornire motivazioni e soluzioni, oppure devono produrre argomentazioni logiche; questi esercizi richiedono circa il 20-35 per cento del tempo complessivo.

- Inoltre, per circa 30 minuti, gli allievi devono compilare un questionario relativo alla loro situazione personale, alle abitudini di studio, alla percezione dell'ambiente d'apprendimento, alla loro motivazione e al loro impegno.

- Le direzioni delle scuole compilano a loro volta un questionario relativo alle caratteristiche demografiche e alla qualità dell'ambiente d'apprendimento della scuola

PISA 2006 ha avuto come oggetto principale di studio la competenza scientifica funzionale degli studenti quindicenni. Sono stati somministrati agli studenti del campione anche quesiti relativi alle competenze funzionali di lettura e di matematica già utilizzati nelle due precedenti fasi di PISA 2000 e di PISA 2003. L'analisi delle risposte degli studenti a tali quesiti consente non soltanto di stabilire possibili relazioni tra le diverse competenze indagate, ma anche di individuare le eventuali differenze nelle prestazioni degli studenti in una dimensione diacronica.

PISA 2006 ha previsto anche alcune opzioni internazionali:

1. Somministrazione informatizzata delle prove
2. Rilevazione sulla familiarità con le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione)
3. Rilevazione sull'investimento genitoriale nell'educazione scientifica degli studenti

L'Italia partecipa alle opzioni internazionali sulle TIC e sui comportamenti genitoriali.

Sono previste anche opzioni nazionali. Si ha un'opzione nazionale quando:

- a. il Centro nazionale utilizza con le scuole o con gli studenti campionati per l'indagine PISA, un qualsiasi strumento aggiuntivo, ad esempio, un test o un questionario (si considera opzione nazionale il fatto che vengano aggiunti 5 o più item al questionario scuola o studenti);
- b. il Centro nazionale utilizza alcuni strumenti di PISA per scuole o per studenti non campionati per l'indagine.

Hanno partecipato a PISA 2006 i seguenti paesi: Argentina, Australia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Brasile, Bulgaria, Canada, Cile, Cina-Hong Kong, Cina-Macao, Cina-Taipei, Colombia, Croazia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Giordania, Grecia, Kazakistan, Kirgizistan, Indonesia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Olanda, Polonia, Portogallo, Qatar, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica Coreana, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia-Montenegro, Slovenia, Spagna, Stati Uniti d'America, Svezia, Svizzera, Tailandia, Tunisia, Turchia, Ungheria, Uruguay.

Alcune precisazioni sugli strumenti dell'indagine: la scala delle competenze in scienze naturali in PISA 2006

La scala è stata normalizzata in modo tale da fissare la media OCSE a 500 punti e la deviazione standard a 100 punti. Ciò significa che circa i due terzi dei giovani raggiungono valori compresi tra 400 e 600 punti. Per i tre processi delle scienze naturali «riconoscere problemi scientifici», «spiegare fenomeni scientifici» e «applicare conoscenze scientifiche» sono

state costruite tre scale specifiche. Qui si riporta quanto pubblicato nel Rapporto Pisa 2006 dall'Ufficio di Statistica della Svizzera²⁷

Livelli di competenza sulla scala generale delle scienze naturali.
Capacità tipiche dei giovani ai corrispondenti livelli di competenza

707.8 } Livello 6

Gli allievi sono in grado di riconoscere, spiegare e applicare correntemente le loro conoscenze e il loro sapere scientifico nelle diverse e complesse situazioni di vita. Sanno utilizzare le loro conoscenze scientifiche per elaborare principi e strategie volte a motivare le loro proposte e decisioni in situazioni personali, sociali o generali.

633.1 } Livello 5

Gli allievi sono in grado di riconoscere elementi scientifici in molte situazioni di vita complesse. Sanno inoltre applicare a queste situazioni principi scientifici e conoscenze affini e raffrontare, distinguere e giudicare fatti scientifici. Sono inoltre capaci di dare spiegazioni empiriche e formulare argomentazioni critiche.

558.5 } Livello 4

Gli allievi sono in grado di affrontare situazioni e problemi riguardanti aspetti talvolta esplicitamente scientifici e trarre conclusioni sul ruolo delle scienze naturali e delle tecnologie. Sono capaci inoltre di applicare le spiegazioni scientifiche direttamente alla situazione reale nonché analizzare le proprie azioni e comunicare le decisioni sulla base delle loro conoscenze scientifiche.

483.8 } Livello 3

Gli allievi sono in grado di riconoscere problemi esplicitamente scientifici in diversi contesti ed effettuare le scelte appropriate per spiegare tali fenomeni. Sono inoltre capaci di interpretare, addurre e applicare direttamente i concetti scientifici dei diversi ambiti come pure elaborare brevi comunicazioni sulla base dei fatti e prendere decisioni basate sulle loro conoscenze scientifiche.

409.1 } Livello 2

Gli allievi possiedono conoscenze scientifiche sufficienti per spiegare fenomeni tratti da contesti loro familiari e trarre conclusioni basate su

²⁷ Zahner Rossier C., Holzer T., PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali UST/CDPE 2007

analisi semplici nonché interpretare in maniera evidente risultati di analisi scientifiche e di problematiche tecniche.

334.5 } Livello 1

Gli allievi possiedono conoscenze scientifiche limitate che riescono ad applicare unicamente ad alcune poche situazioni loro familiari. Sanno spiegare fatti scientifici esplicitamente ovvi.

L'OCSE per PISA 2006 oltre ad aver pubblicato il Report Tecnico, PISA 2006 TECHNICAL REPORT (OECD 2007), il Volume 1 "PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World" (OECD 2007) ed il Volume 2 "Data" (OECD 2007), le banche dati con i vari risultati raccolti attraverso gli strumenti statistici utilizzati per la rilevazione, a cui fanno riferimento il Rapporto nazionale Pisa 2006 curato dall'INVALSI, ha predisposto ulteriori approfondimenti che qui si elencano e ad alcune delle quali si farà riferimento nelle analisi successive:

Pubblcazioni a partire dai dati PISA 2006:²⁸

The High Cost of Low Educational Performance. This report uses recent economic modelling to relate cognitive skills – as measured by PISA and other international instruments – to economic growth, demonstrating that relatively small improvements to labour force skills can largely impact the future well-being of a nation.

Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school. School students are still being held back by gender perceptions - in most countries, girls and boys now show similar results in PISA. But systematic assessment of gender differences shows that students are still being held back by their own gender-related perceptions.

Top of the Class - High Performers in Science in PISA 2006

Which factors contribute to the successful performance of students in science? "Top of the Class" provides some answers by exploring how the academic achievement of students relates to the characteristics of individual students, schools and education systems.

Green at Fifteen? How 15-year-olds perform in environmental science and geoscience in PISA 2006. Teenagers in OECD countries are

²⁸ Sito dell'OCSE www.oecd.org/document/

mostly well aware of environmental issues but often know little about their causes, raising questions about how well societies will be equipped to tackle such challenges in the future, according to "Green at Fifteen"?

PISA Take the Test: Sample Questions from the OECD's PISA Assessments. Curious to know the kinds of questions students taking the PISA test have answered? "PISA Take the Test" presents all the publicly available questions from the PISA surveys. Some of these questions were used in the PISA 2000, 2003 and 2006 surveys and others were used in developing and trying out the assessment.

PISA Data Analysis Manual: SAS and SPSS, Second Edition. This is an essential tool for researchers to understand the PISA databases and perform analyses in accordance with the complex methodologies used to collect and process the data.

PISA 2006 Technical Report. Learn about the methodology underlying the PISA 2006 survey. The "PISA 2006 Technical report" provides a level of detail that allows researchers to understand and replicate its analyses.

PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World. PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World presents the results from the most recent PISA survey, which focused on science and also assessed mathematics and reading. It is divided into two volumes.

Volume 1: Analysis gives the most comprehensive international picture of science learning today, exploring not only how well students perform, but also their interests in science and their awareness of the opportunities that scientific competencies bring as well as the environment that schools offer for science learning. It places the performance of students, schools and countries in the context of their social background and identifies important educational policies and practices that are associated with educational success. By showing that some countries succeed in providing both high quality education and equitable learning outcomes, PISA sets ambitious goals for others.

Volume 2: Data presents the PISA 2006 full data set underlying Volume 1.

Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006. This publication presents the conceptual framework underlying the Programme for International Student Assessment's (PISA) 2006 survey. It includes a re-developed and expanded framework for scientific literacy, an innovative component on the assessment of students' attitudes to science and the frameworks for the assessment of reading and mathematics. Within each domain, the framework defines the content that students need to acquire, the processes that need to be performed, and the contexts in which knowledge and skills are applied. Sample tasks are also provided.

2.6 I principali risultati in OCSE PISA 2006: caratteristiche dei sistemi educativi rispetto a qualità ed equità

Prima di addentrarci nell'analisi di alcune ricerche di secondo livello a partire dai dati PISA 2006 riguardanti le seconde generazioni in differenti sistemi educativi e nei loro risultati, intendiamo qui esplorare alcuni dei dati che gli autori dei report internazionali su PISA 2006 hanno riportato rispetto alla qualità ed all'equità dei sistemi educativi nazionali.

I fattori che intervengono sono davvero molteplici. Qui si prova ad esplorarne alcuni attraverso le interpretazioni appunto degli autori del rapporto *OECD 2007 PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 Analysis*, in particolare cap.4 *Quality and equity in the performance of students and schools* e cap.5 *School and system characteristics and student performance in science* (OECD, 2007), redatti da Andreas Schleicher, John Cresswell, Miyako Ikeda and Claire Shewbridge del Directorate for Education e che hanno dedicato specifiche parti all'analisi dell'impatto che i backgrounds socio-economici degli studenti hanno sulle loro performance scolastiche. Tutto ciò viene realizzato all'interno del più ampio discorso sulla qualità e sull'equità nelle performance degli studenti e delle scuole; una sezione in particolare è stata dedicata ad analizzare un attributo di status socio-economico, cioè lo status di immigrazione degli studenti e le relazioni che questo ha con i risultati

dell'apprendimento, tema che ha ricevuto molta attenzione nel discorso politico.

Nella lettura dei dati emersi gli autori del Rapporto precisano che le differenze tra i paesi rappresentano circa il 28% della variabilità, definita statisticamente dalla varianza²⁹, nelle performance degli studenti in tutti i paesi che hanno preso parte a PISA 2006 ed una media del 9% tra i paesi OCSE (OECD, 2007, p.170).

La restante variabilità nei dati delle performance è spiegabile, come riportato dai curatori nelle considerazioni dell'introduzione del Rapporto dell'OCSE nel Vol.1 (OECD, 2007, p.170) e nel Rapporto dell'INVALSI da Losito (INVALSI, 2008, p.163), in termini di differenze tra le scuole e tra gli studenti ed è perciò importante cercare di analizzare congiuntamente queste differenze nel rendimento degli studenti. La suddivisione della varianza totale nella scala scientifica è stata stimata con un modello a tre livelli che include il rendimento degli studenti, la varianza tra le scuole ed entro le scuole.

Nel Rapporto si precisa che le differenze molto ampie nei livelli di prestazione tra gli studenti dei paesi OCSE, sono dovute ad una molteplicità di motivi quali:

- Differenze nell'organizzazione dei sistemi di istruzione tra i vari paesi;
- Differenze nell'organizzazione dei curricula e degli insegnamenti a livello nazionale ed al livello di singole scuole;
- Differenze socio-economiche esistenti tra gli studenti;
- Differenze di risorse di cui le scuole dispongono.

La varianza nelle performance degli studenti dentro i paesi può avere una varietà di cause che includono:

- differenze legate alla struttura dei sistemi educativi (sistemi di tipo comprensivo e sistemi in cui esiste una più o meno precoce canalizzazione degli studenti in indirizzi di studio differenziati);
- differenze tra singole scuole (a livello di paese o di singole aree geografiche o di singoli tipi di scuola);

²⁹ "la varianza è la somma delle deviazioni dei valori delle variabili dal loro valore medio al quadrato, divisa per il totale dei valori delle variabili, meno 1. Essa corrisponde al quadrato della deviazione standard. La deviazione standard rappresenta una delle unità di misura della dispersione. Essa corrisponde alla radice quadrata della varianza" in PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali UST/CDPE 2007, pp.49-50

- i backgrounds socioeconomici degli studenti e delle scuole;
- le modalità con cui l'insegnamento è organizzato e realizzato nelle classi (la metodologia);
- le politiche di raggruppamento degli studenti all'interno delle scuole (per livelli più o meno omogenei di rendimento, di origine, di interessi);
- le risorse umane e finanziarie disponibili alle scuole;
- i fattori a livello del sistema scolastico quali le differenze curriculari, le politiche organizzative e le pratiche;
- le differenze più o meno profonde tra regioni e aree geografiche del paese.

Spesso queste differenze si combinano tra di loro e rappresentano (come nota Losito in INVALSI, 2008, p.165) il risultato delle politiche scolastiche adottate storicamente da ciascun paese. Losito ci ricorda inoltre che vista la modalità con cui sono costruiti gli strumenti di rilevazione, PISA non consente di individuare dentro un sistema scolastico nazionale le caratteristiche di quelle scuole che fanno la differenza, quali le variabili di contesto e di processo che hanno un impatto maggiore (INVALSI, 2008, p.18), pertanto sono necessari strumenti diversi a livello nazionale e locale, per approfondire le indicazioni di carattere generale ricavabili dai dati PISA.

La varianza nelle performance di studenti di differenti scuole all'interno dello stesso paese evidenzia alcune riflessioni: viene rilevato il ruolo che possono giocare i contesti socio-economici degli studenti e delle scuole nel raggiungimento di diverse performance, come un indicatore delle modalità con cui le opportunità di apprendimento sono distribuite equamente nei diversi sistemi educativi. I risultati illustrati nella Figura 4.1 evidenziano le differenze presenti nei livelli di prestazione degli studenti all'interno di ciascun paese e in quale misura queste differenze siano riconducibili a fattori interni o esterni alle scuole. Ad esempio, mentre la Finlandia presenta una variabilità nelle prestazioni degli studenti inferiore a quella degli altri paesi, nettamente al di sopra degli altri si collocano paesi quali l'Australia, la Germania, la Gran Bretagna, la Nuova Zelanda, gli Stati Uniti, tra i paesi OCSE. Tra i paesi partner le differenze più ampie si riscontrano in Argentina, Bulgaria e Israele. Alcuni paesi presentano

differenze tra scuole molto limitate: rientrano in questo gruppo paesi quali la Danimarca, la Finlandia, l'Islanda, la Norvegia, la Polonia, la Spagna e la Svezia all'interno dei paesi OCSE; l'Estonia e la Lettonia tra i paesi partner. Tutti questi paesi presentano una varianza tra scuole molto inferiore alla media OCSE (33%). Di contro altri paesi quali l'Austria, il Belgio, la Germania, il Giappone, la Grecia, l'Italia, i Paesi Bassi, la Repubblica Ceca e l'Ungheria tra i Paesi OCSE e l'Argentina, la Bulgaria, il Cile e la Slovenia tra i paesi partner, presentano una varianza tra scuole significativamente superiore alla media OCSE.

In Italia, la percentuale di varianza totale spiegata dalla varianza tra le scuole è pari al 52,1%, significativamente al di sopra della media OCSE. Se guardiamo la varianza interna alle scuole, i paesi che presentano percentuali più elevate di varianza spiegata sono, tra i paesi OCSE, la Gran Bretagna, l'Islanda, la Norvegia, la Nuova Zelanda, gli Stati Uniti; tra i paesi partner, l'Argentina, la Bulgaria, Israele.

Nella Figura 4.1 viene anche indicata l'incidenza dell'indice socio-economico-culturale (ESCS) degli studenti e delle scuole, in termini di varianza spiegata da questo indice. Per quanto riguarda la varianza tra scuole, i paesi in cui l'impatto di questo indice è maggiore sono l'Austria, il Belgio, la Germania, la Repubblica Ceca, l'Ungheria tra i paesi OCSE; l'Argentina, la Bulgaria e la Slovenia tra i paesi partner.

Per l'Italia, l'incidenza dell'indice ESCS è pari al 27,6% (media OCSE 20,5%).

Rispetto all'incidenza dell'indice ESCS sulla varianza all'interno delle scuole, l'impatto più forte si registra in Danimarca, in Nuova Zelanda e in Polonia per i paesi OCSE; in Giordania, in Israele e in Lettonia per i paesi partner.

In Italia l'incidenza dell'indice ESCS sulla varianza all'interno delle scuole è pari a 0,5% (media OCSE 3,8%).

Sempre nella Figura 4.1 viene riportato il valore dell'influenza del tipo di scuola sulla varianza tra scuole. L'incidenza maggiore si riscontra in Belgio, Canada, Repubblica Ceca, Ungheria per i paesi OCSE; in Argentina, Croazia, Slovenia e Uruguay per i paesi partner.

In Italia tale incidenza è pari al 26,4% (media OCSE 17,8%).

L'effetto combinato dell'indice ESCS e del tipo di scuola sulla varianza tra scuole è più elevato in Belgio, Canada, Germania, Islanda, Paesi Bassi, Repubblica Ceca per i paesi OCSE; in Argentina, Bulgaria, Cile e Slovenia per i paesi partner.

In Italia l'incidenza combinata dei due fattori sulla varianza tra scuole è pari al 31,9 % (media OCSE 24,3%).

Questo significa che, a differenza di quanto avviene in altri paesi, i nostri studenti non possono contare su una sostanziale uniformità nella qualità delle scuole che compongono il nostro sistema scolastico. "Se si assume il livello di prestazione degli studenti come un parametro della qualità delle singole scuole (a parità di livello socio-economico degli studenti), il nostro paese sembra non riuscire a garantire né un'accettabile qualità dell'insieme del sistema scolastico, né una sostanziale eguaglianza delle opportunità di educazione scolastica per i suoi studenti. Va sottolineato che, se si tiene conto del fatto che alcuni dei paesi che presentano una minore differenza tra scuole sono anche paesi i cui studenti hanno conseguito risultati migliori (Finlandia, Irlanda tra i paesi OCSE ed Estonia, tra i paesi partner), al di sopra delle medie internazionali, i risultati di PISA indicano che questi due obiettivi non possono essere considerati in contraddizione tra loro." (Losito in INVALSI, 2008, p.166).

Questo dato di varianza, suggerisce il rapporto internazionale (OECD, 2007, p.170), indica il ruolo che giocano i contesti socio-economici degli studenti e delle scuole, nello spiegare le differenze nei risultati tra studenti e tra scuole, come un indicatore di quanto vengono distribuite in modo equo le opportunità di apprendimento nei diversi sistemi scolastici. Vi è un'importante considerazione da fare, si legge nel rapporto, al di là della media dei risultati educativi: i costi sociali ed economici di un fallimento educativo sono alti, perché coloro che sono senza le competenze per partecipare in modo attivo alla società d'oggi, possono essere incapaci di realizzare di realizzare le loro potenzialità e perché probabilmente possono generare alti costi per la cura della salute, per mantenere reddito, per l'assistenza ai figli e la sicurezza (OECD, 2007).

Alcuni paesi, si legge nel rapporto internazionale (OECD, 2007, p.170), hanno sistemi educativi di tipo comprensivo con nessuna o limitate differenziazioni istituzionali. Essi cercano di provvedere a fornire a tutti gli

studenti le analoghe opportunità di apprendimento chiedendo a ciascuna scuola e docente di occuparsi di tutta la gamma di abilità, interessi e backgrounds di ogni studente.

Altri paesi rispondono alla diversità degli studenti raggruppandoli attraverso indirizzi/corsi di studio (*tracking*) in base a capacità ed attitudini o gruppi di allievi (*streaming*) secondo le capacità ed i livelli di rendimento, o tra scuole o tra le classi dentro le scuole con lo scopo di fornire specifici programmi agli studenti in base a ciò che è loro necessario conformemente al loro potenziale di studio e/o ai loro interessi.

Ed in molti paesi vi è una combinazione dei due approcci.

Una semplice comparazione che incrocia i dati tra i paesi dell'OCSE mostra che, si evidenzia nel rapporto internazionale (OECD, 2007, p.221), mentre il numero di tipi di scuole o di distinti programmi educativi, indirizzi disponibile ai quindicenni non è correlato alla media dei risultati in scienze (colonna 6 e riga 1 nella Figura 5.2), tale numero di corsi differenziati spiega con il 52% la parte di varianza nella media OCSE che si trova tra le scuole (colonna 6 e riga 1, Figura 5.2). Il quadro è simile quando si includono anche i paesi partner, sebbene la relazione sia leggermente più debole (29%, colonna 1 e riga 9, Figura 5.2).

La stessa ammissione a scuola è un dato importante per analizzare le politiche di un sistema scolastico, oltre alla selezione ed al raggruppamento per abilità. Analizziamo qui alcuni dati dal rapporto internazionale (OECD, 2007, p.216).

In Giappone, Paesi Bassi, Austria, Ungheria, Corea e Svizzera e nei paesi partner quali Serbia, Croazia, Bulgaria, Hong Kong-Cina, Montenegro, Macao-Cina, Indonesia, Romania, Qatar e Taipei Cinese, più della metà dei quindicenni si è iscritto in scuole dove i dirigenti hanno riportato che il giudizio dei risultati scolastici dello studente era un prerequisito o almeno un dato di alta priorità nel decidere l'ammissione a scuola.

Al contrario in Islanda, Svezia, Irlanda, Spagna, Danimarca, Finlandia, Grecia, Portogallo, Italia, USA, Australia, Nuova Zelanda e Regno Unito e nei paesi partner quali Argentina, Brasile e Uruguay, questo è stato per il 10% degli studenti.

Il bisogno o il desiderio dello studente per uno specifico indirizzo segue come percentuale nella media OCSE per il 19% e l'aspettativa di altri

membri della famiglia verso la scelta della scuola (precedente o successiva) incide per il 17%. I suggerimenti della scuola precedente incidono nella media OCSE per il 13%, ma vi sono considerevoli differenze tra le scuole, rispetto a questi criteri. Meno dell'1% dei quindicenni in Svezia e Norvegia si è iscritto in scuole in cui i suggerimenti delle scuole precedenti erano un prerequisito o di alta priorità per l'ammissione e in 34 paesi questo è meno del 10%, mentre esso è il 90% nei Paesi Bassi ed il 40% in Svizzera, ed il 59% nel paese partner Macao-Cina.

L'approvazione dei genitori della filosofia educativa o religiosa della scuola è un prerequisito di alta priorità nell'ammissione per il 12% degli studenti nella media tra i paesi OCSE.

Un'importante dimensione di tracking e streaming è l'età in cui vengono prese le decisioni per proseguire gli studi tra diversi tipi di scuole e perciò studenti e genitori si trovano di fronte a delle scelte. Tali decisioni avvengono molto presto in Austria e Germania (10 anni), per contrasto in paesi come Nuova Zelanda, Spagna e Stati Uniti, non vi è una formale differenziazione tra le scuole sino al completamento della scuola secondaria. (Tabella 5.2).

Table 5.2 Structural features of school systems

Tableau 5.2 Caractéristiques structurelles des systèmes d'éducation

	Number of school types or distinct educational programmes available to 15-year-olds	Proportion of 15-year-olds enrolled in programmes that give access to vocational studies at the next programme level or direct access to the labour market ¹	First age of selection in the education system	Proportion of repeaters in participating schools	
				Lower secondary education	Upper secondary education
OECD					
Australia	1	1.2	16.0	0.2	0.5
Austria	4	41.5	10.0	2.8	5.0
Belgium	4	22.4	12.0	5.7	9.3
Canada	1	0.0	16.0	4.1	4.1
Czech Republic	5	15.6	11.0	0.6	2.1
Denmark	1	0.0	16.0	0.1	0.1
Finland	1	0.0	16.0	0.3	0.0
France	w	w	w	w	w
Germany	4	a	10.0	3.9	3.8
Greece	2	13.7	15.0	2.4	2.9
Hungary	3	17.8	11.0	1.2	3.5
Iceland	1	0.1	16.0	0.4	0.0
Ireland	4	22.5	15.0	0.2	2.1
Italy	3	2.2	14.0	1.9	8.1
Japan	2	26.1	15.0	0.0	0.0
Korea	3	23.2	14.0	0.0	0.0
Luxembourg	4	5.5	13.0	7.6	9.8
Mexico	3	5.1	12.0	2.2	3.0
Netherlands	4	54.7	12.0	3.2	7.2
New Zealand	1	0.0	16.0	0.1	1.4
Norway	1	0.0	16.0	0.0	0.0
Poland	1	m	16.0	2.2	2.8
Portugal	3	14.0	15.0	12.8	16.9
Slovak Republic	5	10.8	11.0	0.9	1.2
Spain	1	0.0	16.0	16.0	15.8
Sweden	1	0.0	16.0	0.3	1.1
Switzerland	4	6.2	12.0	2.3	4.4
Turkey	3	m	11.0	1.5	2.5
United Kingdom	1	m	16.0	0.0	0.0
United States	1	0.0	16.0	6.3	4.3
OECD average	2.5	11.3	14.0	2.7	3.9
Partners					
Argentina	3	1.0	12.0	15.0	12.9
Azerbaijan	2	0.5	15.0	0.9	0.7
Brazil	1	0.0	17.0	10.6	10.5
Bulgaria	2	0.0	11.0	1.8	0.4
Chile	2	0.0	13.0	4.7	7.5
Colombia	2	0.0	15.0	4.1	2.2
Croatia	3	26.2	14.0	0.0	2.2
Estonia	1	1.8	15.0	3.9	1.1
Hong Kong-China	3	0.0	15.0	2.9	3.1
Indonesia	1	17.4	15.0	0.6	1.0
Israel	2	18.3	15.0	0.0	0.0
Jordan	1	0.0	16.0	4.1	0.9
Kyrgyzstan	1	0.0	15.0	0.4	0.5
Latvia	3	3.4	16.0	3.3	0.5
Liechtenstein	3	0.0	11.0	c	c
Lithuania	3	0.2	15.0	0.9	0.3
Macao-China	2	1.3	12.0	11.1	5.9
Montenegro	4	68.0	14.0	5.0	2.3
Qatar	4	0.0	15.0	4.9	7.2
Romania	3	23.4	14.0	1.9	0.5
Russian Federation	3	4.9	14.5	0.8	0.3
Serbia	1	75.7	14.0	2.4	3.1
Slovenia	3	52.1	14.0	1.1	3.7
Chinese Taipei	3	0.0	15.0	0.0	0.7
Thailand	2	14.8	16.0	0.7	0.6
Tunisia	1	0.0	16.0	19.8	18.2
Uruguay	1	6.7	12.0	17.1	16.4

1. Based on the designation of the study programme (ISCED categories B and C).
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/142127877152>

Pour consulter la version française intégrale de ce tableau, suivre ce lien :
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/152751048643>

Se non vi sono relazioni tra l'età di selezione e la media di risultati del paese, la quota della varianza nei risultati degli studenti che si evidenzia

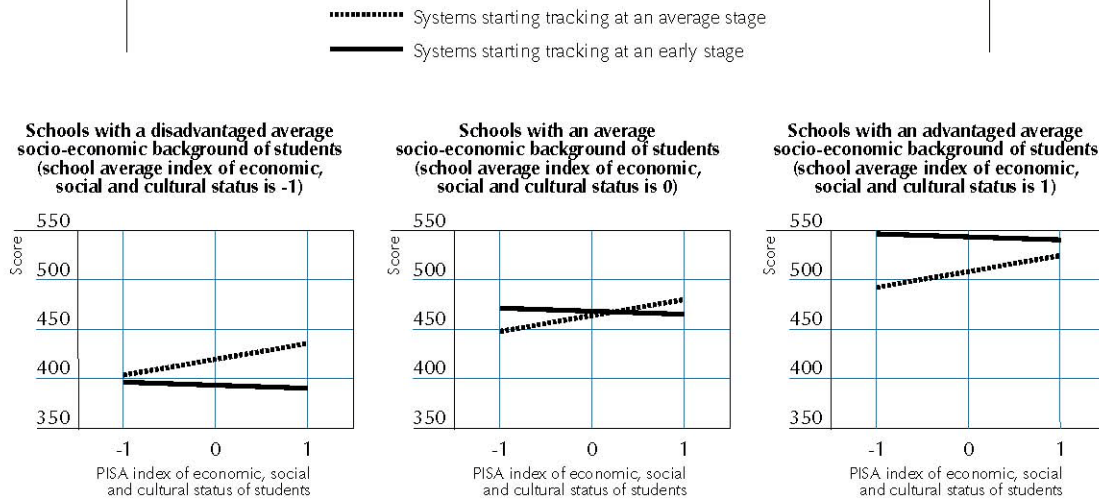
tra scuole tende ad essere più alta nei paesi dove vi è una precoce politica di selezione. Infatti l'età di selezione giustifica molto più della metà delle differenze nei risultati tra le scuole dei paesi dell'OCSE (si veda colonna 9 e riga 3 nella Figura 5.2) e spiega per il 42% delle differenze tra le scuole di tutti i paesi partecipanti a PISA (colonna 3 e riga 9, Figura 5.2; OECD, 2007 Vol.2, p.163).

Mentre questa non è una sorpresa, perchè la varianza nei risultati scolastici potrebbe esser considerata ed intesa come un risultato del tracking educativo, i risultati riportati dai due curatori del rapporto, mostrano anche che i sistemi con più bassa età di selezione tendono a mostrare una più ampia disparità socio-economica, con l'età di selezione che spiega il 28% della media del paese in forza della relazione tra l'indice PISA dello status ESCS ed il risultato degli studenti nella media dei paesi OCSE (colonna 10 e riga 3, Figura 5.2). Il perché l'età in cui comincia una differenziazione è strettamente associata con la selettività socio-economica può essere spiegato per il fatto che gli studenti sono più dipendenti dai loro genitori e dalle risorse dei loro genitori quando essi sono più giovani. Nei sistemi con un più alto grado di differenziazione istituzionale, i genitori con retroterra alti dal punto di vista socio-economico sono in una migliore posizione nell'offrire possibilità ai propri figli, piuttosto che in un sistema in cui tali decisioni vengono prese ad un'età più alta e gli studenti stessi giocano un ruolo maggiore (OECD, 2007, p.221).

I cinque paesi OCSE che mostrano i risultati nelle competenze scientifiche oltre la media OCSE e sotto la media nell'impatto del retroterra socio-economico sono Australia, Canada, Finlandia, Giappone e Corea e questi non hanno un sistema di tracking precoce. I paesi OCSE con sistemi educativi più stratificati tendono ad ottenere risultati inferiori, ma questa tendenza è bassa e non statisticamente significativa.


Figure 5.22

Relationship between student economic, social and cultural status and student performance in science, by tracking system



Note: Across the 55 countries, the average years spent between the first age of selection in the education system and the age of 15 is 1.2 and the standard deviation is 1.6. "Systems starting tracking at an average stage" corresponds to systems starting tracking at the age of 13.8 (subtracting 1.2 years from the age of 15). "Systems starting tracking at an early stage" corresponds to systems starting tracking at the age of 12.2 (one standard deviation earlier than the average).

Source: OECD PISA 2006 database, Table 5.20g.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>

Nella Figura 5.22 si legge l'impatto di una precoce selezione. Nel pannello di sinistra la relazione tra il retroterra socio-economico individuale dello studente (asse orizzontale) e le sue performance (asse verticale) per le scuole con uno svantaggio socio-economico; il pannello al centro rappresenta le scuole con un livello socio-economico nella media OCSE ed il pannello a destra le scuole con un vantaggio socio-economico. Ad un livello superficiale sembra che la relazione tra il retroterra socio-economico individuale degli studenti ed il risultato sia più debole nei sistemi stratificati istituzionalmente, come rispecchiato nei gradienti socioeconomici relativamente più bassi dentro le scuole. Tuttavia nelle scuole svantaggiate socio-economicamente gli studenti tendono ad ottenere risultati scadenti all'interno di sistemi che sono stratificati nei primi stadi dei loro percorsi educativi, qualsiasi sia il loro retroterra socio-economico individuale (linea piena nel pannello di sinistra), mentre tutti gli studenti, qualunque sia il loro retroterra socioeconomico individuale, tendono a mostrare ugualmente alte performance in scuole avvantaggiate dal punto di vista socio economico (linea piena nel pannello di destra). Questo divario tra le scuole nei sistemi con una precoce selezione è molto più ampio che nei sistemi più comprensivi, anche se non ci sono differenze nei risultati a livello generale tra sistemi che cominciano la selezione precocemente ed i sistemi

comprensivi. I sistemi che cominciano una selezione prima tendono ad esser associati con ineguaglianze socio-economiche più ampie, mentre non mostrano di guadagnare nella media risultati.

Nel descrivere questi aspetti, la questione di certo, come suggerisce il rapporto internazionale, è chiedersi se la differenziazione istituzionale possa ancora contribuire ovunque ad aumentare i livelli dei risultati.

Nel quarto capitolo ci soffermeremo ad analizzare alcune ricerche che hanno approfondito questo aspetto con il focus centrato rispetto il tema della nostra ricerca, cioè le seconde generazioni, attraverso analisi di secondo livello che si basano sui dati PISA e tengono conto dei rapporti di analisi presentati dall'OCSE.

A questo quesito non può venir data una risposta in modo conclusivo da un'indagine a sezione trasversale rivolta a gruppi campione (*cross-sectional*), qual è PISA. Le strutture scolastiche sono profondamente cambiate nei contesti storici e culturali, esse non sono statiche. Quindi tra i paesi OCSE vi sono stati dei cambiamenti significativi a partire da un'alta stratificazione verso ad esempio strutture educative più integrate sin dal 1960. I paesi nordici sono stati tra i primi a compiere il cambiamento, mentre la Spagna ha introdotto nel 1990 una riforma (ed in seguito nel quarto capitolo verranno illustrati i dati più recenti) che aggiunge due anni alla scolarizzazione comprensiva. Uno degli esempi più recenti è la Polonia, si legge nel rapporto, che ha ritardato di un anno la separazione degli studenti con il *tracking* verso differenti istituzioni, con cambiamenti nella struttura scolastica che hanno prodotto risultati tra PISA 2000 e PISA 2003, e ciò può portare ulteriori discussioni in questo contesto (OECD, 2007, p.222). La varianza tra le scuole tra PISA 2000 e PISA 2003, dal 50,7% la cui maggiore percentuale era correlata ai diversi indirizzi di studio nelle scuole (*tracking*), al 14,9%.

La Polonia è ora tra i paesi con il più basso dato di varianza tra le scuole (12,2% in PISA 2006). I ricercatori hanno associato tale risultato al fatto che i quindicenni accertati da PISA non sono da molto tempo separati all'interno di differenti indirizzi/corsi scolastici. Certamente maggiori dettagliate analisi hanno verificato che ad una maggiore redistribuzione della varianza dei risultati tra le scuole siano correlati risultati nell'apprendimento. I risultati di PISA non sembrano sostenere inoltre

l'ipotesi che un sistema scolastico più integrato sia sfavorevole ai risultati più alti nella scala. Al contrario, in Polonia, la proporzione di studenti che si collocano ai più alti livelli di risultato sono cresciuti dal 25% in PISA 2000 al 29% in PISA 2003 ed al 35% in PISA 2006.

Figure 5.2
Interrelationships between institutional factors

Measured by the cross-country correlation of the relevant variables

■ OECD countries
□ All participating countries

- 1 Number of school types or distinct educational programmes available to 15-year-olds
- 2 Proportion of 15-year-olds enrolled in programmes that give access to vocational studies at the next programme level or direct access to the labour market
- 3 First age of selection in the education system
- 4 Proportion of repeaters in participating schools (lower secondary education)
- 5 Proportion of repeaters in participating schools (upper secondary education)
- 6 Mean performance on the science scale
- 7 Variance of student performance on the science scale
- 8 Total variance expressed as a percentage of the average variance in student performance across OECD countries
- 9 Variance between schools expressed as a percentage of the average variance in student performance across OECD countries
- 10 Strength of the relationship between student performance and the PISA index of economic, social and cultural status
- 11 Existence of standards-based external examinations

	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11	
	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹	Correlation coef. ¹	P-value ¹
1			0.56	(0.00)	-0.86	(0.00)	0.05	(0.81)	0.24	(0.21)	-0.15	(0.45)	-0.05	(0.81)	-0.07	(0.70)	0.72	(0.00)	0.52	(0.00)	0.10	(0.62)
2	0.31	(0.02)			-0.50	(0.01)	-0.05	(0.80)	0.12	(0.56)	0.17	(0.40)	0.03	(0.89)	0.01	(0.97)	0.59	(0.00)	0.17	(0.39)	0.15	(0.45)
3	-0.66	(0.00)	-0.24	(0.08)			0.01	(0.97)	-0.14	(0.47)	0.23	(0.23)	0.12	(0.52)	0.14	(0.45)	-0.75	(0.00)	-0.53	(0.00)	-0.03	(0.86)
4	-0.12	(0.40)	-0.15	(0.29)	-0.05	(0.73)			0.93	(0.00)	-0.20	(0.28)	-0.14	(0.47)	-0.14	(0.45)	-0.03	(0.86)	0.29	(0.12)	-0.41	(0.03)
5	0.04	(0.76)	-0.05	(0.73)	-0.13	(0.33)	0.91	(0.00)			-0.22	(0.24)					0.13	(0.51)	0.33	(0.08)	-0.31	(0.10)
6	0.12	(0.37)	0.05	(0.73)	-0.06	(0.68)	-0.30	(0.03)	-0.22	(0.10)			0.47	(0.01)	0.46	(0.01)	-0.03	(0.88)	-0.30	(0.10)	0.29	(0.12)
7	0.08	(0.55)	-0.04	(0.79)	-0.14	(0.30)	-0.09	(0.52)	0.00	(0.99)	0.48	(0.00)			1.00	(0.00)	0.24	(0.20)	0.11	(0.55)	-0.03	(0.88)
8	0.06	(0.67)	-0.04	(0.77)	-0.13	(0.35)	-0.10	(0.48)	-0.02	(0.91)	0.46	(0.00)	0.99	(0.00)			0.21	(0.27)	0.11	(0.56)	-0.03	(0.89)
9	0.54	(0.00)	0.29	(0.04)	-0.65	(0.00)	0.02	(0.88)	0.18	(0.17)	-0.02	(0.91)	0.39	(0.00)	0.39	(0.00)			0.50	(0.00)	-0.01	(0.96)
10	0.24	(0.08)	0.05	(0.71)	-0.48	(0.00)	0.10	(0.44)	0.22	(0.10)	0.07	(0.61)	0.43	(0.00)	0.42	(0.00)	0.51	(0.00)			-0.09	(0.64)
11	0.14	(0.31)	-0.07	(0.62)	0.08	(0.54)	-0.48	(0.00)	-0.42	(0.00)	0.26	(0.05)	0.06	(0.63)	0.07	(0.61)	-0.04	(0.78)	-0.16	(0.25)		

Note: The proportion of explained variance is obtained by squaring the correlations shown in this figure.

1. Values that are statistically significant at the 5% level ($p < 0.05$) are indicated in bold.

Source: OECD PISA 2006 database, Table 5.2.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>

Oltre a differenziazioni istituzionali gli studenti possono venir raggruppati dentro le scuole che frequentano. PISA intende *ability grouping* il raggruppare gli studenti in base a specifiche abilità, al fine di creare gruppi-classi, gruppi dentro la classe più omogenei per l'apprendimento di tutte o solo specifiche materie (dati richiesti ai dirigenti). Nella media tra i paesi OCSE, il 14% riporta che nelle scuole ci sono raggruppamenti per tutte le materie dentro le scuole (tra e/o dentro le classi): il 54% che vi sono raggruppamenti per abilità su alcune materie, ma non per tutte le materie dentro le scuole ed il 33% riporta che non vi sono raggruppamenti per abilità (Figura 5.3 e Tabella 5.3).

Table 5.3 Ability grouping and performance in science¹
Tableau 5.3 Regroupement des élèves par aptitude et performances en sciences

		Percentage of students in schools where the principal reported that within the school (between and/or within classes) there was						Performance on the science scale								
		No ability grouping		Ability grouping for some subjects		Ability grouping for all subjects		No ability grouping or ability grouping for some subjects		Ability grouping for all subjects		Observed difference (Ability grouping for all subjects – No ability grouping or ability grouping for some subjects)		After accounting for the PISA index of economic, social and cultural status		
		% of students	S.E.	% of students	S.E.	% of students	S.E.	Mean	S.E.	Mean	S.E.	Score dif.	S.E.	Score dif.	S.E.	
OECD	Australia	5.5	(1.1)	89.6	(1.7)	4.9	(1.3)	528	(2.3)	508	(12.9)	-19.9	(13.1)	-14.0	(11.8)	
	Austria	56.0	(2.7)	39.9	(2.7)	4.1	(1.4)	512	(3.7)	491	(38.2)	-21.4	(37.8)	-15.9	(27.9)	
	Belgium	56.3	(3.1)	21.6	(2.6)	22.2	(2.7)	513	(3.1)	502	(12.2)	-11.3	(13.9)	-6.8	(10.9)	
	Canada	8.7	(1.2)	76.5	(2.0)	14.8	(1.7)	536	(2.2)	532	(5.9)	-3.9	(6.4)	1.1	(5.0)	
	Czech Republic	34.5	(3.4)	53.7	(4.2)	11.8	(3.1)	514	(4.5)	494	(10.4)	-19.8	(12.5)	-21.0	(9.6)	
	Denmark	17.9	(3.3)	74.9	(3.3)	7.2	(2.0)	497	(3.1)	492	(11.3)	-4.8	(11.1)	-5.0	(9.1)	
	Finland	49.8	(3.9)	48.1	(3.8)	2.1	(1.1)	563	(2.1)	c	c	c	c	c	c	
	France	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
	Germany	58.0	(2.6)	31.4	(2.4)	10.5	(2.2)	519	(4.1)	490	(13.9)	-29.1	(14.8)	-23.7	(11.0)	
	Greece	85.0	(2.9)	14.4	(2.8)	0.6	(0.6)	476	(3.9)	c	c	c	c	c	c	
	Hungary	30.6	(3.6)	67.2	(3.4)	2.2	(1.2)	505	(3.2)	c	c	c	c	c	c	
	Iceland	19.8	(0.2)	74.0	(0.2)	6.2	(0.1)	490	(1.7)	479	(6.6)	-11.5	(6.9)	-8.1	(6.6)	
	Ireland	2.0	(1.1)	90.6	(2.3)	7.4	(2.0)	508	(3.5)	508	(12.8)	0.4	(13.5)	1.8	(9.2)	
	Italy	53.1	(2.5)	25.1	(2.3)	21.8	(2.3)	479	(3.0)	465	(5.5)	-14.2	(7.0)	-10.4	(5.5)	
	Japan	44.3	(3.5)	45.9	(3.7)	9.8	(2.5)	529	(3.6)	551	(10.3)	21.9	(11.2)	12.8	(9.4)	
	Korea	11.5	(2.9)	81.6	(3.7)	6.8	(2.5)	521	(3.7)	532	(15.8)	10.2	(17.0)	15.2	(12.8)	
	Luxembourg	26.8	(0.1)	27.0	(0.0)	46.1	(0.1)	493	(1.5)	478	(1.5)	-15.3	(2.2)	-6.6	(2.1)	
	Mexico	28.1	(2.8)	42.7	(3.0)	29.3	(2.9)	414	(3.5)	404	(5.5)	-9.4	(6.8)	-4.6	(5.6)	
	Netherlands	18.8	(2.8)	32.9	(3.7)	48.3	(4.0)	525	(7.2)	523	(5.9)	-1.4	(11.8)	-1.6	(8.8)	
	New Zealand	3.2	(1.4)	91.0	(2.0)	5.8	(1.7)	531	(3.0)	541	(15.6)	9.9	(16.0)	3.8	(11.1)	
	Norway	58.0	(4.2)	39.1	(4.0)	2.9	(1.2)	486	(3.3)	c	c	c	c	c	c	
	Poland	52.5	(3.6)	44.2	(3.7)	3.3	(1.4)	497	(2.5)	514	(11.3)	16.9	(11.8)	11.5	(8.3)	
	Portugal	47.4	(4.3)	38.9	(4.0)	13.7	(2.8)	479	(3.4)	447	(12.9)	-31.3	(14.2)	-28.8	(11.2)	
	Slovak Republic	27.3	(3.4)	57.2	(4.1)	15.5	(3.0)	488	(3.3)	491	(12.4)	3.2	(14.1)	1.7	(9.9)	
	Spain	28.6	(3.2)	56.2	(3.3)	15.2	(2.5)	487	(2.9)	497	(5.9)	10.8	(6.9)	7.2	(4.9)	
	Sweden	24.5	(3.1)	70.0	(3.5)	5.5	(1.6)	504	(2.2)	484	(14.4)	-20.8	(14.2)	-21.0	(9.0)	
	Switzerland	23.6	(2.5)	36.2	(3.2)	40.1	(2.7)	526	(4.4)	489	(3.7)	-36.9	(5.9)	-30.4	(4.8)	
	Turkey	59.4	(4.4)	22.0	(3.6)	18.6	(3.2)	425	(5.0)	413	(9.7)	-11.7	(11.9)	-6.3	(9.4)	
United Kingdom	0.3	(0.1)	91.7	(1.9)	8.1	(1.9)	521	(2.3)	469	(18.2)	-52.4	(18.8)	-37.6	(15.4)		
United States	12.7	(2.8)	79.9	(3.4)	7.4	(2.2)	490	(3.4)	513	(14.8)	22.8	(15.3)	15.5	(9.3)		
OECD average	32.6	(0.5)	53.9	(0.6)	13.5	(0.4)	502	(0.6)	492	(2.7)	-8.8	(2.8)	-6.9	(2.1)		
Partners	Argentina	37.5	(4.1)	40.1	(4.8)	22.4	(3.3)	402	(7.4)	365	(9.0)	-36.6	(11.2)	-19.8	(9.5)	
	Azerbaijan	5.8	(1.9)	77.7	(3.9)	16.5	(3.6)	382	(3.1)	382	(7.0)	-0.2	(7.8)	-1.0	(7.4)	
	Brazil	45.2	(2.7)	11.4	(2.1)	43.4	(2.6)	398	(3.7)	380	(5.2)	-17.7	(6.9)	-11.8	(5.1)	
	Bulgaria	47.5	(4.3)	40.4	(4.3)	12.1	(2.7)	441	(7.3)	425	(17.4)	-16.3	(20.1)	-10.2	(13.0)	
	Chile	36.0	(4.3)	44.7	(4.4)	19.3	(3.2)	445	(5.0)	430	(8.5)	-15.1	(10.1)	3.9	(7.6)	
	Colombia	40.6	(5.3)	17.0	(3.4)	42.4	(5.4)	389	(4.9)	387	(6.3)	-1.7	(8.9)	-4.7	(7.3)	
	Croatia	53.6	(3.7)	19.7	(3.1)	26.7	(3.3)	498	(3.3)	481	(7.2)	-17.0	(9.0)	-12.3	(7.4)	
	Estonia	43.1	(3.6)	42.1	(3.6)	14.8	(2.5)	531	(2.9)	535	(6.4)	4.5	(7.3)	-0.6	(6.4)	
	Hong Kong-China	31.8	(3.6)	50.8	(3.8)	17.3	(3.0)	542	(3.2)	542	(11.8)	-0.5	(13.6)	1.8	(11.8)	
	Indonesia	25.1	(2.8)	10.6	(2.4)	64.3	(3.4)	396	(7.3)	393	(8.8)	-3.0	(11.9)	-5.3	(10.2)	
	Israel	2.7	(1.4)	77.9	(3.6)	19.5	(3.7)	459	(5.1)	440	(9.9)	-18.8	(12.3)	-13.4	(10.0)	
	Jordan	10.3	(2.4)	58.8	(3.7)	31.0	(3.1)	423	(3.6)	418	(5.7)	-4.6	(7.5)	-2.8	(6.3)	
	Kyrgyzstan	33.0	(3.6)	52.0	(3.8)	15.0	(2.7)	320	(3.3)	333	(12.1)	13.0	(13.2)	10.5	(11.2)	
	Latvia	49.9	(3.6)	33.0	(3.8)	17.1	(3.1)	490	(2.9)	489	(10.4)	-0.9	(11.0)	-4.9	(8.3)	
	Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
	Lithuania	34.2	(3.8)	57.2	(3.9)	8.6	(2.2)	488	(2.9)	490	(13.2)	2.3	(13.8)	-5.2	(11.6)	
	Macao-China	59.1	(0.1)	27.6	(0.1)	13.4	(0.1)	511	(0.9)	511	(5.3)	0.1	(5.5)	0.2	(5.3)	
	Montenegro	31.3	(0.2)	7.2	(0.0)	61.5	(0.2)	430	(1.8)	400	(1.4)	-29.4	(2.3)	-24.3	(2.3)	
	Qatar	24.8	(0.1)	24.7	(0.1)	50.5	(0.1)	347	(1.3)	354	(1.4)	6.4	(1.9)	5.1	(2.0)	
	Romania	19.5	(3.8)	51.9	(5.1)	28.6	(4.0)	423	(5.8)	407	(10.3)	-15.3	(13.6)	-8.6	(10.4)	
	Russian Federation	20.0	(3.5)	39.6	(4.0)	40.4	(3.7)	477	(4.4)	484	(5.8)	7.5	(6.7)	3.0	(5.9)	
	Serbia	53.5	(3.9)	11.8	(2.6)	34.7	(3.7)	437	(4.8)	435	(5.7)	-2.6	(8.6)	-1.8	(7.0)	
	Slovenia	57.0	(0.2)	39.5	(0.3)	3.5	(0.3)	522	(1.2)	437	(13.4)	-85.3	(13.6)	-60.8	(19.4)	
	Chinese Taipei	55.1	(3.1)	36.7	(3.0)	8.2	(1.6)	531	(3.8)	553	(14.0)	21.8	(14.5)	11.3	(12.2)	
	Thailand	7.5	(2.3)	42.4	(3.6)	50.2	(4.1)	426	(3.8)	416	(4.7)	-10.1	(7.2)	-4.9	(5.5)	
	Tunisia	19.1	(3.2)	3.4	(1.6)	77.5	(3.4)	387	(8.8)	386	(4.0)	-1.0	(11.0)	0.3	(9.4)	
	Uruguay	67.2	(2.8)	15.6	(2.4)	17.2	(2.2)	428	(3.7)	428	(9.2)	0.3	(11.3)	1.4	(7.6)	

Note: Values that are statistically significant are indicated in bold (see Annex A3).

1. Results based on reports from school principals and reported proportionate to the number of 15-year-olds enrolled in school.

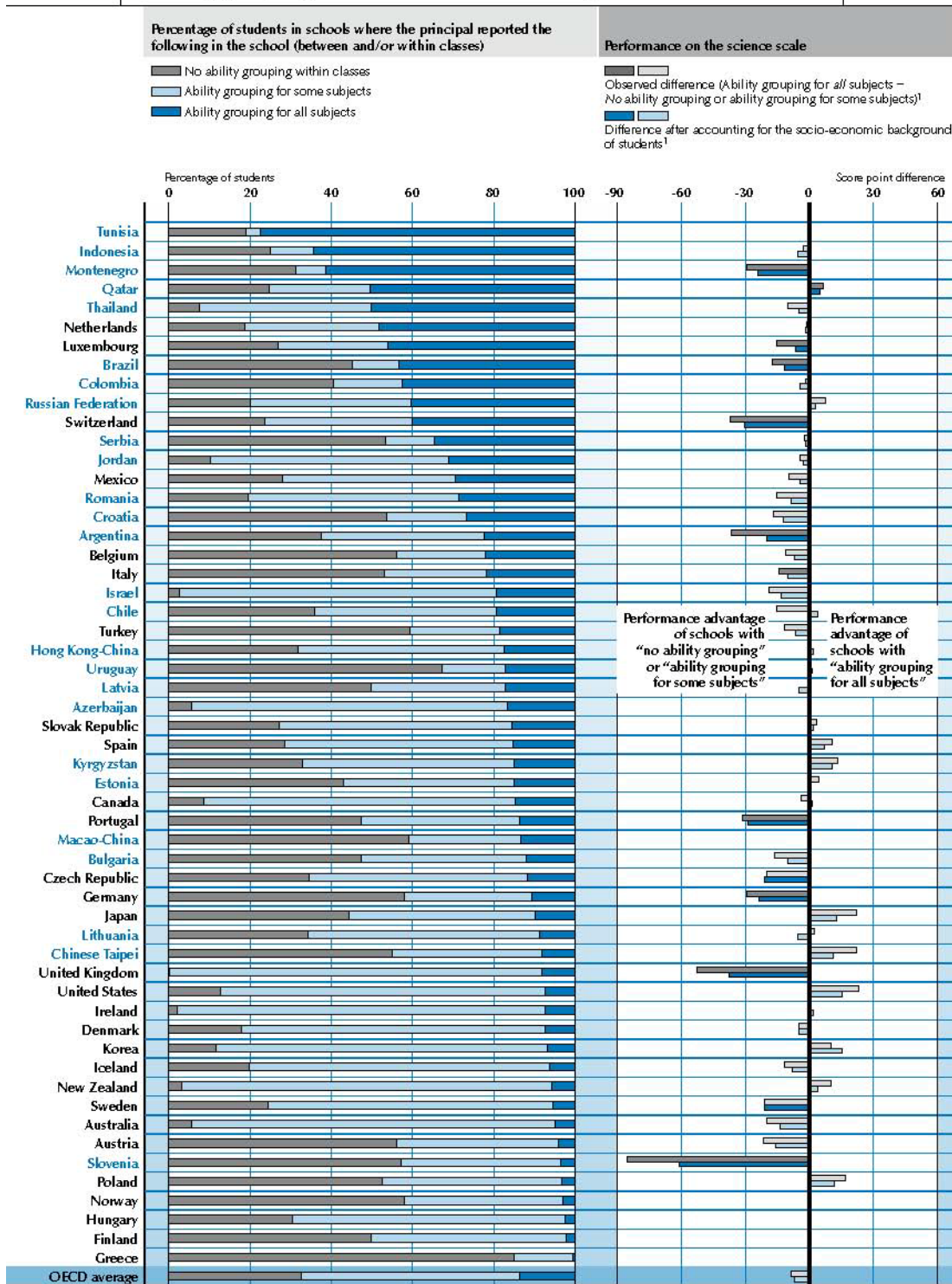
StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/14212787152>

Pour consulter la version française intégrale de ce tableau, suivre ce lien :

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/152751048643>

Figure 5.3

Ability grouping within schools and student performance in science



1. Statistically significant differences are marked in a darker tone.
 Source: OECD PISA 2006 database, Table 5.3.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/141887160188>

Tra i paesi OCSE la proporzione tra quindicenni che hanno frequentato scuole con queste tre tipologie di raggruppamento, varia molto.

Oltre l'85% dei quindicenni in Grecia è stato in scuole dove i dirigenti non riportano alcuna forma di raggruppamento per abilità, tra il 52% ed il 67% in Polonia, Italia, Austria, Belgio, Norvegia, Germania e Turchia e nei paesi/economie partner Serbia, Croazia, Cina Taipei, Slovenia, Macao-Cina e Uruguay. Tuttavia nel Regno Unito, in Irlanda, Nuova Zelanda, Australia e Canada, così come nei paesi partner Israele, Azerbaijan e Thailandia, oltre il 90% dei quindicenni sono in scuole dove i dirigenti hanno riportato vi sono raggruppamenti per abilità per tutte o alcune materie ed in tutti questi paesi l'età della prima selezione nel sistema educativo è 15 anni o oltre (Tabelle 5.2 e 5.3). Nei Paesi Bassi, Lussemburgo e Svizzera e nei paesi partner quali Tunisia, Indonesia, Montenegro, Qatar, Thailandia, Brasile, Colombia e Federazione Russa oltre il 40% dei quindicenni è in scuole con raggruppamenti degli studenti dentro le scuole basati sulle loro abilità per tutte le materie. Dall'altro lato questo corrisponde al 5% o meno in Grecia, Finlandia, Ungheria, Norvegia, Polonia, Austria e Australia, e nei paesi partner come Slovenia (Figure 5.3; OECD, 2007, p.223).

Quale relazione vi è tra i raggruppamenti per abilità ed i risultati in PISA: in sei paesi OCSE e quattro partner i risultati in scienze in scuole dove vi sono gruppi di abilità per tutte le materie sono più bassi; solo nel paese partner Qatar i risultati sono leggermente più alti rispetto alle scuole senza gruppi di abilità o gruppi di abilità solo per alcune materie (Figura 5.3). Dopo aver tenuto conto dei retroterra dell'ambiente familiare, gli studenti che non seguono raggruppamenti per abilità o raggruppamenti solo per alcune materie ottengono risultati migliori di quelli che li seguono per tutte le materie nel Regno Unito, Svizzera, Portogallo, Germania, Repubblica Ceca, Svezia e Lussemburgo, così come nei paesi partner quali Slovenia, Montenegro, Argentina e Brasile, con alcune differenze tra 7 e 61 punti di punteggio.

[Part 1/2]

Table 5.2 Structural features of school systems

Tableau 5.2 Caractéristiques structurelles des systèmes d'éducation

	Number of school types or distinct educational programmes available to 15-year-olds	Proportion of 15-year-olds enrolled in programmes that give access to vocational studies at the next programme level or direct access to the labour market ¹	First age of selection in the education system	Proportion of repeaters in participating schools	
				Lower secondary education	Upper secondary education
OECD					
Australia	1	1.2	16.0	0.2	0.5
Austria	4	41.5	10.0	2.8	5.0
Belgium	4	22.4	12.0	5.7	9.3
Canada	1	0.0	16.0	4.1	4.1
Czech Republic	5	15.6	11.0	0.6	2.1
Denmark	1	0.0	16.0	0.1	0.1
Finland	1	0.0	16.0	0.3	0.0
France	w	w	w	w	w
Germany	4	a	10.0	3.9	3.8
Greece	2	13.7	15.0	2.4	2.9
Hungary	3	17.8	11.0	1.2	3.5
Iceland	1	0.1	16.0	0.4	0.0
Ireland	4	22.5	15.0	0.2	2.1
Italy	3	2.2	14.0	1.9	8.1
Japan	2	26.1	15.0	0.0	0.0
Korea	3	23.2	14.0	0.0	0.0
Luxembourg	4	5.5	13.0	7.6	9.8
Mexico	3	5.1	12.0	2.2	3.0
Netherlands	4	54.7	12.0	3.2	7.2
New Zealand	1	0.0	16.0	0.1	1.4
Norway	1	0.0	16.0	0.0	0.0
Poland	1	m	16.0	2.2	2.8
Portugal	3	14.0	15.0	12.8	16.9
Slovak Republic	5	10.8	11.0	0.9	1.2
Spain	1	0.0	16.0	16.0	15.8
Sweden	1	0.0	16.0	0.3	1.1
Switzerland	4	6.2	12.0	2.3	4.4
Turkey	3	m	11.0	1.5	2.5
United Kingdom	1	m	16.0	0.0	0.0
United States	1	0.0	16.0	6.3	4.3
OECD average	2.5	11.3	14.0	2.7	3.9
Partners					
Argentina	3	1.0	12.0	15.0	12.9
Azerbaijan	2	0.5	15.0	0.9	0.7
Brazil	1	0.0	17.0	10.6	10.5
Bulgaria	2	0.0	11.0	1.8	0.4
Chile	2	0.0	13.0	4.7	7.5
Colombia	2	0.0	15.0	4.1	2.2
Croatia	3	26.2	14.0	0.0	2.2
Estonia	1	1.8	15.0	3.9	1.1
Hong Kong-China	3	0.0	15.0	2.9	3.1
Indonesia	1	17.4	15.0	0.6	1.0
Israel	2	18.3	15.0	0.0	0.0
Jordan	1	0.0	16.0	4.1	0.9
Kyrgyzstan	1	0.0	15.0	0.4	0.5
Latvia	3	3.4	16.0	3.3	0.5
Liechtenstein	3	0.0	11.0	c	c
Lithuania	3	0.2	15.0	0.9	0.3
Macao-China	2	1.3	12.0	11.1	5.9
Montenegro	4	68.0	14.0	5.0	2.3
Qatar	4	0.0	15.0	4.9	7.2
Romania	3	23.4	14.0	1.9	0.5
Russian Federation	3	4.9	14.5	0.8	0.3
Serbia	1	75.7	14.0	2.4	3.1
Slovenia	3	52.1	14.0	1.1	3.7
Chinese Taipei	3	0.0	15.0	0.0	0.7
Thailand	2	14.8	16.0	0.7	0.6
Tunisia	1	0.0	16.0	19.8	18.2
Uruguay	1	6.7	12.0	17.1	16.4

1. Based on the designation of the study programme (ISCED categories B and C).

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/142127877152>

Pour consulter la version française intégrale de ce tableau, suivre ce lien :

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/152751048643>

In alcuni paesi i risultati degli studenti variano molto dal punto di vista geografico e per cogliere queste variazioni tra i sistemi educativi e le regioni dentro i paesi alcuni paesi hanno intrapreso indagini a livello regionale (ad es. Australia, Belgio, Canada, Germania, Italia, Messico, Spagna, Svizzera e Regno Unito). Nel caso della Spagna le differenze nei risultati tra regioni sono modeste; in Belgio, invece, i risultati nella comunità fiamminga (529 punti nella scala rispetto alla media OCSE di 506) sono stati alti (simili agli studenti dei Paesi Bassi e del Giappone), la comunità di lingua tedesca (512 punti), mentre nella comunità francese 496 punti. Una significativa percentuale di varianza nei risultati tra le scuole in Belgio è si trova tra le regioni.

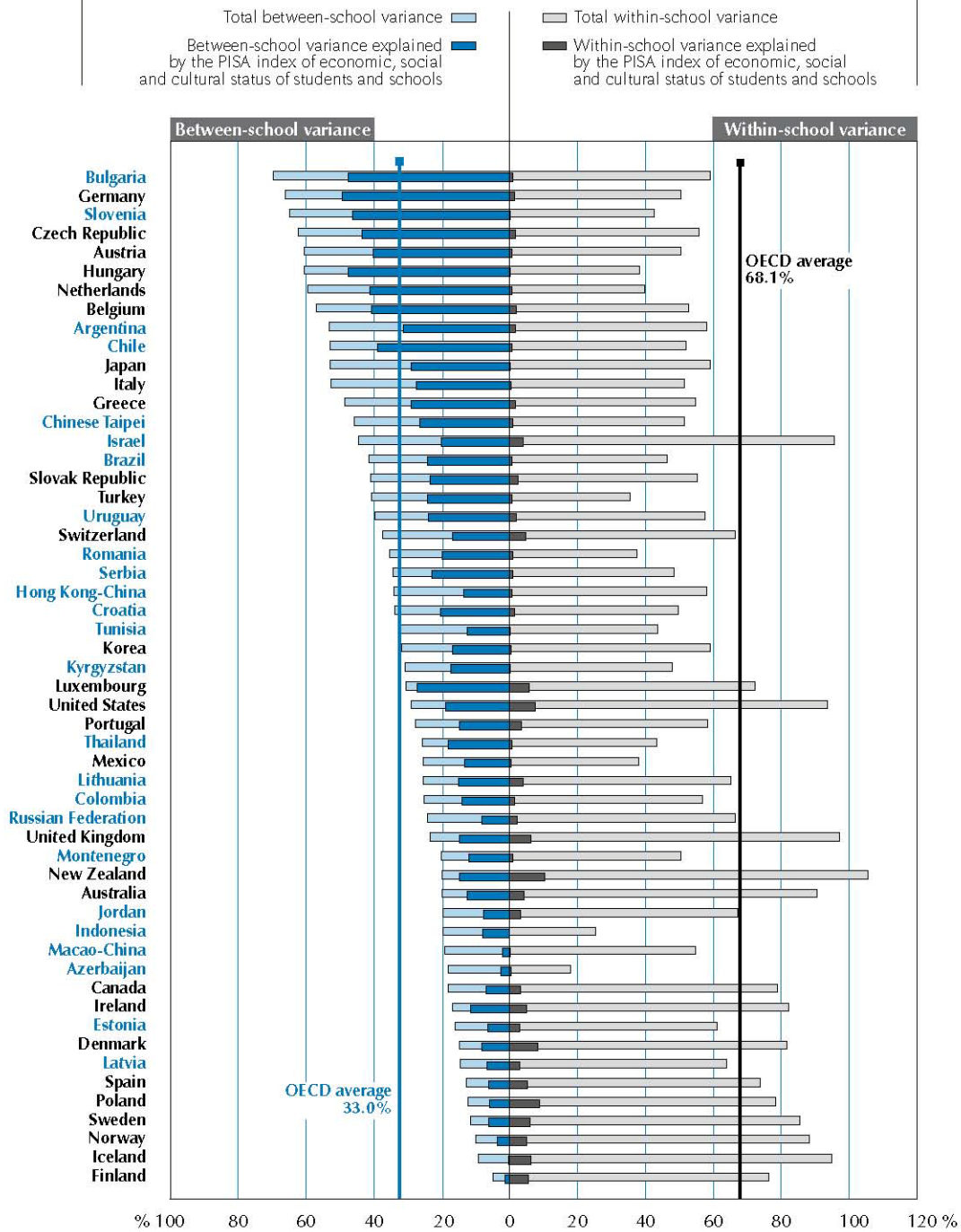
Anche nei sistemi educativi di tipo comprensivo ci può essere una varianza significativa nei livelli delle performance tra le scuole, dovuta alle caratteristiche socio-economiche e culturali delle comunità che le frequentano o dovuta alle differenze geografiche (come tra le regioni, le province o gli stati nei sistemi federali o tra le aree urbane e rurali). A tal proposito si può pensare ai risultati, come già ricordato, nell'ultima edizione di PISA 2009 per l'Italia, sistema comprensivo, ma che nella scuola dell'autonomia (L'art.21 della legge n.59 del 15 marzo 1997 sancisce l'autonomia didattica, organizzativa e gestionale di ogni istituzione scolastica con il regolamento attuativo di tale articolo, contenuto nel D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275), porta al delinearsi di situazioni diversificate a macchia di leopardo e dove si delineano tre Italie in tre aree geografiche: un Nord oltre la media OCSE (con migliori risultati in particolare in Lombardia), un Centro sulla media ed un Sud-Isole molto al di sotto della media.

Infine ci possono essere differenze tra le specifiche scuole, che sono molto difficili da quantificare o descrivere, una parte delle quali può risultare dalle differenze nella qualità o nell'efficacia dell'istruzione che viene trasferita a quegli studenti. Come risultato vi è che anche nei sistemi comprensivi i livelli delle performance conseguiti dagli studenti possono essere ancora diversi tra le scuole.

Figure 4.1

Variance in student performance between schools and within schools on the science scale

Expressed as a percentage of the average variance in student performance in OECD countries



Source: OECD PISA 2006 database, Table 4.1a.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/141848881750>

2.7 La controversia su PISA

La nostra scelta di utilizzare come banca dati i risultati degli studenti di seconda generazione all'interno dell'indagine PISA 2006 risponde da un lato all'opportunità di avere dei dati, raccolti ogni tre anni, elaborati con molta accuratezza secondo raffinati strumenti statistici e di pubblico accesso; da un altro lato vi è l'interesse di voler approfondire il nostro tema proprio a partire da un'indagine che sempre più ha una risonanza a livello mondiale, stimola analisi secondarie, dibattiti sui mass media ed all'interno delle comunità scientifiche appartenenti a diverse discipline.

Grazie ai molteplici livelli di analisi di PISA, emerge anche il tema del risultato delle seconde generazioni quale tema di interesse sia per le economie del mondo che rispetto all'equità, all'opportunità di accesso all'istruzione ed al mondo del lavoro, all'integrazione, alla coesione sociale e così via.

E proprio le caratteristiche peculiari di tale indagine di valutazione internazionale, la sua storia, chi la promuove e sostiene, l'idea di conoscenza ad essa sottesa, le prove somministrate agli studenti quindicenni per verificare il loro *assessment* attraverso le loro *competenze*, il termine stesso di *competenze* e tutto ciò pone diverse ed accurate domande a chi si occupa di educazione, ancor più di educazione comparata.

Come sottolinea Daniel Tröhler (2009; 2010)

"Ahora a la educación la han invitado a participar en la nueva cultura de gobernación, generando datos de acuerdo con estándares y normas poco legitimados que pretenden estar aislados de la ideología y las culturas específicas de los estudiantes. Sin embargo, esta invitación de participar en la construcción de "Un Mundo" no es únicamente un acto amistoso, ya que los agentes de esta nueva gobernación no manejan la investigación educativa con guantes de niño."

Una contestualizzazione di questa controversia è però qui necessaria.

Le criticità nei confronti di PISA da un lato e gli entusiasmi che la sostengono dall'altro ci presentano un quadro davvero complesso, un

puzzle, un rompecabezas³⁰ all'interno del quale abbiamo scelto di inoltrarci per esplorare meglio i risultati delle seconde generazioni.

Una complessità che ci ha fatto avere come riferimento per la nostra ricerca da un lato la *Teoria della Complessità* (detta anche "Scienza della Complessità" o dagli scienziati e matematici definita "Dinamica Non Lineare") e l'Educazione, nella prospettiva di Keith Morrison, quale paradigma teorico per il nostro studio e nello specifico il concetto di *emergence* applicato nel nostro studio dei risultati delle seconde generazioni (il nostro *strange attractor*) in PISA 2006.

Dall'altro lato, il nostro punto di osservazione parte dall'educazione comparata come prospettiva conoscitiva con il suo carattere teorico-fondativo ed epistemologico-metodologico, secondo la sistemazione teorica di Cowen.

Il nostro studio esplorativo dei risultati delle seconde generazione dentro la rilevazione PISA 2006 ha quindi come concetti di riferimento di fondo, quelli della grammatica dei cambiamenti, della compressione del potere sociale (economico, politico e culturale), intesi cioè come "*compression of social power into educational forms; shape shifting of educational forms; interplay of international and domestic politics, the Ideologies of competence, skills, effective and efficient education and benchmarking*" e come questi si manifestano per le seconde generazioni all'interno dell'indagine PISA.

Nella nostra ricerca quindi abbiamo inteso esplorare la *compressione del potere sociale* nelle seguenti declinazioni:

- nell'indagine PISA
- nella definizione del campione "seconde generazioni" in PISA 2006
- nella definizione e composizione del campione G2 in PISA 2006 a livello dei 4 Country cases
- nella predisposizione dello strumento del Questionario studente nei 4 Country cases
- nell'interpretazione dei risultati ottenuti dalle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera nel report internazionale dell'OCSE

³⁰ PISA under examination: changing knowledge, changing tests, and changing schools. Simposio internacional, 23-26 nov.2009, Canarias, España, CESE www.cese-europe.org

- nel concetto di “comparabilità internazionale dei dati” rispetto ai risultati delle seconde generazioni nei paesi partecipanti all’indagine OCSE PISA 2006 ed in particolare i 4 Country cases.

Nel nostro definire la “rilevazione PISA” nei suoi principali aspetti possiamo individuarne quattro:

- quello storico-politico e socio-economico che svilupperemo qui a seguire;

- quello tecnico-metodologico focalizzato sulle competenze, sugli *skills and competencies* (sviluppato nel paragrafo 2.5);

- quello informativo, cioè dell’essere una banca dati pubblica sia sugli aspetti cognitivi degli studenti, che sui contesti (familiare, strutture scolastiche, sistema scolastico nazionale, ecc.), come da noi descritto nel paragrafo 2.4.5;

- quello comparativo: PISA viene considerata un’indagine comparativa internazionale che, con i raffinati strumenti a sua disposizione, raccoglie dati tra loro comparabili. Nella nostra specifica ricerca la definizione e composizione del campione di studenti *by immigrant status* di prima e seconda generazione in particolare nei nostri 4 country cases ha evidenziato delle ombre: le categorie dei campioni “seconde generazioni” considerate, sono davvero comparabili? Ed i risultati da queste ottenuti sono davvero realmente comparabili?

Tale aspetto di comparabilità è stato il nodo centrale del nostro lavoro di ricerca sviluppato in tutti i capitoli.

Contestualizzare la controversia, il rompecabezas, il puzzle PISA non può di certo trovare esaustività in questa breve riflessione, che qui ci serve per puntualizzare con attenzione critica, deontologicamente necessaria in questo nostro lavoro di ricercatori in educazione comparata che si avvalgono dei dati rilevati da quest’indagine, che nel 2012 si presta ad affrontare la quinta edizione.

Siamo consapevoli dei complessi e delicati rapporti che vi sono tra educazione e politica, tra livello nazionale ed internazionale, tra ricerca accademica e ricerca diretta da gruppi di interesse, tra le scienze dell’educazione e gli interessi dei governi, dei policy makers, tra l’educazione comparata e le indagini comparative internazionali, tra contesti locali e prospettive globali decontestualizzate.

Tutti questi livelli rimandano a relazioni di potere storico-politicamente e socio-economicamente determinatesi e cangianti, che vanno via via ricostruite per comprenderle nel qui ed ora volgendo il nostro sguardo, in quanto educatori, verso il futuro.

Qual è la storia di PISA?

Kerstin Martens e Stephan Leibfried (2009) ci possono aiutare a ripercorrerne alcuni tratti per comprendere meglio. Nell'articolo qui citato i ricercatori si sono chiesti *“Perché esiste PISA e perché è l'OCSE con la sua sede a Parigi, incaricata di coordinare questa misurazione del livello scolastico”*. Interessante riflettere innanzitutto sulla “E” dell'acronimo OCSE che sta per “Economico” e non “Educativo”.

Il principale obiettivo di questa organizzazione è infatti lo sviluppo economico, fin dalla sua fondazione nel 1948 (allora OEEC o CEE Organizzazione per la Cooperazione Economica Europea) sebbene la sua missione fosse limitata all'amministrazione dei fondi del Piano Marshall, per la ricostruzione in Europa dopo la Seconda Guerra Mondiale.

A poco a poco l'organizzazione passò ad includere gli Stati Uniti, il Giappone, l'Australia: il suo scopo era rafforzare e consolidare l'economia del mercato e del libero scambio tra i suoi stati membri.

Dopo la Seconda Guerra Mondiale, ci ricorda inoltre Daniel Tröhler (2009, p.3), pochi nordamericani dubitarono della supremazia della loro nazione per condurre il mondo al mantenimento della pace e del benessere ed in questo contesto la nozione di *“Un Mondo”* diventò popolare. In modo irritante, uno dei vecchi alleati, l'Unione Sovietica, aveva espresso ambizioni simili nella propria agenda e così si era impegnata ad essere un fattore di distrazione rispetto alla visione globale di *“Un Mondo”* basato su un mandato degli USA.

Per distinguersi dall'agenda sovietica i principali intellettuali statunitensi costruirono una distinzione importante: etichettarono le ambizioni comuniste di un mondo giusto e unito di cittadini uguali come un'*ideologia*, mentre l'autopercezione occidentale come *libera da ideologia*. Questa auto attribuzione di essere libera dall'ideologia si deduce dal considerarsi da parte degli USA, il paese maggiormente sviluppato al mondo.

La globalizzazione dell'autopercezione americana come modello mondiale libero dall'ideologia, è servito a molte organizzazioni internazionali come punto di riferimento indubitabile, perché proclamato come universale. La parola chiave di questo progetto del millennio era *lo sviluppo*. E questa nozione permise la divisione del mondo in tre parti: i paesi sviluppati come gli USA e, in grado minore, l'Europa occidentale; dopo i paesi poco sviluppati, quelli comunisti ed infine le antiche colonie come paesi sottosviluppati nel sud-est dell'Europa, Asia, Africa e Sudamerica.

Mentre vi era poca speranza di convincere i leader comunisti dell'Unione Sovietica o della Cina della dignità dell'idea occidentale della fine dell'ideologia, evidenzia Tröhler, i leader nordamericani cominciarono ad essere sempre più implicati nello sviluppo dei paesi sottosviluppati. Ed anche l'Unione Sovietica utilizzò la stessa strategia per portare avanti la propria visione della fine della società divisa in classi, quindi i furono diversi problemi all'interno di quel periodo che si ricorda come Guerra Fredda, con molte guerre per i possedimenti in diverse parti del globo.

L'idea che i problemi principali si potevano risolvere grazie ai mezzi scientifici, alla tecnologia ed alla pianificazione razionale aveva portato gli USA (ricordiamo la bomba atomica) a valorizzare la conoscenza scientifica e la moderna tecnologia.

Il fatto che l'Unione Sovietica il 4 ottobre 1957 lanciasse lo Sputnik nello spazio, il primo satellite, il primo oggetto realizzato dall'uomo che orbitava nello spazio, fu uno shock per gli USA.

Da qui vi furono due reazioni immediate: la fondazione della NASA nel 1958 (Aeronautica Nazionale e Amministrazione Spaziale) e la Legge dell'Educazione per la Difesa Nazionale (NDEA) da parte del Congresso degli USA.

Il Congresso stabilì che i giovani avrebbero dovuto esser formati su materie di base come le scienze, la matematica, le lingue straniere e la formazione tecnologica.

Attraverso le lenti di PISA, questi ambiti li ritroviamo, con l'unica differenza che la NDEA promuoveva maggiormente le lingue straniere rispetto a quella materna, cosa che avviene invece nella rilevazione di PISA.

Va ricordato, precisa Tröhler che materie come scienze e matematica nel XVIII secolo, non erano obbligatorie nei piani di studio,

mentre lo erano materie come catechismo, canzoni religiose, storia, ora scomparse.

La politica educativa della Guerra Fredda è la base e l'origine di PISA, afferma Tröhler.

Come ci ricordano anche Rizvi e Lingard (2009), l'OCSE, nata nello stesso 1960 quando cominciò negli USA il programma NDEA, nella sua prima Conferenza a Washington, il titolo era Conferenza sulla politica di sviluppo economico e investimento nell'educazione.

L'attenzione nel primo decennio di storia dell'OCSE, come riporta George Papadopoulos, direttore responsabile per l'educazione nel Direttorato per gli Affari Sociali, nel rapporto OCSE sull'educazione nel 1994, è stata posta sia verso la produttività economica che verso l'investimento nell'educazione: fino al 1970 vi è stata una visione della politica educativa meno *"economicistica"* (Rizvi, Lingard, 2009, p.439) prestando uguale importanza agli obiettivi sociali e culturali dell'educazione. Negli anni '60 secondo Papadopoulos la qualità dell'educazione e lo sviluppo delle risorse umane erano le questioni maggiori, ripresentate negli anni '70 con concetti quali eguaglianza delle opportunità educative e democratizzazione dell'educazione.

Negli anni in cui il direttore ha svolto il proprio lavoro all'OCSE l'educazione era vista in termini social-democratici e riguardava la formazione di cittadini democratici, in grado di partecipare alla vita delle loro comunità formati ed informati in modo critico.

Tröhler precisa invece che sin dal 1961 l'educazione da parte dell'OCSE è stata vista come un controllo della produzione.

Rizvi e Lingard nell'articolo qui da noi considerato, hanno messo in evidenza questa tensione da sempre esistita dentro l'OCSE tra le due prospettive riguardanti la politica educativa.

La prima prospettiva caratterizzata dall'attribuzione all'educazione di molteplici funzioni, fra cui certo quella di essere uno strumento di sviluppo economico, ma allo stesso tempo anche un veicolo per la promozione di una democratica uguaglianza ed una mobilità sociale (Rizvi, Lingard, 2009, p.451).

L'educazione in tale prospettiva era considerata come un bene pubblico, implicante il fatto che il massimo beneficio potesse derivare solo

dall'educazione, a patto che ogni membro della comunità fosse stato educato ugualmente per poter realizzare pienamente le proprie potenzialità.

Scopo primario dell'educazione era quello della creazione di cittadini produttivi (rispetto a tale considerazione troviamo quindi una convergenza nelle letture di Rizvi, Lingard e Tröhler). Certamente sono stati riconosciuti i risultati economici dell'educazione, ma sono stati collocati dentro una cornice di un ruolo più ampio dell'educazione nello sviluppo di una comunità socialmente coesa e democratica.

La seconda prospettiva dell'OCSE è quella che si è manifestata soprattutto a partire dagli anni '90.

Nelle decadi più recenti infatti, come evidenziano anche Rizvi e Lingard, la prospettiva sull'educazione dell'OCSE si è gradualmente orientata verso un'alternativa che enfatizza invece il ruolo dell'educazione nell'accrescere l'efficienza economica all'interno del crescente mercato globalizzato.

Negli anni '70 e '80, come abbiamo visto, il predominio dei concetti economici all'interno dell'OCSE è stato temperato dalla ricognizione delle dimensioni e dagli obiettivi sociali della crescita economica e dello sviluppo. Questo lo si ritrova nei diversi Programmi promossi su temi quali lo svantaggio scolastico, l'educazione multiculturale, l'educazione delle ragazze, la diversità linguistica, la formazione dei docenti e molto altro ancora.

Già alla fine degli anni '80 Papadopoulos rileva i cambiamenti avvenuti all'interno dell'OCSE rispetto alla politica educativa con obiettivi di nuovo riallineatisi in modo più stretto agli imperativi economici.

Il consenso su questi temi da parte degli stati membri verso l'OCSE ha sempre messo in evidenza la capacità di questa organizzazione di presentarsi come un'ampia chiesa ideologica rispettosa della diversità delle posizioni ideologiche (Rizvi, Lingard, 2009, p.439): ciò non nasconde le profonde tensioni all'interno dell'OCSE, messe in evidenza negli anni '90, da spaccature ideologiche tra istanze politiche social-democratiche e neoliberali.

L'OCSE ha da sempre risolto tali tensioni nella modalità con cui essa ha operato: come precisa anche Martens, essa non ha alcun mandato

legalmente vincolante nei confronti dei propri membri, né ha risorse economiche a propria disposizione per incoraggiare adozioni politiche. Essa cerca di esercitare la propria influenza attraverso i processi di mutuo esame tra i governi, tra la sorveglianza multilaterale e la pressione tra pari per conformare o riformare.

Tröhler evidenzia che per sviluppare l'economia, come motore principale è stata vista l'armonizzazione del globo, attraverso il combustibile dato dalle persone adeguatamente educate: il grande progetto occidentale di armonizzare il globo era educativo.

Gli attori di questo cambiamento non erano però di certo gli educatori, ma al contrario, come si disse nella conferenza di Washington nel 1961, la lotta per l'educazione era troppo importante per essere lasciata unicamente agli educatori e quindi dei quattro oratori principali, uno era avvocato, uno era un universitario in scienze politiche e sociali e due erano economisti della formazione.

Di conseguenza la teoria principale a cui i quattro membri si riferivano nella conferenza dell'OCSE del 1961 non era principalmente educativa, ma una teoria economica: la teoria del capitale umano.

Il postulato principale di questa teoria è che l'educazione dovrebbe esser vista non come una spesa, ma come un investimento nella prospettiva di un vantaggio. In altre parole l'educazione va vista come un investimento negli esseri umani (Tröhler, 2009, p.7).

Dell'educazione beneficiano in molti: i figli di chi verrà educato, i vicini, vi è un miglioramento per la vita sociale.

Le scuole (Schultz, 1963) possono venir viste come un'industria, come stabilimenti educativi, che producono educazione.

Sin dall'inizio l'OCSE, secondo Tröhler, nel riorganizzare una politica educativa di sviluppo ha orientato gli interventi in una prospettiva di controllo della produzione di tipo quantitativo: dati statistici in relazione agli alunni, ai professori, agli edifici ed ai finanziamenti (controllo sugli input, in entrata).

L'attenzione alla qualità invece verrà sviluppata più tardi (anni '80), dopo la già citata indagine che presentò agli USA una situazione terribile da cui partì la richiesta all'OCSE (*"A Nation at Risk: Imperatives for Educational Reform"*, 1981).

Dagli anni '90 il lavoro educativo dell'OCSE si è trovato tra la promozione di efficienza economica e crescita da un lato e più ampi obiettivi sociali ed educativi dall'altro. Ma a partire dalla metà degli anni '90, come sopra riportato, questa tensione non è più così evidente ed il tutto va a vantaggio di una visione dell'educazione in termini strumentali, funzionali all'economia della conoscenza, *knowledge economy*, alla prospettiva dell'efficienza economica dominante nel lavoro educativo dell'OCSE (Rizvi, Lingard, 2009, p.440), caratterizzato in modo crescente dal raccogliere in modo tecnico dati, secondo principi normativi.

Come indicato da Tröhler le comparazioni sono sempre basate e si basano, sul principio normativo, dove normativo significa che vengono relazionate, con uno standard ideale o un modello.

“Comparativo” significa que los diferentes hechos son relacionados con el mismo estándar ideal o modelo —los filósofos hablan sobre el tertium comparationis como el principio básico de comparación—. En cuanto a logros, diferentes variables como el plan de estudios, los libros de texto, las lecciones reales, la calidad de los profesores, podrían ser considerados, y desde luego es justo tener en cuenta los antecedentes familiares de los estudiantes, también. Todas estas variables que componen el tertium comparationis de la comparación son fundamentalmente empíricas, pero PISA no los considera en su comparación de logros. Es sólo después de que los resultados han sido engendrados, después de la comparación del logro cognoscitivo, que PISA gira su interés a algunas cuestiones empíricas como antecedentes familiares, género, o estructuras de la escuela. La pregunta es dónde se originó este tertium comparationis y como ganó una tan amplia legitimidad, correctamente o no. Como mencioné en la introducción, mi tesis general es que sus orígenes pueden ser encontrados en la ideología de la guerra fría de los años 1950.” (Tröhler, 2009, p.3)

Nel maggio 2007 l'OCSE ha cominciato ad intessere accordi sempre più approfonditi in vista dell'inclusione di paesi come il Cile, l'Estonia, Israele, Russia e Slovenia giungendo ad offrire a Brasile, Cina, India e Indonesia possibili membership.

L'OCSE è un organismo intergovernamentale (di paesi industrializzati) e le cui funzioni sono orientate a partire da una problematica specifica, cioè la crescita economica.

All'inizio i suoi studi si limitavano solamente a campi specifici di formulazione delle politiche: oggi l'OCSE costituisce uno spazio dove i governi possono confrontarsi sulle loro esperienze politiche locali ed internazionali. E' un foro dove la pressione che si esercita tra i paesi membri, può funzionare come un forte incentivo per migliorare le politiche.

Il Piano Marshall per la ricostruzione in Europa è finito da molto tempo, ma l'OCSE non è stata sciolta, sottolineano gli autori. Al contrario nel tempo si è attribuita nuove competenze, nuove aree di intervento, un raggio d'azione sempre più ampio: con la sua competenza quasi universale rappresenta la controfigura ideale dello stato nazionale.

Taylor e Appadurai evidenziano che un preciso *social imaginary* mostra come le ideologie vengano promosse grazie agli immaginari sociali presentati come auto evidenti e naturali, attraverso *discourses*, dentro cui le organizzazioni internazionali giocano un ruolo importante: nessuna organizzazione ha avuto un'influenza così forte a livello globale nell'immaginario sociale dell'economia della conoscenza come l'OCSE.

Dentro un'economia globale, la conoscenza viene assunta come una componente intrinseca della produttività ed attività economica.

L'OCSE ha svolto un ruolo centrale nell'articolare questo compito sull'economia della conoscenza ed il ruolo dell'educazione, dell'innovazione e della ricerca.

Solo dentro questo ampio contesto di immaginario sociale dell'economia della conoscenza, può quindi venir compreso l'enorme successo di PISA, il crescente numero di paesi partecipanti ed i molti sostenitori (ed anche i critici), le implicazioni o meno, per le politiche di riforma educativa nazionali, ad esempio nell'approccio per competenze oggi presente nella scuola italiana e la controversia culturale a questo correlata (si vedano ad esempio i saggi in *Scuola Democratica*, giugno 2011).

L'OCSE ha conseguito un enorme successo nel rappresentare PISA come una misura accurata e legittima di performance comparabili. Quindi ha costruito una nuova nicchia politica per se stessa attraverso le organizzazioni internazionali esperte nell'analisi dei risultati.

Publicata annualmente nella pubblicazione *Education at a Glance: OECD Indicators and in other reports*, l'indagine PISA ha dimostrato l'importante ruolo che l'OCSE ora gioca come attore politico e mediatore di conoscenza (Rizvi, Lingard, 2009, p.447).

L'UNESCO e la Banca Mondiale hanno riconosciuto la forte esperienza dell'OCSE nello sviluppare Indicatori Educativi a livello mondiale per i sistemi educativi delle economie in transizione, *transitional economies* (Rizvi, Lingard, 2009, p.447). L'OCSE ha anche lavorato a stretto contatto con la Commissione dell'Unione Europea nello sviluppo dell'infrastruttura tecnica per la raccolta e l'analisi dei dati di vario tipo, includendo indicatori ed ha provveduto a dare aiuti tecnici a numerosi sistemi nazionali.

Lungo questa via l'OCSE è diventata la maggiore risorsa internazionale di tecnici esperti nelle statistiche educative.

Questi esperti tuttavia privilegiano quello che potrebbe essere definito un approccio numerico al lavoro politico, che trascurava una più ampia discussione filosofica sugli obiettivi educativi, focalizzandosi invece sui sistemi di input/output, cercando di offrire una politica di idee rispetto all'efficacia ed all'efficienza dei sistemi educativi nazionali.

Dire che la tecnica venga privilegiata a scapito della politica, a nostro avviso è fuorviante, poiché il potere dei numeri è una politica, che si avvale di un ben preciso immaginario sociale, di accurati *discourses* a sostegno di un'economia della conoscenza.

Il potere dei numeri, come ci aiuta a riflettere Rose riportato da Rizvi e Lingard (2009, p.448), tende a rendere invisibile e quindi incontestabile il complesso insieme di giudizi e decisioni che vi sono all'interno di una misura, di una scala, di un numero.

Si può quindi sostenere che l'ascesa ed il progresso di PISA non sarebbero stati possibili senza l'immaginario sociale dell'economia della conoscenza che fa da complemento alle sue centrali richieste di dati.

L'OCSE oggi promuove l'idea, immaginario sociale, della buona governance nell'educazione, una frase che maschera un sottinteso cambiamento nell'ideologia educativa (Rizvi, Lingard, 2009, p.447).

E' evidente che PISA misura l'efficienza dei sistemi educativi e fornisce dati su molteplici variabili.

Gli effetti di questi dati, le interpretazioni, le ricadute a livello nazionale, gli usi fatti dai mass media sono diversi e variegati nei diversi contesti e ciò che è certo, è che la comparazione tra i paesi (ed anche poi a livello intranazionale) sulle tabelle di classificazione (*comparative performance and relative rankings*) a livello mondiale, ha una grande risonanza.

In Germania, l'abbiamo detto, i risultati in PISA 2000 hanno prodotto un panico, mentre le performance della Finlandia in tutte le edizioni PISA, hanno fatto sì che essa sia diventata per chi si occupa di educazione un laboratorio a cui guardare per migliorare i propri sistemi (Rizvi, Lingard, 2009, p.447).

Dentro la prospettiva economica della teoria del capitale, sottesa all'OCSE, le raccomandazioni politiche rispetto all'accrescere qualità ed equità nei sistemi educativi vanno letti non tanto come obiettivi etici, morali, culturali o sociali, legati alla realizzazione di ogni essere umano, al diritto alla formazione ed al lavoro (pensiamo allo specifico tema della nostra ricerca, rispetto alle seconde generazioni, ai figli dei cittadini immigrati) e così via, bensì come sopra abbiamo ricordato, correlate ad aspetti economici, cioè come garanzie di risultati, di "restituzioni" individuali e sociali grazie all'investimento che è stato fatto nell'apprendimento.

L'educazione vista come uno dei maggiori fattori che contribuiscono alla formazione del capitale umano ed alla crescita economica è ciò verso cui la ricerca politica in educazione deve venir diretta secondo queste recenti prospettive dell'OCSE (Rizvi, Lingard, 2009, p.442).

Con obiettivi dell'educazione definiti in questo modo strumentale, precisano Rizvi e Lingard (2009, p.451) il compito principale dell'educazione è stato quindi individuato in quello di produrre lavoratori che abbiano una preparazione di alfabetizzazione di base nella *literacy* e *numeracy*, che siano flessibili, creativi, con capacità di impresa e con molteplici abilità, *multiskilled*, che abbiano una buona conoscenza delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e che siano in grado di lavorare in ambienti culturalmente diversi.

Le questioni di politica sociale rilevanti per l'educazione quali l'equità e la coesione sociale sono ancora considerate importanti per l'OCSE, secondo quanto riportato da Rizvi e Lingard, ma i loro significati sono stati

ora riarticolati verso una considerazione delle condizioni sociali necessarie per il loro sviluppo e sostenibilità economica, all'interno dell'economia globale della conoscenza.

L'educazione, negli ultimi due secoli di competenza degli stati nazionali, non era altro che la pietra che mancava all'OCSE, evidenziano Martens e Leibfried, per coronare la costruzione del suo livello generale di competenza.

Essa ha dunque abbandonato la sua anteriore funzione di ampio braccio dei ministri dell'economia e della finanza, per diventare una Scuola Nazionale d'Amministrazione di esperti del sapere statale occidentale in tutti gli ambiti: ciò però pone dei problemi rispetto alla sovranità nazionale.

Le raccomandazioni, le dichiarazioni dell'OCSE non hanno però valore vincolante e quelle di carattere vincolante sono state pronunciate raramente.

Però dal punto di vista delle scienze sociali, non vi sono studi, o sono scarsi, sulle attività di questa organizzazione: l'OCSE è uno dei maggiori editori del mondo, quella di riferimento per studi che si riferiscono alle scienze politiche ed economiche- con una quantità di circa 250 pubblicazioni annuali- però si sa molto poco rispetto alla selezione dei progetti, all'identificazione delle tematiche di rilevanza, alla politica delle pubblicazioni ed ai loro effetti pratici.

I dati raccolti e filtrati dall'OCSE che provengono da statistiche nazionali, si utilizzano nell'ambito scientifico –e nella politica reale, almeno nell'Unione Europea- in un modo ampio, servendo anche per stabilire pronostici delle misure da applicare.

PISA, secondo l'opinione di alcuni critici, riportano Martens e Leibfried, è il prodotto di una cospirazione capitalista dei paesi industrializzati: il momento della sottomissione dell'educazione ai disegni del mercato.

Per altri osservatori invece PISA è opera di un *egomano alemanno*, Andreas Schleicher, che lavorava nella commissione dell'educazione dell'OCSE.

Il fatto che l'OCSE sia quella che realizza PISA ogni tre anni, si basa sia su una serie di casualità e sia su una coalizione molto strana, tra giochi di alleanze e delimitazione della politica nazionale, almeno per quanto

riguarda l'educazione: è possibile anche che alcuni osservatori vedano in questa strana alleanza una vera e propria cospirazione, affermano i due ricercatori.

Nel 1981 il governo degli USA aveva dato l'incarico ad una commissione di elaborare un'indagine sul proprio sistema educativo: le conclusioni offrirono un'immagine disastrosa, *"A Nation at Risk: Imperatives for Educational Reform"* divenne il manifesto della miseria educativa degli USA; 23 milioni di persone adulte ed un 17% dei giovani erano analfabeti. Al culmine della Guerra Fredda questa rivelazione venne percepita come una specie di disarmo unilaterale degli USA e classificato come un rischio per la sicurezza nazionale.

Fu allora che gli USA chiesero all'OCSE di stabilire statistiche educative internazionali comparabili per determinare così il vero stato dell'educazione nel mondo industrializzato: attraverso questa traslazione di una decisione puramente interna verso un piano internazionale, il governo degli USA intendeva convertire il sistema educativo in un argomento di politica estera- un'area di competenza del presidente, allora Reagan- aumentando così il peso del governo centrale su quello degli stati federali.

Questa sollecitazione inizialmente non suscitò alcun entusiasmo all'OCSE, che non aveva né il minimo interesse a stabilire indicatori internazionali, né di incaricarsi di raccogliere dati a tal fine.

Nell'opinione della sezione dell'OCSE allora dedicata all'educazione, la politica educativa era incombenza dell'area cultura: un ambito che non si lasciava comprimere in cifre e tavole comparative.

Però la pressione degli USA era considerevole. Nel 1987 vi fu una minaccia da parte degli USA di ritirarsi dal programma educativo dell'OCSE. Gli USA già si erano ritirati dall'UNESCO nel 1984.

Gli USA ricevettero in questa causa un sostegno da parte della Francia, con un governo socialista riformista, orientata verso un programma di uguaglianza di opportunità, indipendentemente dalle origini sociali, di un'educazione per tutta la vita. Le riforme a cui aspirava la Francia avevano un carattere completamente diverso da quelle di Reagan, però quello di cui c'era bisogno era lo stesso: cifre, dati quantitativi che dessero conto della miseria del livello educativo degli alunni francesi. Nella

visione dell'allora ministro dell'educazione francese, Chevenement, l'esclusione era prodotta dal sistema educativo elitario della Francia.

Da un altro lato la Repubblica Federale della Germania nel caso di PISA, partecipò all'inizio con poco o nessun interesse, ma in seguito ai risultati di PISA 2000 (*PISA-Shock*), si attivò molto (la politica educativa cambiò dalla mattina alla sera).

Strani accoppiamenti, strane costellazioni: a metà degli anni '80 tra i repubblicani statunitensi e la sinistra francese, unioni che condussero direttamente ai nuovi studi realizzati da parte dell'OCSE.

La sezione di educazione dell'OCSE era abbastanza ridotta, una decina di collaboratori e nessuno disposto ad incaricarsi di stabilire gli indicatori richiesti: il primo che decise di lanciarsi fu un autore svizzero, Norberto Bottani. Siccome non possedeva competenze precedenti in ambito statistico, egli cominciò a raccogliere informazioni da esperti di tutto il mondo.

Si costituirono così reti di comunicazione su temi specifici e fu all'interno di questo spazio che si svilupparono gli indicatori.

Allo stesso tempo l'OCSE contattò nuovo personale: qui si incontra Andreas Schleicher, che già aveva lavorato durante gli anni della *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA, si rimanda per questo al nostro paragrafo 2.4.4) e collaborato, negli anni '90, nella realizzazione dei primi studi internazionali comparati sulla comprensione della lettura e della competenza in matematica.

A partire dagli anni '80 Stati Uniti e Francia nel loro richiedere dati all'OCSE non si sarebbero immaginati la valanga che avrebbero provocato. L'OCSE negli anni acquisì l'esperienza necessaria in materia di statistica applicata all'educazione fino a convertirsi in una specie di oracolo supremo della politica educativa nei vari paesi, come affermano Martens e Leibfried.

Attraverso PISA l'OCSE ha sviluppato uno strumento che ha reso possibile la comparazione di diversi sistemi educativi nazionali.

PISA è come un bambino prodigio che l'OCSE inizialmente non desiderava, ma che in seguito ha finito per adottare e affezionarsi.

Misurare l'educazione in cifre si chiedono gli autori? Questa è una delle domande che viene sollevata anche nel mondo accademico, solo che questa domanda di carattere teorico sulla possibilità di comparazione viene

immediatamente travolta dall'impeto effettivo della comparazione: ora come ora non vi è un paese che possa liberarsi di PISA e ancor di più, dalla conoscenza e dal giudizio pubblico.

Ritirarsi in modo unilaterale dallo studio comparato internazionale darebbe luogo a tutta una consistente mole di congetture circa i motivi politico-educativi di una tale decisione.

Quale deve essere la durata di PISA? Difficile da prevedere. *“Si tratta, prima di tutto, di un sistema che opera in modo molto soddisfacente per se stesso”* afferma Schleicher (Leibfried, Martens, 2009, p.9).

PISA ha dato e dà luogo a discussioni interminabili circa gli obiettivi, gli standards e le competenze in materia educativa, mette in campo diversi livelli di analisi e piani di ricaduta, è un vero e proprio rompecabezas che suscita una controversia culturale, ma anche educativa, storico-politica e socio-economica.

PISA nella prospettiva di Schleicher, il responsabile della divisione analisi ed indicatori dell'OCSE PISA, rappresenta il prisma attraverso cui guardare i sistemi scolastici, misura la qualità dei risultati di apprendimento degli studenti quindicenni, verificando ciò che gli studenti sanno fare con ciò che hanno appreso (concetto di *competenze*, di *literacy*), mette in evidenza i *best performing countries*, stimola ad una comparazione internazionale,

Schleicher nei suoi interventi³¹ ha illustrato quali sono i cinque obiettivi con cui PISA misura la qualità dei sistemi educativi:

PISA provides five benchmarks for assessing the quality of education systems

1. Overall performance of education systems: Where countries stands today and how things have changed since 2000

2. Equity in the distribution of learning opportunities - Measured by the impact students' and schools' socioeconomic background has on performance... .. not merely by the distribution of learning outcomes

3. Consistency of performance standards across schools

4. Gender differences

5. Foundations for lifelong learning -Learning strategies, motivation and attitudes

³¹ www.pisa.oecd.org

Già a partire da questi parametri, le domande comparative e le controversie potrebbero essere molte a cominciare dal porsi domande rispetto alla stessa comparabilità tra le diverse edizioni di PISA, rispetto al fatto che i paesi non sono sempre gli stessi, riguardo alle aree tematiche che cambiano, ma al di là di tutti questi aspetti PISA oggi c'è e nel nostro lavoro di ricerca in quanto ricercatori di educazione comparata abbiamo voluto approfondirne alcuni aspetti correlati ai risultati in PISA 2006 degli studenti quindicenni di seconda generazione, non sottraendoci altresì alla consapevolezza della controversia che PISA porta con sé.

Se Schleicher nel concludere il proprio intervento nelle slides presentate all'Università di Milano il 7 febbraio 2006, scrive

"... and remember: Without data, you are just another person with an opinion"

nella controversa e complessa realtà che rappresenta PISA si potrebbe ribattere che i *data* sono essi stessi un'opinione, dati raccolti, costruiti, analizzati dentro precise cornici interpretative storico-politiche, socio-economiche, culturali ed educative.

L'oggettività e la scientificità che molto spesso vengono attribuite ai *data* in generale ed ai *PISA data* qui nello specifico, vanno indagate attraverso accurati ed onesti approfondimenti che rivelino tutte le possibili zone d'ombra, consentendo la lettura anche delle sfumature.

Il sostenere che PISA è un'indagine comparativa, che raccoglie e fornisce *data* comparabili a livello internazionale, può essere messo in discussione e nel nostro piccolo lavoro di approfondimento di ricerca l'abbiamo dimostrato: abbiamo esplorato quale "*discutibile*" comparabilità hanno infatti i *data* raccolti su un campione *seconde generazioni* così diversificato all'interno di ogni paese, attraverso uno strumento *Questionario studente* altrettanto diversamente predisposto, e quindi "*discutibilmente comparabile*", da ogni gruppo nazionale PISA.

Per tali motivi è importante come ricercatori educativi essere consapevoli di tutto ciò che l'indagine PISA, il prisma PISA rappresenta in tutte le sue spiraliformi implicazioni.

Dall'altro lato non si può non riconoscere, premesso tutto quanto detto, la disponibilità pubblica di tutti questi *data*, che possono venir

debitamente considerati, analizzati all'interno della cornice spiraliforme PISA.

Lo stesso Dronkers, introducendo il proprio intervento all'European Conference on Educational Research a settembre 2011 a Berlino, ha precisato di non essere *pro o contro PISA*, ma di cercare di descrivere *i data* attraverso strumenti statistici sempre più raffinati.

Da qualsiasi punto di vista ci si ponga quindi rispetto al prisma PISA, il dato di fatto è che PISA esiste, e non pare oggi che l'OCSE abbia intenzione di rinunciare a tale strumento, e quindi in una direzione, o in un'altra, o in molteplici direzioni esso va, a nostro avviso, comunque tenuto presente.

Per lo studio dei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia, Svizzera, Spagna e Italia il nostro sguardo verso la controversia PISA si è mosso a partire dalla Teoria della Complessità (Morrison, 2002) e dalla prospettiva "*coweniana*" di educazione comparata, riferimenti che hanno accompagnato il nostro ricercare anche le zone d'ombra implicate nel nostro intricato e complesso tema di ricerca.

I risultati scolastici dei figli degli immigrati in PISA tra letture e controversie.

Nella recente pubblicazione (Pereyra, Kotthoff, Cowen, 2011) dei lavori presentati nel simposio internazionale organizzato dalla Comparative Education Society in Europe (CESE) dal titolo "PISA Under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools, nella sezione IV vi sono anche degli specifici contributi su PISA e la questione degli studenti immigrati.

Qui si vuole accennare solo in breve a questi contributi, per porre l'attenzione su come il tema delle performance degli studenti immigrati (e/o in modo più ampio, il tema degli studenti immigrati) sia, a nostro avviso, strettamente correlato a PISA e che ulteriore ricerca sia (oltre a quella già in corso) oltremodo necessaria rispetto ai risultati scolastici degli studenti immigrati e/o di origine immigrata (di prima, seconda, terza generazione), attraversando e dialogando con, a nostro parere, le "possibili diverse e complesse controversie emergenti nell'affrontare questo tema" all'interno di un'indagine com'è PISA, di per sé un puzzle rompecabezas.

Nel contributo di Aileen Edele e di Petra Stanat intitolato *"PISA's potential for analyses of immigrant students' educational success: The German case"* viene sostenuta l'importanza che PISA ha avuto nel caso della Germania, per poter acquisire decisamente ulteriore conoscenza rispetto proprio allo svantaggio scolastico degli studenti immigrati, prima di tutto mettendo a fuoco tale "categoria" di studenti (la nostra prima chiave di lettura rispetto al tema della nostra ricerca sui risultati delle seconde generazioni in PISA 2006, cioè la definizione e la composizione del campione "seconde generazioni"). Al fine di esaminare in modo sistematico le condizioni degli svantaggi nel successo degli studenti immigrati Edele e Stanat sottolineano l'importanza di analisi a livelli multipli, come anche da noi messo in evidenza più volte nel nostro lavoro di ricerca, con una cornice concettuale (ultimamente esse precisano il modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner) che faccia la differenza tra fattori distali e prossimali che determinano lo sviluppo di competenze legate alla scuola. Nel lavoro presentato *German Case*, le autrici si sono focalizzate su un modello composto da quattro livelli: il livello nazionale/di società; il livello di scuola; il livello individuale dello studente ed il livello dell'insegnamento ed apprendimento. Per alcuni dati le ricercatrici hanno fatto uso di dati PISA, ma anche di altre banche dati più dettagliate. Esse infatti hanno tenuto conto dei limiti delle informazioni a partire dai dati PISA, quali ad esempio l'impossibilità in uno studio cross-sezionale quale l'indagine dell'OCSE è, di delineare inferenze di tipo causale che possono solo essere indicate in modo provvisorio a partire da alcuni risultati: disegni sperimentali con gruppi di controllo e di trattamento sono generalmente considerati essere il miglior approccio per stabilire relazioni di tipo causale. Le autrici sottolineano altresì l'importanza di promuovere analisi longitudinali, a partire da quanto identificato con i dati PISA.

Dalle analisi multilivello delle variabili considerate anche tutte simultaneamente, la lingua parlata a casa a loro avviso risulta essere il più forte predittore del successo in lettura degli studenti immigrati. Questo risultato indica che favorire l'acquisizione della lingua dell'istruzione è cruciale per contrastare l'emergere di svantaggi associati al background immigrato, e suggerisce alle scuole ed alle istituzioni educative la necessità

di indirizzare i loro sforzi per sviluppare la competenza degli studenti nel tedesco come seconda lingua (L2).

Esse evidenziano che l'istruzione bilingue non ha né effetti negativi, né particolarmente positivi sullo sviluppo della L2. In Germania come in molti altri paesi OCSE, i supporti in programmi bilingue per gli studenti immigrati sono rari (Stanat & Christensen, OECD, 2006). L'approccio maggiormente applicato è quello dell'immersione con un supporto sistematico nell'apprendimento e potenziamento della L2. Di certo precisano le autrici, si sa poco sull'efficacia dei diversi approcci e sono urgentemente necessari studi che esaminino i processi e gli effetti ad esempio dei differenti programmi di supporto monolingui.

Le ricercatrici ribadiscono quindi che una competenza nella lingua di istruzione (e del test PISA stesso), sembra essere cruciale per il successo scolastico degli studenti immigrati: ulteriori studi di alta qualità sono però necessari per esaminare l'efficacia dei differenti approcci che supportano la seconda lingua.

Le autrici si augurano anche che nelle prossime edizioni di PISA si possa valutare in modo affidabile l'estensione con cui i sistemi educativi sono in grado di migliorare i livelli di successo e di ridurre i divari degli ultimi nove anni. Sin dal primo ciclo PISA del 2000 i dati confermano comunque per le autrici che la lingua parlata a casa (variabili a livello individuale; background familiare e lingua parlata a casa) è emersa come un potente predittore di successo nella lettura. In queste analisi multilivello e nel contributo presentato da Edele e Stanat la lingua materna, parlata a casa *"seems to be an important determinant of immigrant student's disadvantage in achievement"* (Edele & Stanat, 2011, p.195).

Nel lavoro di Julio Carabaña dal titolo *"Why do the results of immigrant students depend so much on their country of origin and so little on their country of destination?"* invece l'autore illustra la propria ipotesi, *not obviously at odds with the fact in question* (Carabaña, 2011, p.206) mettendo in evidenza l'importanza dell'influenza dei paesi di origine (aspetto che rimanda alla nostra seconda categoria con cui leggere e comparare le concettualizzazioni, le ricerche ed i risultati nei documenti tecnici e politici dei e sui quattro Country cases, cioè l'indicazione dei fattori

contestuali correlati ai sistemi scolastici tra i paesi di origine e di destinazione degli studenti di seconda generazione).

Carabaña precisa che malgrado i molti *criticism* a cui PISA può essere legittimamente assoggettato, è seppur difficile negare l'ampio successo di questo progetto dell'OCSE, quale una sorta di benedizione per la ricerca nell'educazione comparata, grazie alla mole di dati comparabili forniti in modo rigoroso su inputs, processi e risultati di molti sistemi educativi nel mondo.

Malgrado tutte le aspettative gli studenti immigrati in PISA ottengono comunque secondo Carabaña, punteggi più vicini a quelli dei loro coetanei nei paesi di origine, che a quelli degli studenti nativi dei paesi di destinazione.

E ciò accade non solo per quelli di prima generazione, ma anche nelle seconde generazioni e anche oltre, precisa l'autore, che quindi si interroga sul perché i risultati degli studenti immigrati dipendano molto dai loro paesi di origine ed in misura minore da quelli di destinazione.

Rispetto alle nostre categorie di analisi, la codificazione dei paesi di provenienza degli studenti immigrati e dei loro genitori, pare aver goduto di un interesse marginale da parte dei manager di PISA: i paesi sono solo obbligati a raccogliere informazioni per la costruzione della categoria "immigrato" e molti di questi, precisa Carabaña, quali Spagna, Francia, Canada e USA, non badano ai nomi dei paesi, mettendo solo "*foreign country*" (come da noi evidenziato nel quarto capitolo nell'analisi comparativa dei quattro Questionari Studente). Dronkers ci ha precisato nell'intervista che la Francia ad esempio ha fornito i dati sui paesi di origine nell'indagine ESS (European Social Survey)³² e non quelli sulla religione.³³

³² The European Social Survey (ESS) is a biennial multi-country survey covering over 30 nations. Its aim is to measure and explain trends in attitudes, beliefs and values across countries in Europe and its close neighbours. The first five rounds were fielded in 2002, 2004, 2006, 2008 and 2010. The project is funded by the European Commission, the European Science Foundation, academic funding bodies and National Science Foundations in each participating country. The project is directed by a Central Co-ordinating Team at the Centre for Comparative Social Surveys at City University, London, and the UK component is funded by the Economic and Social Research Council (ESRC). More information is available at: ESS Home Site www.europeansocialsurvey.org
The ESS questionnaire includes two main sections, each consisting of approximately 120 items; a 'core' module which will remain relatively constant from round to round, plus two or more 'rotating' modules, repeated at intervals. The core module aims to monitor change and continuity in a wide range of social variables, including media use, social and

Il fatto è che grazie, non al progetto centrale di PISA, ma ai team nazionali di PISA, l'informazione sui paesi di origine è stata raccolta e conservata (o al contrario non raccolta, né conservata, come emerso dal nostro lavoro di ricerca).

Le differenze dei risultati scolastici tra i gruppi, che tengano in considerazione le origini nazionali (da qualcuno chiamati gruppi etnici) sono state oggetto di indagini scientifiche prima negli USA e più tardi in Europa: molti di questi studi partono dall'assunto che i nativi e gli immigrati possono mostrare uguali risultati scolastici.

Di fronte al risultato di più basse performance degli studenti immigrati sono stati individuati come spiegazioni i fattori socioeconomici, le attitudini, i costumi, le caratteristiche culturali. Tutti questi studi utilizzano lo stesso disegno comparativo di *diverse origini verso una destinazione*. PISA indubbiamente ha aperto opportunità di considerare diversi paesi avendo il vantaggio di metodi e misure comuni.

E di certo questa ampia base di dati permette attraverso metodi statistici di considerare i paesi come un campione, in linea secondo Carabaña con i trends egemonici della ricerca educativa che anche prevale in molte analisi accademiche successive che partono dalla banca dati PISA.

Il dominio di questa metodologia statistica secondo l'autore aiuta a spiegare il disdegno verso il registrare i nomi dei singoli paesi (che porta a più dettagliati codici), a favore invece di codificazioni direttamente più

public trust; political interest and participation; socio-political orientations, governance and efficacy; moral, political and social values; social exclusion, national, ethnic and religious allegiances; well-being, health and security; demographics and socio-economics.

³³ <http://www.europeansocialsurvey.org> To ensure optimal comparability in the international dataset, the ESS requires the use of international standards for the coding of certain variables. A few variables will also be required to be coded and classified according to a common ESS frame. The relevant questions and corresponding code frames are:

- **respondent's and partner's occupation:** recorded verbatim and coded according to ISCO88.com
- **respondent's and partner's education:** coded according to modified version of ISCED-97
- **respondent's industry:** coded according to NACE Rev.1, 2-digit version
- **parents' occupations:** recorded verbatim and deposited as a separate text file
- **respondent's first (and, where appropriate, second) language:** coded according to ISO-639-2
- **country of origin:** coded according to ISO 3166-1
- **religion:** coded according to a common ESS code frame

generali ed in categorie astratte. E questo spiega inoltre perché una parte dello stesso potenziale dei dati PISA per la ricerca comparativa rimane ancora inesplorato.

Certamente i report di PISA evidenziano le differenze tra immigrati e nativi in molti paesi, mostrando quanto le situazioni cambino da paese a paese: da poche in Australia a molto elevate nell'Europa Centrale. PISA inoltre precisa anche le differenze dei risultati degli studenti di diversi gruppi immigrati all'interno di uno stesso paese: ad esempio in Nuova Zelanda gli studenti immigrati di Samoa mostrano performance significativamente più basse dei loro coetanei nativi, mentre non vi sono svantaggi per gli studenti immigrati dal Regno Unito o dalla Cina (OECD, 2006, p.53).

Un dato di particolare nostro interesse, riportato da Carabaña riguarda l'aggregare, per amore di un globale approccio statistico generalizzabile, due categorie, cioè prima e seconda generazione, cosicché nel rapporto suindicato la questione centrale è la differenza dei risultati tra studenti immigrati e nativi, ignorando la differenza nelle differenze dei risultati, ad esempio analizzando cioè le differenze tra gli immigrati in conformità alle loro origini.

Molti lavori accademici condividono questa tendenza verso quello definito da Wright Mills, riportato da Carabaña, "*abstract empirism*" diretto da modelli econometrici e pacchetti statistici.

Carabaña cita nell'articolo qui in questione, a proposito del considerare i paesi di origine degli studenti immigrati, anche i lavori di Dronkers e collaboratori, di cui ci siamo avvalsi anche noi nella nostra ricerca (terzo capitolo).

Nei report di PISA sono stati via via lasciati da parte disegni comparativi del tipo "*un'unica origine con varie destinazioni*": sempre ricordando il rapporto *Where immigrant students succeed* (OECD, 2006), come altrove abbiamo riportato, si precisa che esso aveva evidenziato il raggiungimento di risultati simili da parte degli studenti turchi e di quelli emigrati dalla ex Jugoslavia in diversi paesi dell'Europa Centrale, ma si era fermato nella comparazione tra i loro risultati e quelli dei loro connazionali non-emigrati.

E ancora una diversa (confusa, nota Carabaña) lettura viene proposta nel report PISA 2006 sui risultati in scienze (OECD, 2007), quando si precisa che entrambi i gruppi di studenti immigrati provenienti dalla Turchia e dall'ex Jugoslavia, ottengono risultati significativamente più bassi dei nativi nei paesi di destinazione e i loro punteggi medi sono abbastanza simili tra i paesi.

Inoltre ancora in questo stesso report si precisava che i livelli dei risultati più bassi degli studenti con un background migratorio, non si possono attribuire solamente al paese di origine in quanto una più dettagliata analisi dell'indagine PISA mostra che gli studenti immigrati della Turchia raggiungono 31 punti in più in matematica in Svizzera, rispetto ai loro connazionali in Germania (OECD, 2008, p.179).

In seguito questo percorso di indagine sui paesi di origine, è stato abbandonato e a parere di Carabaña troppo precipitosamente, nei report di PISA.

Se il paese di emigrazione ha partecipato in PISA, una comparazione ad esempio tra studenti emigrati e non emigrati diventa, secondo l'autore, possibile per diversi paesi.

Carabaña sostiene che salvo alcune eccezioni, gli studenti che sono emigrati in qualsiasi paese, riproducono i punteggi PISA dei loro coetanei dei paesi di origine (Carabaña, 2011, P.212).

Ritorniamo per un momento al nostro focus di ricerca sul campione "seconde generazioni": riguardo a questo Carabaña precisa che va tenuto in considerazione che gli studenti immigrati non vengono individuati come un target da campionare (non esiste infatti un "campione seconde generazioni" e nemmeno uno "studenti immigrati"), ma esso è un prodotto collaterale di un campionamento generale, che amplia il campionamento di errori.

Per ricordare come il campionamento degli studenti immigrati sia casuale, Carabaña mostra ad esempio le celle vuote degli studenti greci ed olandesi emigrati in Australia e precisa che tra PISA 2003 e PISA 2006 diversi gruppi di studenti con background migratorio compaiono o scompaiono dai campioni.

Inoltre non va dimenticato che i campioni PISA degli studenti vengono estratti da gruppi (scuole), un fatto che ingrandisce gli errori di

campionamento, precisando inoltre che la scelta degli studenti immigrati (di prima o seconda generazione) viene fatta dai docenti stessi che valutano l'essere in grado o meno da parte dello studente, di affrontare *linguisticamente* la prova.

Gli studenti emigrati non costituiscono mai un campione a caso delle loro popolazioni di origine: alcune regioni, classi sociali, gruppi etnici e tratti di personalità spesso sono sovra o sotto rappresentati tra di essi.

Chi emigra per motivi economici da paesi sviluppati tende ad avere un background socioeconomico più alto dei propri corrispettivi nei paesi in via di sviluppo.

I figli dei lavoratori e dei contadini che sono emigrati dall'Italia, dal Portogallo, dalla Serbia e dalla Spagna verso l'Europa Centrale raggiungono punteggi più bassi dei punteggi medi nei loro paesi di origine, ma forse allo stesso livello dei figli di coloro che appartengono alla stessa classe sociale che non si sono spostati all'estero. Nelle ricerche di Carabaña si evidenzia che dopo aver tenuto conto delle caratteristiche socioeconomiche e culturali dei genitori, si riducono le differenze nei risultati scolastici.

Dronkers & Heus (2008), come da noi riportato anche nel terzo capitolo, dopo aver tenuto conto dei beni culturali a casa, delle risorse educative, dell'educazione dei genitori e della loro occupazione, il gap nei risultati si riduce abbastanza.

Da un altro lato, come evidenziano anche Edele e Stanat (2011, p.191), non vanno dimenticate le politiche sull'immigrazione che differiscono notevolmente tra i paesi partecipanti a PISA e le politiche più o meno selettive possono spiegare alcuni dei risultati degli studenti: è il caso degli studenti cinesi emigrati in Australia, che ottengono risultati più alti qualche volta dei loro connazionali nativi, anche loro sono rimasti in Cina (Carabaña, 2011, p.213).

Nell'approfondimento di Carabaña è abbastanza chiaro che i punteggi dei figli degli immigrati dello stesso paese di origine sia che vivano lì o siano emigrati in un altro paese, sono molto simili, quando non completamente uguali. In altre parole in questo lavoro si sostiene che difficilmente l'emigrazione influisce sui punteggi PISA degli studenti, che rimangono al livello in cui erano nel loro paese di origine e non si avvicinano al livello di performance del paese di destinazione, quindi c'è un

qualcosa che viene preservato e che determina gli scarsi risultati scolastici anche dei figli di questi immigrati. Cosa può essere?

Carabaña pertanto escludendo come possibili spiegazioni variabili collegate ai paesi di destinazione, avvalendosi degli studi precedenti, anche di Dronkers e collaboratori, con analisi multilivello, giunge a considerare l'abilità cognitiva come una determinante forte del risultato scolastico.

A suo avviso, Dronkers & de Heus hanno in modo implicito sostenuto tale ipotesi dicendo che i figli dei lavoratori ospiti raggiungono punteggi più bassi in PISA perché i genitori sono stati selezionati negativamente per l'emigrazione, ma essi non indicano espliciti particolari tratti oggetto di questo processo di selezione.

Non va qui taciuto che nell'intervista a Dronkers la variabile più volte sottolineata, quale variabile correlata al risultato degli studenti immigrati, è stata *educational level* dei genitori, correlato al *socio-economic background*.

Nei risultati dei test di PISA il principale fattore esplicativo delle differenze individuali nei risultati scolastici, o delle materie, riportato sono le abilità cognitive.

Vi sono psicologi, precisa Carabaña, che si sono specializzati negli studi sulle differenze di alcuni gruppi nelle abilità mentali (Lynn & Vanhanen, 2002; Flynn, 1987; Colom & Andrés, 1999) ed hanno calcolato la media delle abilità cognitive delle popolazioni in molti paesi attraverso risultati raccolti da studi isolati. I loro risultati su questi campi, precisa l'autore, sono stati duramente criticati.

Comunque i punteggi sui quozienti intellettivi ottenuti lungo queste vie svolti anni fa, combaciano quasi perfettamente con i punteggi raggiunti negli studi internazionali realizzati in modo sistematico, quali TIMMS, PIRLS e PISA.

A tale buona corrispondenza contribuisce il fatto che i test PISA misurano le abilità di apprendimento piuttosto che la conoscenza attuale.

Paradossalmente nel cercare di costruire test liberi dai contenuti disciplinari, il team di esperti PISA ha prodotto l'effetto perverso di misurare qualcosa molto vicino all'abilità cognitiva generale. L'interpretazione dei test PISA come test di abilità, precisa Carabaña è fortemente sostenuta

dall'enorme, veramente sorprendente, correlazione tra punteggi in lettura, matematica e scienze tra gli individui.

I grandi passi avanti del QI delle recenti generazioni scoperti da Flynn³⁴ e altri, sono comunemente attribuiti ai miglioramenti nelle condizioni di vita, riporta Carabaña; il fatto che l'emigrazione non migliori le abilità mentali potrebbe significare che non è migliorato il livello delle condizioni di vita o nella direzione, che dovrebbe produrre piuttosto un effetto Flynn.

Il fatto che gli studenti immigrati almeno fino alla seconda generazione, ed anche oltre, mantengano punteggi in PISA come negli stessi paesi di origine dei loro genitori riduce la questione delle loro distanze nel successo rispetto agli studenti nativi ad un generale problema di differenze in PISA tra paesi e regioni.

Considerando l'ipotesi delle abilità cognitive come spiegazione dei risultati, l'efficacia delle scuole non può venir misurata senza tenere in considerazione l'abilità di coloro che vi entrano.

Carabaña precisa infine che gli studenti immigrati, come qualunque altra persona, non devono essere trattati come categorie in cui la media dei risultati debba essere aumentata o abbassata, ma come individui che hanno il dovere di fare come meglio sono in grado e con il diritto di non fare più di ciò che sono in grado di fare (Carabaña, 2011, p.218).

Abbiamo qui voluto precisare come il tema dei risultati scolastici dei figli degli immigrati, in particolare in PISA, presenti una complessità di letture e di controversie, che mettono in luce la necessità di ulteriore ricerca ed approfondimento.

³⁴ "The Flynn Effect deals with the issue of how the general IQ scores of a population change over time. Below are three graphs indicating *possible* trends and fluctuations of IQ scores over time. In his study of IQ tests scores for different populations over the past sixty years, James R. Flynn discovered that IQ scores increased from one generation to the next for **all** of the countries for which data existed (Flynn, 1994). This interesting phenomena has been called "the Flynn Effect." Many of the questions about **why** this effect occurs have not yet been answered by researchers. This site attempts to explain the issues involved in a way that will better help you to understand the Flynn Effect. It also provides references for further inquiry. <http://www.indiana.edu/~intell/flynneffect.shtml>

Bibliografia

Alba, R. and Nee, V. (1999). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, in *International Migration Review*, 4, pp. 826–874.

Albarea, R. (2010). Le ragioni di un convegno, in A.R.Paolone, *Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione*, Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimitur, pp.19-28

Alberti, P., Ziglio, C. (1986). Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive, Firenze: La Nuova Italia

Asquini, G., (2007). Che cosa ci dicono le indagini internazionali sull'istruzione, *Economia&Lavoro*, Anno XLI, pp.57-75

Asquini, G. (2008). In INVALSI, Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale Pisa 2006, Roma, Armando Editore

Benadusi, L., Giancola, O., Viteritti, A. (a cura di) (2008), Scuole In Azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in *Sociologia dell'Educazione*. Milano: Guerini scientifica

Benadusi, L., Niceforo, O. (2010). Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità. *Programma Education FGA Working Paper N. 27 (3)*. Fondazione Giovanni Agnelli

Benadusi, L., Fornari, R., Giancola, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper N. 26 (3)*. Fondazione Giovanni Agnelli

Bolletta, R. (2009). Le scuole di fronte all'OCSE-PISA e alle comparazioni internazionali, *Autonomia&Dirigenza*, Lug/Ago/Sett, Anno XVIII/Nuova Serie, pp.23-29

Borrel, C. & Simon, P. (2005). Les origines des français. In: C. Lefèvre and A. Filhon *Histoires de famille, histoires familiales. Les résultats de l'enquête Famille de 1999*. Paris: Ined-PUF, pp. 425-441

Bottani, N. & Benadusi, L. (a cura, 2006), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Trento: Erickson

Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2009). *Educazione comparata*. Milano: Franco Angeli

Brubaker, R. (2001), The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and Its Sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies* 24 [4]: 531-548

Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. IZA Discussion Paper No. 2348/2006 (a revised version appeared in *Economic Policy* 2007, 52: 781-861)

- Carabaña, J. (2011). Why do the results of immigrant students depend so much on their country of origin and so little on their country of destination? In Pereyra, M.A., Kotthoff, H.G. and Cowen, R. *PISA Under Examination*, Sense Publishers, 207-221
- Chan, J. (2007). Between efficiency, capability and recognition: competing epistemes in global governance reforms. *Comparative Education*. Vol. 43, No. 3, pp. 359–376
- Checchi, D. (2006). Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano, in Bottani, N. e Benadusi, L. (a cura), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, pp.115-128
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge
- Colom Marañón, R. & Andrés-Pueyo, A. (1999). El Estudio De La Inteligencia Humana: Recapitulación Ante El Cambio De Milenio. *Psicothema*, Vol. 11, N° 3, Pp. 453-476
- Colombo, E. (2010). *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*. Milano: UTET
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings*. Rand McNally, Chicago, Illinois.
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: comparative education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*. Vol.32 (2), pp.158-162
- Cowen, R. (2002). Sketches of a Future: Renegotiating the Unit Ideas of Comparative Education, in Caruso M., Tenorth H.-E. (eds), *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/ Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.271-283
- Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world, *Oxford Review of Education*. Vol.32, No.5, p.563
- Cowen, R. (2008). *Sketches of a Future: Renegotiating the Unit Ideas of Comparative Education*. Università degli Studi Tor Vergata-ROMA, Paper non pubblicato, pp.1-11
- Cowen, R. (2009c). Then and Now: Unit Ideas and Comparative Education, in R.Cowen and A.Kazamias (eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V, 2 voll., pp.1277-1294
- Cowen, R. (2009f). Editorial Introduction: New Thinking, in Cowen R. and Kazamias A. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V., p.961-964
- Cowen, R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education in A.R.Paolone, *Education*

between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione. Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimerie, pp.43-53

Crossley M. (2002). Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field, *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 4(2), 81-86, Columbia University

Dronkers, J. & Heus, M. de (2009). *Negative selectivity of Europe's guest-worker immigration? The educational achievement of children of immigrants compared with the educational achievement of native children in their origin countries*. Paper presented at Matching Context and Capacity: Economic Integration of Immigrants. International Workshop, June 11-12th 2009, European University Institute, Florence, Italy.

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better Off in Certain Types of Educational Systems or Schools than in Others? *European Educational Research Journal*. Vol. 11 Number 1 www.worlds.eu/EERJ

Edele, A. & Stanat, P. (2011). PISA's potential for analyses of immigrant students' educational success: The German case, in Pereyra, M.A., Kotthoff, H.G. and Cowen, R., *PISA Under Examination*, Sense Publishers, 185-206

Emiletti, M. (2010) in INVALSI, Le Competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli Studenti Quindicenni Italiani, Rapporto Nazionale PISA 2009, p.91

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101,171-191.

Foucault, M. (1975). Trad. di Alceste Tarchetti (1993), *Sorvegliare e punire*, Torino: Einaudi

Gallo, L. (2006). *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*. Bari: Laterza

Giancola, O. (2009). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei*. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti. Napoli: ScriptaWeb

Gundara, J. (2009). The Future of Intercultural Studies in Multicultural Societies in R.Cowen and A.Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V., p.1009-1026

Hans, N. (1949). *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan Paul

Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2005). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across countries. NBER Working Papers 11124, National Bureau of Economic Research, Inc. e pubblicato come (2006) Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences

Evidence Across Countries, *Economic Journal*, Royal Economic Society, vol. 116 (510), pages C63-C76, 03.

Heus, M. de, Dronkers, J. & Levels, M. (2008). *Immigrant pupils' scientific performance: the influence of educational system features of countries of origin and destination*. RC28 Spring Meeting 2008 Social Stratification and Insiders/Outsiders: Cross-national Comparisons within and between Continents. Florence, Italy, 15-18 May 2008 & Dutch-Fleming Meeting of Sociology 2008, Leuven, Belgium, 29 May 2008, <http://www.roa.unimaas.nl>

INVALSI (2004). PISA 2003 - Valutazione dei quindicenni, *Quadri di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving* a cura dell'OCSE. Roma: Armando Editore

INVALSI (2008). Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale Pisa 2006. Roma: Armando Editore

INVALSI (2010). Le Competenze In Lettura, Matematica E Scienze Degli Studenti Quindicenni Italiani, Rapporto Nazionale PISA 2009 (scaricabile dal sito www.invalsi.it)

Kowalczyk, J. (2011). The Immigration Problem and European Education Reforms, *European Education*, vol.42, no.4, pp.5-24

Leibfried, S., Martens, K. (2009). PISA: Internacionalizacion de la politica educativa o ¿como se llega de la politica nacional a la OCDE?, *Profesorado*, Vol.13, n.2

Lynn, R. & Vanhanen, T. (2002). *IQ and the wealth of nations*. Westport, CT: Praeger

Losito, B. (2008) in *INVALSI. Le Competenze in Scienze, Lettura e Matematica degli Studenti Quindicenni Italiani, Rapporto Nazionale PISA 2006*, Roma: Armando Editore, pp.9-20 e pp.163-176

Manzon, M. (2009) in Bray, M., Adamson, B., Mason, M. *Educazione comparata*. Milano: Franco Angeli, pp.91-123

Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Ed. by Charles W. Morris. University of Chicago Press (trad. ital. Firenze: Giunti, 1966)

Meurs D., Pailhé A., & Simon P. (2006). The persistence of intergenerational inequalities linked to immigration: labour market outcomes for immigrants and their descendants in France. *Population*, 61 (5-6), pp. 645-682.

Nanni, A. (2001). *Decostruzione e intercultura* Quaderni dell'interculturalità, Bologna: EMI, p.44-47

Nardi, E. (a cura) (2003). *Il Progetto Ocse-Pisa, Rapporto nazionale su PISA 2000* (reperibile nel sito www.invalsi.it)

Növoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.

- Pfeffer, F. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review* 24(5): 543-565
- OECD (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* (a cura Stanat, P. & Christensen, G).Paris: OECD
- OECD (2007, vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol.1 Analysis. Paris: OECD
- OECD (2007a, vol.2). *PISA 2006: Data*. Paris: OECD
- OECD (2007b). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD
- OECD/UNESCO-UIS (2003), Report *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*, from www.oecd.com
- Olivera, C.E. (1988). Comparative education: towards a basic theory, *Prospects: Quarterly Review of Education*, Vol.XVIII, No.2, pp.167-185
- Palmerio, L. (2008), parr.4.4 e 4.5 in *INVALSI. Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale Pisa 2006*, Roma: Armando Editore, pp.99-111
- Palomba, D. (1997). Il metodo comparativo negli studi sull'educazione, *La didattica*, n.4 pp.60-65
- Palomba, D. (1997a). La ricerca comparativa in didattica, *La didattica*, n.2, pp.36-41
- Palomba D., (2009). Education and State Formation in Italy, in Cowen R. and Kazamias A. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V., pp.195-216
- Palomba, D. (2010). Spazi, confini e ponti (...levatoi?). Considerazioni comparative, in A.R.Paolone, *Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione*, Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimatur, pp.55-68
- Palomba, D. (2011). *Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica*. ECPS Journal, 4: 29-45
- Paolone, A.R. (2008), *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*, Roma: Monolite Editrice
- Paolone, A.R. (2010). *Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione*, Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimatur
- Pearl, J. (1999). *Reasoning with cause and effect*. Proc. Int. Joint Conf. Artif. Intell., pp. 1438-50. San Francisco: Morgan Kaufmann

- Pereyra, M.A., Kotthoff, and Cowen, R. (2011), *PISA Under Examination*, Rotterdam-Boston-Tajpei: Sense Publishers
- Pereyra, M.A., Luzon, A., Torres M. (2010). *Los multiples usos de PISA. PISA, un nuevo escenario en la política educativa mundial*. OGE. N° 6 www.oge.net/www.feae.es
- Perlmann, J. & Waldinger, R. (1997). Second generation decline? Children of immigrants, past and present-a reconsideration, *International Migration Review*, 31(4): 893-922.
- Peters, M. (2001). *Post-structuralism, Marxism and neo-liberalism: Between theory and politics*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- PISA under examination: changing knowledge, changing tests, and changing schools. Simposio internacional, 23-26 nov.2009, Canarias, España, CESE www.cese-europe.org
- Rosenbaum, P. R., and Rubin, D. B., (1983), The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects, *Biometrika* 70, 41–55.
- Rawls, J. (1997). The idea of public reason revisited, *The University of Chicago Law Review*, Vol.64, No.3, pp.765-807
- Rizvi, F. and Lingard, B. (2009), The OECD and Global Shifts in Education Policy, in Cowen, R. and Kazamias, A. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V., pp.437-453
- Roverselli, C. (2008). *Giovani musulmani nella scuola inglese. Un saggio di pedagogia interculturale*. Roma: Aracne
- Rumbaut, R. G. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*. 28, I, pp. 748-775.
- Rust, V.D. (2001). Editorial: The Place of International Education in the Comparative Education Review, *Comparative Education Review*, Vol.46, No.3, pp.iii-iv
- Sadler, M. (1900). How far can we learn of practical value from the study of foreign systems of education?...Reprinted (1964). *Comparative Education Review*, Vol.7(3), pp.307-314
- Schleicher, A. (2007), Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal Educational Change*, Springer Science+Business Media B.V. 8:349–357
- Schultz, T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press

Scuola democratica. Learning for democracy. N°2-2011 *Scuola, università, apprendimento, formazione & lavoro*, Guerini e Associati. www.scuolademocratica.it (intervista a Schleicher, A.; saggi di Ribolzi, L.; Pellerey, M.; contributi di Benadusi, L., Ajello, A.M., Israel, G.; recensione di Giancola, O.)

Silberman R., Fournier I. (1999), Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination sélective, *Formation Emploi*, 65

Silberman R., Alba R., & Fournier I. (2007) Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (1), pp. 1-27.

Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare, in M.Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.

Stame, N. (2007) (a cura di), *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1996). Teacher Evaluation. *Guide to Effective Practice*. (Evaluation in Education and Human Services). Boston-Dordrecht-London: Kluwer Academic Publishers

Thistlethwaite, D.L. & Campbell, D.T. (1960). Regression-Discontinuity Analysis: An alternative to the ex post facto experiment. *Journal of Educational Psychology*. 51 (6): 309-317.

Tikly, L. (1999). Post-colonialism and Comparative Education. *International Review of Education*, 45(5/6), 603-621.

Tröhler, D. (2009), Armonizar El Globo Educativo. Política Mundial, Rasgos Culturales y Los Desafíos a la Investigación Educativa, *Profesorado*, Vol.13, n.2

Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World polity, cultural features, and the challenges to educational research, *Stud Philos Educ*, 29:5-17

Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*. 22(2):447-62

Vertovec, S.(2001). Transnationalism and identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 27(4): 573-82

Weiss, C.H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs & Policies*. 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Woessman, L. (2007). Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries, IZA Discussion Papers 2880, Institute for the Study of Labor (IZA)

Zahner Rossier, C., Holzer, T. (2007). *PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali* UST/CDPE

Sitografia

Norberto Bottani in

http://norberto.bottani.free.fr/spip/spip.php?article181&var_recherche=I%20divari%20territoriali%20nell%E2%80%99indagine%20OCSE%20PISA%202003

Jaap Dronkers alla conferenza ECER Berlino (settembre 2011)

http://www.youtube.com/watch?v=YsxMPPtmHw&feature=player_embedded

CESE www.cese-europe.org

EERA www.eera.de

INDIRE www.ospitiweb.indire.it <http://www.bdp.it/eurydice/content/>

INVALSI www.invalsi.it

Nazioni Unite <http://www.un.org/millenniumgoals/>

OCSE www.oecd.org/document/

OCSE PISA www.pisa.oecd.org

ONU <http://www.onuitalia.it/>

Seconde Generazioni www.secondegenerazioni.it

Sul termine EDUCOLOGY:

<http://www.era-usa.net/contributingpapersset1.html>, Contributing Paper 1.1 in History and Philosophy of Educology, Part I/ in Zahner Rossier C., Holzer T., PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali UST/CDPE 2007

UNIONE EUROPEA <http://ec.europa.eu>

Capitolo 3. Le concettualizzazioni teoriche e le ricerche sui risultati delle seconde generazioni in PISA 2006

*“Comparative educationists have a special problem: part of the initial immersion in the field involves learning to like the strange, the exotic and the difficult-to-understand “
as it moves, it morphs...”
Robert Cowen (2009f, p.962)*

Premessa.

Il paradigma della Teoria della Complessità ed un approccio che si riferisce alla Comparative Education: categorie concettuali interpretative ed intersezioni tra vari temi collaterali al nostro focus di ricerca.

Il nostro riferirci al paradigma della Teoria della complessità, ancora ad uno stadio embrionale nel discorso educativo,¹ per comparare le concettualizzazioni teoriche e le ricerche da noi individuate sullo studio dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, trova nelle seguenti esplicitazioni le proprie motivazioni.

Il nostro tema di ricerca è in concatenazione ed in intersezione con molti altri fenomeni e non può essere studiato con una semplice linearità causale, con effetti prevedibili, controllabili e manipolabili, ma al contrario riporta a termini quali ambiguità, ricorrenza probabilistica (impossibilità di previsioni esatte), reti di sistemi interconnessi tramite relazioni complesse, auto-organizzazione, emersione/*emergence* straordinaria di questo tema attraverso reazioni e relazioni tra ambienti al loro interno e con l'esterno (interdipendenza reciproca), sopravvivenza e sviluppo attraverso adattamento e cambiamento (adattamento dinamico per la sopravvivenza).

Questi sono i termini chiave della Teoria della complessità con cui leggiamo il nostro tema di ricerca ed essi ci suggeriscono che i fenomeni, e

¹ APERA Conference , 28 – 30 November 2006 Hong Kong, Morrison K., Complexity Theory and Education, http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/SYMPO-000004_Keith%20Morrison.pdf, APERA: Asia Pacific Education Research Association

qui in particolare lo studio dei risultati delle seconde generazioni, devono essere esaminati olisticamente: atomizzare un fenomeno quale è quello delle seconde generazioni, dentro un ristretto numero di variabili e quindi focalizzarsi solamente su alcuni fattori significa dimenticare la necessaria dinamica interazione tra le diverse parti.

La Teoria della complessità propone di uscire dalle convenzionali unità di analisi della ricerca educativa quali gli individui, le istituzioni, le comunità ed i sistemi.

In termini di ricerca educativa la Teoria della complessità si colloca contro le metodologie semplici lineari basate su una lineare visione di causalità, dimostrando la presenza di causalità multiple, di cause ed effetti multidirezionali, evidenziando come gli organismi (comunque siano definiti: individui, gruppi, comunità) siano connessi ed in relazione, rispetto ad un gran numero di differenti livelli ed in diverse modalità.

Tra i principi della Teoria della complessità e le problematiche in ambito educativo che essa rilancia, vi sono (APER Conference, 2006): le conseguenze dell'imprevedibilità di poter conoscere, la responsabilità, la moralità e la pianificazione; il significato di creare reti e di stare in connessione; le organizzazioni di apprendimento non-lineare; l'impostazione delle condizioni per il cambiamento sollecitato dall'emersione, comparsa, *emergence* e dall'auto-organizzazione (*self-organization*); la promozione del feedback per l'apprendimento; gli ambienti esterni ed interni che cambiano; le scuole e gli studenti come sistemi aperti, complessi ed adattivi; la cooperazione e la competizione; la pedagogia; l'importanza del contesto.

Date le diverse visioni ed interpretazioni multiple della realtà, non solo vi è la necessità di diverse prospettive per analizzare le situazioni (utilizzando molti metodi, *multi-methods*), ma si sentono risuonare in questo paradigma della Teoria della complessità anche quei principi della ricerca critica che invitano ad ascoltare le voci e le opinioni differenti. Eterogeneità è la parola d'ordine (Cohen, Manion, Morrison, 2007, pp.33-34).

Questo nuovo emergente paradigma, il quarto dopo quelli normativo, interpretativo e critico, presenta non solo una potente sfida per

i convenzionali approcci della ricerca educativa, ma indica anche nello stesso tempo una considerevole agenda ed una serie di metodologie.

Nell'indirizzare l'olismo, la Teoria della complessità consiglia di utilizzare quali metodologie gli studi di caso, la ricerca azione (metodi d'indagine interni) e le forme di ricerca partecipata, fatte precedere in molti modi da rapporti interattivi, qualitativi, ad esempio guardando alle situazioni attraverso gli occhi di molti partecipanti o per quanto possibile anche delle persone interessate ai risultati delle ricerche (*stakeholders*).

Questo consente di pianificare causalità, prospettive ed effetti multipli. Non si esclude quindi lo studio di fenomeni dall'esterno, con l'avvertenza di adottare più punti di vista e quindi diversi stili di ricerca.

L'auto-organizzazione, una caratteristica chiave della Teoria della complessità, persuade la ricerca educativa ad avere approcci partecipati, collaborativi e multi-prospettici. Ciò non significa denigrare la ricerca che viene "dal di fuori" (*"outsider"*), di questa prospettiva (es. la ricerca educativa di tipo sperimentale, quantitativa); la Teoria della complessità suggerisce che, se viene guidata, questa stessa ricerca *"outsider"* può venir considerata come una tra le tante prospettive possibili.

Nella nostra ricerca abbiamo utilizzato lo studio di caso (si rimanda al quarto capitolo), concentrandoci sui 4 Country Cases (Svizzera, Svezia, Spagna e Italia), attraverso un'analisi dei documenti (politici e tecnici, che si avvalgono di vari stili di ricerca e di metodi di indagine) pubblicati disponibili, focalizzandoci sul nostro *strange attractor* (Cohen, Manion, Morrison, 2007, pp.33-34), cioè sui risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, attraverso un'analisi comparativa.

In questo capitolo anche le stesse concettualizzazioni e ricerche disponibili in letteratura sul tema dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, vengono lette alla luce dei principi che guidano la Teoria della complessità (Morrison, 2002) ed attraverso categorie concettuali interpretative che si rifanno alla comparative education.

Rispetto all'approccio della comparative education, secondo le suggestioni teoriche e concettuali di Cowen, da noi condivise in quanto cornice di tutto il nostro presente lavoro di analisi, rimandiamo al secondo

capitolo, mentre qui ne decliniamo solo alcuni aspetti specifici per l'elaborazione delle nostre categorie interpretative.

La prima categoria con cui abbiamo letto e comparato le concettualizzazioni e le ricerche, è stata la definizione e la composizione del campione "seconde generazioni".

Esplicitiamo qui più dettagliatamente tale nostra prima categoria di analisi.

Il paradigma della Teoria della complessità ci ha aiutato a declinare tale nostra categoria evidenziando l'ambiguità di tale termine "seconde generazioni", che è frutto di visioni ed interpretazioni multiple e rimanda quindi a diverse prospettive per analizzarlo. Un'ulteriore sollecitazione della Teoria della complessità per l'elaborazione della nostra categoria di analisi è stato il concetto di studente come sistema aperto, complesso ed adattivo che noi applichiamo anche agli studenti immigrati di "seconda generazione".

Una delle prospettive di comparative education avanzata da Cowen ha contribuito all'elaborazione della nostra categoria di analisi interpretativa nella direzione di considerare le "seconde generazioni" come un termine ambiguo, interpretabile, metamorfico, che come si muove cambia, *as it moves, it morphs*.

Da un lato sottolineiamo il movimento, la trasformazione, *transfer, translation, transformation and shape-shifting*, dell'interpretazione di tale concetto all'interno delle diverse concettualizzazioni teoriche, della letteratura disponibile e delle ricerche di tipo qualitativo e quantitativo specifiche sui risultati delle seconde generazioni in PISA 2006.

E dall'altro lato rileviamo il movimento, la trasformazione, *transfer, translation, transformation and shape-shifting* della sua traduzione all'interno dei vari paesi, nelle politiche sull'immigrazione e in quelle educative e nei diversificati significati che tale "categoria seconde generazioni" assume in ogni paese partecipante a PISA 2006.²

² Tale concetto di "seconde generazioni" è quindi di difficile concettualizzazione ed operativizzazione ed evidenzia a nostro avviso una certa complessità in termini di comparazione.

In tale direzione anche lo stesso utilizzo del termine "seconde generazioni" in uno studio vasto e complesso qual è PISA presenta a nostro avviso delle zone d'ombra da un punto di vista comparativo.

Il dato sul paese d'origine, a cui fa seguito l'elaborazione da parte del Consorzio internazionale della definizione di studenti immigrati di prima e/o di seconda generazione, viene ricavato dal Questionario studente, dove viene richiesto allo studente di indicare (con modalità decise da ogni Centro nazionale) il nome dei paesi di nascita proprio e dei propri genitori.

L'indagine PISA presta un'accurata attenzione agli aspetti teorici e metodologici in tutte le sue fasi, dispone di raffinati strumenti statistici e di analisi, stabiliti e controllati dal Consorzio internazionale affinché sia garantita la comparabilità dei risultati tra i paesi.

Ci chiediamo quindi come sia possibile una comparabilità tra i paesi rispetto ai risultati delle seconde generazioni in PISA, se tale categoria si presenta così ambigua di per sé e nell'indagine non è trattata con alcuna raffinatezza metodologica.

A nostro parere si evidenziano forti aspetti critici per quanto riguarda la comparabilità dei risultati tra i paesi, se tale gruppo campionato di studenti immigrati di seconda generazione, assume un significato diverso ed è diversamente composto in ogni paese partecipante a PISA.

Con tale esplicitazione della nostra prima categoria di analisi ci siamo posti quindi ad esplorare in questo terzo capitolo le tipologie delle ricerche pubblicate con le concettualizzazioni ed i dati presentati in esse, rispetto al nostro tema di ricerca sui risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 e nel quarto capitolo abbiamo analizzato quanto pubblicato su questo nostro tema nei documenti, politici e/o tecnici, nei 4 Country cases individuati per il nostro studio.

Approfondiamo dunque qui meglio ora la nostra seconda categoria di analisi, che a partire dal considerare i fattori contestuali correlati ai sistemi educativi scolastici, pone l'attenzione sul fattore "paesi di origine e paesi di destinazione".

Tra i principi della Teoria della complessità e le problematiche in ambito educativo che essa rilancia, viene posta molta attenzione al significato di creare reti, di stare in connessione, di forme di apprendimento non lineare, viene dato rilievo agli ambienti esterni ed interni che cambiano, all'*emergence* emersione di aspetti che stimolano l'auto-organizzazione, alle scuole come sistemi aperti, complessi ed adattivi, alla

cooperazione e competizione, alla pedagogia ed all'importanza del contesto.

Alla luce di tutte queste interconnessioni esterno-interno su più livelli, abbiamo tradotto ciò nella nostra categoria declinando come "esterno" i paesi di provenienza/origine e come "interno" i paesi di destinazione/arrivo per leggere i risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006: il fattore contestuale complessivo da noi considerato è dato dal tenere contemporaneamente presenti nelle analisi entrambi gli aspetti esterno/interno.

Per gli studenti immigrati di seconda generazione, qui definiti come coloro che sono nati e sono stati scolarizzati nel paese di destinazione dei genitori, abbiamo indagato quanto questo rapporto esterno/paese d'origine dei genitori ed interno/paese di nascita e di destinazione-di arrivo per i genitori, venga tenuto in considerazione per leggere i loro risultati in PISA 2006 nella letteratura e nelle ricerche pubblicate (capitolo terzo) e nei documenti, politici e/o tecnici, pubblicati nei quattro Country cases (capitolo quarto).

Per l'elaborazione di tale nostra categoria ci siamo avvalsi altresì del lavoro concettuale e dell'approccio comparato di Cowen, in particolare delle sue analisi all'interno della teoria delle relazioni educative internazionali, che a loro volta sono parte di un'interpretazione delle relazioni internazionali economiche e politiche.

Nel nostro lavoro ci siamo interessati ad esplorare-rivelare come le compressioni del potere sociale, economico e politico si traducano oltre che, come sostiene Cowen, nelle forme educative, nei sistemi scolastici, nei modelli educativi, ecc., anche nello specifico nostro tema di studio, cioè nell'analisi dei risultati scolastici degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006.

Dentro tale prospettiva di educazione comparata siamo stati accompagnati nel delineare la nostra categoria da un'attenzione e da una responsabilità morale ed etica nel riconoscere che le comparazioni, così come molta stessa *comparative education-in-action* (Cowen, 2009f, p.963), avvengono all'interno di relazioni politiche, economiche e culturali molto ineguali.

Nella nostra categoria il fattore “paesi di origine e paesi di destinazione” è molto importante per tener presente tali differenziali nella distribuzione internazionale del potere.

Non vanno dimenticati il significato dei movimenti migratori e le diverse politiche dei paesi di arrivo/destinazione verso l’immigrazione (in Europa spesso vista con una certa ansietà con la codificazione di vocabolari quali coesione sociale e fiducia sociale).

E nemmeno va sottaciuta la traduzione di tali differenziali di potere all’interno dei sistemi educativi sia dei paesi di origine che di destinazione degli immigrati, sistemi che sono parte anch’essi di contesti sociali, politici, economici e culturali (*the osmotic problem* in Cowen 2009) che stanno dentro relazioni internazionali.

Tali compressioni del potere socioeconomico, come detto, sono presenti nei sistemi educativi di ogni paese e nei diversi discourses rispetto anche ai termini con cui si definiscono i soggetti, le politiche (pensiamo ad esempio qui ai significati diversi tra mobilità e movimenti migratori, tra studenti internazionali e studenti immigrati...).

La prospettiva comparativa ci ha aiutato ad elaborare tale nostra categoria di analisi per cercare di investigare e rivelare i codici del potere rispetto al fattore “paesi di origine e paesi di destinazione” tenuto o meno in considerazione nei documenti pubblicati e da noi utilizzati.

Tali codici di potere sono compressi, in genere nei processi di apprendimento, di insegnamento e di valutazione, e qui in particolare nel nostro studio, ne abbiamo approfondito la ricerca nelle definizioni, nelle analisi proposte dalla letteratura scientifica, nelle ricerche (capitolo terzo) e nei documenti, politici e/o tecnici (capitolo quarto) da noi considerati nei 4 Country cases sul tema dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006.

Gli studi e le analisi che utilizzano i dati di PISA sono molteplici, ma nella letteratura scientifica sono rari gli approfondimenti riguardanti gli studenti immigrati ed in particolare gli *studenti migranti di seconda generazione* (in PISA definiti immigrati di prima o seconda generazione, termine che abbiamo adottato nel presente nostro studio), secondo la definizione del “TESE - Thesaurus europeo dei sistemi educativi” - Edizione

2009 - Versione italiana - Presentazione alfabetica" pubblicato da Eurydice,³ insieme alla EACEA, l'Agencia Esecutiva per l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura della Commissione Europea⁴ e nello specifico basandosi sui dati PISA.

L'interesse del presente studio è stato dunque quello di approfondire un'analisi di alcuni possibili fattori che possono aver consentito agli studenti immigrati di seconda generazione campionati, nello specifico in Svezia e Svizzera con riferimenti a quanto accaduto in Spagna ed Italia, nell'edizione di PISA 2006, di raggiungere punteggi di risultato più alti degli studenti di prima generazione.

Nei paragrafi seguenti sono state presentate alcune chiarificazioni sulle terminologie utilizzate in letteratura in generale ed in PISA in particolare, per analizzare questo specifico gruppo di studenti.

Si è proseguito quindi ad una problematizzazione di queste terminologie incontrate nelle concettualizzazioni teoriche e nelle ricerche alla luce delle due ampie categorie di analisi che ci siamo dati per leggere, analizzare, interpretare e comparare le spiegazioni rispetto ai risultati delle seconde generazioni in PISA 2006.

Non ci siamo altresì sottratti al compito dell'avere un'accorta attenzione critica rispetto ai molteplici possibili "tranelli", dovuti all'utilizzo *volutamente* ambiguo di terminologie e *discourses* rispetto agli studenti immigrati di seconda generazione (*Discourse analysis*).

Siamo sempre stati altresì consapevoli delle molteplici intersezioni tra i vari temi collaterali a quello degli studenti immigrati di seconda generazione, sia dal punto di vista delle concettualizzazioni teoriche che delle ricerche, incontrando ad esempio concetti come quelli di "nuovi cittadini" (Dalla Zuanna, Strozza, Farina, 2009), "assimilati resilienti",

³ <http://www.indire.it/eurydice/index.php> Eurydice, Information on European Education Systems and Policies, è la rete di informazione sui sistemi e sulle politiche educative in Europa e l'unità italiana di Eurydice opera, dal 1985, nell'ambito della rete europea di informazione sull'istruzione su incarico della [Direzione Generale per gli Affari Internazionali](#) (Ufficio II) del [Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca](#), presso l'[Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica](#) (ex Indire).

⁴ http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php. Questa agenzia coordina e gestisce la rete Eurydice. The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) is responsible for the management of certain parts of the EU's programmes in the fields of education, culture and audiovisual. Fully operational from the 1st of January 2006, the Executive Agency operates under supervision from its three parent Directorates-General of the European Commission:- [Education and Culture](#) (DG EAC), - [Communication](#) (DG COMM) and - [EuropeAid Development and Cooperation](#) (DG DEVCO).

“partecipanti senza assimilazione” (Colombo, 2010), “cittadini cosmopoliti”, “cittadini transnazionali”, “appartenenze multiple”, “minoranza attiva”, “identità multisituate”, “capitale sociale, reti etniche e reti secondarie”, “strategie di coping”, “soggetti tra inclusione ed esclusione”, “strategie individuali e vincoli di contesto”, “studenti resilienti”, “integrazione delle seconde generazioni” (Simon, 2008, pp.89-95) e molti altri ancora.

Tutti questi costrutti rimandano a filoni molto interessanti di ricerca, che in questo nostro lavoro non è stato possibile però approfondire.

Il nostro focus specifico, come detto, si è concentrato sullo studio dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 in Svezia e Svizzera con riferimento a quanto accaduto in Spagna ed Italia (capitolo quarto).

Un breve sguardo su quanto emerso:

Un’analisi delle concettualizzazioni e dei contributi di ricerche su come viene studiato, esplorato e spiegato il successo o l’insuccesso degli studenti immigrati di seconda generazione in letteratura, in studi comparati ed in particolare a partire da PISA 2006, attraverso le due ampie categorie che ci siamo dati riguardanti il campione “seconde generazioni “ ed il fattore “paesi d’origine e di destinazione”, sembra indicare che i fattori che possono determinare successo o insuccesso delle G2 sono ascrivibili a diversi fattori a seconda della prospettiva degli studi considerati.

Qui per ora evidenziamo attraverso cenni sintetici, quanto emerso nei documenti disponibili.

- Nei documenti politici rispettivamente emerge:

❖ Nel report *Where immigrant succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, OECD 2006* (dai dati su PISA 2003, report curato da Stanat & Christensen): vengono rilevate differenze nei risultati degli studenti immigrati tra i paesi (tipologia dei sistemi scolastici, composizione della popolazione immigrata), differenze che rimangono anche dopo aver tenuto conto di fattori quali il background socioeconomico, il non parlare a casa la lingua dell’indagine PISA, l’età di arrivo per le G1; dalle analisi delle autrici del rapporto viene individuato quale fattore principale correlato ai risultati degli studenti immigrati, l’immersione nella lingua di istruzione.

- ❖ Nel documento Policy brief *Language policies and practices for helping G2 succeed*, MPI Transatlantic task force on immigration and integration, curato da Christensen & Stanat (2007) emergono principalmente indicazioni sul supporto linguistico
 - ❖ Nel documento Policy brief *Pathways to success for the children of immigrants*, MPI Transatlantic task force on immigration and integration, Maurice Crul (2007) rileva quali fattori fortemente correlati ai risultati degli studenti immigrati, quelli di background delle popolazioni immigrate nei diversi paesi di destinazione e si sofferma in particolare in uno studio delle G2 turche
- Nei documenti tecnici si evidenziano i seguenti contributi:
- ❖ Steve Song e Peter Robert in *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination*, Journal for Educational Research Online, Volume 2 (2010), No. 1, 32–52, sostengono che il campione G2 in PISA non è definito con chiarezza
 - ❖ nelle ricerche e nei report tecnici di Petra Stanat emerge che il fattore determinante per i risultati nei test da parte degli studenti immigrati individuato dalla ricercatrice è la competenza nella lingua dell'istruzione
 - ❖ Jim Cummins (2006) nell'*Essay Review a Where Immigrant Students Succeed* ribatte invece a Stanat, che nell'analizzare i risultati è importante considerare *il medium of instruction in PISA* (egli sostiene la *bilingual education*)
 - ❖ in una ricerca di Anna Di Bartolomeo *Educational Attainment of G2* (su dati PISA 2006) si evidenzia che i principali fattori sono il background del capitale culturale e le competenze linguistiche
 - ❖ nel contributo di M.Crul (2009), *Cross-National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation*, il ricercatore si sofferma sui fattori legati ai sistemi scolastici e sul supporto per l'apprendimento della lingua all'interno delle diverse politiche in Europa e negli USA
 - ❖ nei contributi e nelle ricerche di Dronkers (2006 e successivi nel 2010) sul tema G2 e PISA si rilevano le interrelazioni tra fattori legati al paese di origine, a quello di destinazione ed alla comunità di appartenenza: egli studia la diversità etnica della popolazione scolastica e la quota/media

socioculturale delle scuole, approfondisce l'impatto dei sistemi educativi e delle caratteristiche politiche, economiche e religiose dei paesi di origine e di destinazione sui risultati

❖ in *Immigrant students and school systems. Cross-country evidence from PISA 2006*, Murat, Pirani (economisti) evidenziano quali fattori il rapporto tra i sistemi educativi e le G2 in PISA 2006

In questo capitolo ci si avvarrà quindi per sostenere o confutare tali possibili interpretazioni, del contributo di alcuni studi di autori che utilizzando i dati PISA (in particolare PISA 2006) hanno approfondito in chiave comparativa tra alcuni paesi, il tema dei risultati degli studenti immigrati, avvalendosi di analisi statistiche sofisticate (analisi multilivello, metodo combinato dell'approccio multilivello a classificazioni incrociate, *cross-classified multilevel approach*, disegno doppiamente comparato *double comparative design*, a partire dagli studi di Van Tubergen, Maas and Flap 2004).

Fra tali contributi ve ne sono alcuni che approfondiscono il primo aspetto di nostro interesse rispetto alla definizione del campione "seconde generazioni" (Song & Robert, 2010), con studi anche sugli effetti positivi e negativi sui risultati scolastici, della diversità etnica nelle scuole (Dronkers, 2010).

Altri studi contribuiscono invece, per il nostro secondo aspetto messo in luce, ad evidenziare differenze a micro e macro livello rispetto tali risultati, tenendo conto sia di aspetti legati al capitale umano individuale di questi studenti, sia degli aspetti contestuali, quali ad esempio i paesi di origine, di destinazione e le comunità degli immigrati (Levels, Dronkers, Kraaykamp, 2006) e l'influenza dei sistemi educativi e di altre caratteristiche di entrambi i paesi di origine e di destinazione (de Heus & Dronkers, 2010).

3.1 **Seconde generazioni e questioni terminologiche in letteratura (definizioni, *discourses*, teorie, approcci)**

La "seconda generazione" è stata a lungo una categoria invisibile per statistici e demografi; oggi molti studi che la riguardano vengono svolti nei più diversi ambiti disciplinari che vanno dalle scienze politiche, all'antropologia, all'economia, all'economia dell'istruzione (es. *cognitive skills and economic growth*), alla sociologia, nonché appunto alla statistica e alla demografia.

Come rileva Simon, socio-demografo dell'Institut National d'Etudes Démographiques di Parigi lo studio della situazione e del futuro delle seconde generazioni in Europa non segue una linea retta nella strategia di ricerca, perché i dati sono mancanti in molti paesi europei e perché le teorie dell'integrazione non sono facilmente tradotte in indicatori e stime quantitative (Simon, 2008).

Il crescente interesse per le seconde generazioni è dovuto in primo luogo ad un generalizzato processo demografico che ha visto emergere in Europa nuovi flussi di immigrazione dopo la seconda guerra mondiale e negli USA dopo il 1965, processi migratori che hanno portato alla formazione delle seconde generazioni, figli degli immigrati nati e cresciuti nei paesi riceventi. In secondo luogo la ragione dell'*emergence of this research question* è che i risultati scolastici di queste seconde generazioni occupano un posto strategico nei modelli di integrazione sviluppati nei paesi di immigrazione.

Le principali teorie proposte per studiare i processi di integrazione- ad es. la partecipazione piena e senza restrizioni alla vita della società ospitante- sostengono che questi processi di analisi dell'integrazione delle diverse generazioni, non possono venir compresi senza tener conto dei processi intergenerazionali osservati a lungo termine. Le traiettorie sociali, le aspettative ed i risultati delle seconde generazioni sono perciò rivelatori del potenziale d'integrazione delle società europee (Simon, 2008, p.90).

La Francia che è stata per lungo tempo un archetipo dell'"assimilazionismo", sta sperimentando un approccio più tollerante della diversità culturale. Anche la Germania sta rivedendo la sua tradizione di paese "non di immigrazione", mentre vi è stato il riconoscimento della diversità nei confronti della seconda e terza generazione di stranieri,

nell'aver titolo a divenire cittadini tedeschi. Il dibattito sui regimi di cittadinanza ha preso spazio nei "nuovi paesi d'immigrazione" del sud Europa, quali Italia, Spagna e Portogallo. A livello dell'Unione Europea sono stati pubblicati i principi per l'integrazione per ispirare politiche equilibrate, quello che è stato definito il famoso "*two way process*" (*processo a due vie*). Lo scenario è ampio e diversificato, ma ovunque la questione delle seconde generazioni ha costituito e costituisce un forte incentivo al rivedere modelli e teorie.

La visibilità sociale quindi delle seconde generazioni ha stimolato un dibattito sull'efficienza delle politiche di integrazione, sulle dinamiche di segregazione e discriminazione da un lato e sul separatismo culturale dall'altro e comunque sia, la questione delle seconde generazioni ha creato un forte incentivo per rivedere modelli e teorie tenendo presente sia la letteratura delle scienze sociali sviluppata negli USA, che le generalizzazioni teoriche e le applicazioni di questi modelli in Europa.

Rispetto al come studiare le seconde generazioni Simon evidenzia che uno dei problemi principali, che corrisponde alla nostra prima categoria di analisi, è l'identificazione delle seconde generazioni: molti censimenti e registri della popolazione raccolgono in Europa informazioni sul paese di nascita e sulla cittadinanza dei giovani intervistati, ma scarsamente chiedono la stessa informazione rispetto ai loro genitori (Krekels & Poulain, 1998; Simon, 2007). Tale aspetto verrà rilevato anche da altri studiosi sul tema, quali Dronkers, di cui tratteremo nei successivi paragrafi.

La spiegazione per questa mancanza di interesse deve essere trovata in quelli che sono gli obiettivi del sistema di raccolta dei dati e delle principali categorie usate per descrivere le popolazioni.

Molti dei modelli nazionali di integrazione danno per scontato che gli immigrati si amalgameranno nella popolazione dominante attraverso l'assimilazione o rimarranno differenti nella loro cittadinanza.

In entrambi i casi il bisogno di identificare le origini o il retroterra immigrato della popolazione rimane abbastanza basso e i dati per definire l'integrazione sono stati concepiti appositamente per gli immigrati, commenta Simon.

Questo focus sugli immigrati come attori principali è stato stimolato dallo sviluppo di ricerche nelle scienze sociali di tipo quantitativo

sull'integrazione (Bonifazi & Strozza, 2003), ma anche dall'interesse mostrato dalle istituzioni internazionali delle statistiche ufficiali, quali UNECE ed EUROSTAT.

UNECE (*United Nations Economic Commission for Europe*) ha lanciato una rivisitazione per il censimento 2010: mentre la versione 2000 aveva dedicato quattro paragrafi alle questioni di "gruppo etnico, lingua e religione", la versione 2010 dedica ai temi un capitolo speciale intitolato "*Ethno-cultural characteristics*" dove vengono approfondite domande sulla migrazione interna ed internazionale, sul paese di nascita dei genitori, al fine di stabilire una categoria di "*persons of foreign background*" (Simon, 2008, p.93).⁵

In Germania un micro censimento ha raccolto informazioni sulle seconde generazioni sin dal 2005 e molte indagini stanno raccogliendo questa variabile in Francia, tali ad es. lo studio sulla forza lavoro (dal 2005), sull'abitare (Simon, dal 2006).

EUROSTAT (*Ufficio Statistico delle Comunità Europee*) ha introdotto il paese di nascita dei genitori nello studio sulla forza lavoro in Europa (2008) ed ha lanciato una raccomandazione di raccogliere più dati sulle "*minoranze etniche*" per descrivere la discriminazione.

Se l'identificazione delle seconde generazioni rappresenta per Simon, e noi concordiamo, un aspetto di complessità, un ulteriore problema nello studio dell'integrazione delle seconde generazioni,⁶ tema di interesse del demografo e da noi considerato uno dei temi che si intersecano con quello più specifico oggetto del nostro studio (i risultati delle seconde generazioni in PISA 2006, in Svezia, Svizzera, Spagna e Italia), è il concetto stesso di *integrazione*.

⁵ Simon propone di identificare 4 gruppi di popolazione definiti: *Foreign-born foreigners*, persone nate all'estero senza la cittadinanza, perché non voluta acquisire, del paese ospitante; *Native-born foreigners*: persone nate nel paese ospitante senza la cittadinanza, gruppo formato in larga parte dai discendenti dei nati all'estero; *Foreign-born nationals*: persone nate all'estero che hanno la cittadinanza del paese ospitante, gruppo formato da persone con retroterra nazionale che nascono all'estero della nazione e da persone con un retroterra straniero che hanno acquisito la cittadinanza del paese ospitante; *Native-born nationals*: persone nate nel paese con la cittadinanza del paese, gruppo formato dai nativi con un retroterra nazionale, gruppo che include anche i discendenti dei nati-stranieri che hanno acquisito la cittadinanza del paese (UNECE, 2006, p.89).

⁶ Un'ampia indagine comparativa europea sulle seconde generazioni, TIES (2006-2008) *The Integration of the European Second Generation* (www.tiesproject.eu) è stata realizzata in 8 paesi e 11 città

Il dibattito sui significati del concetto di *integrazione* e le differenti spiegazioni dei processi che possono essere osservati nelle società multiculturali è ancora in corso: la maggior parte delle controversie si ancorano sulla situazione degli immigrati.

Come queste teorie di integrazione possano venir applicate per descrivere e comprendere le traiettorie dei loro discendenti non è ovvio: Simon osserva che i principali indicatori di integrazione vanno discussi alla luce della situazione delle seconde generazioni e compresi in base alle cornici teoriche di riferimento (assimilazione nella società dominante o separazione da essa).

Fra tali indicatori Simon cita le situazioni familiari, la posizione nel mercato del lavoro, la competenza linguistica, le scelte residenziali o la segregazione, la densità delle reti etniche, le appartenenze religiose, la partecipazione civica ed altri ancora.

Di seconde generazioni, si occupano spesso agenzie, fondazioni, forum che studiano i processi migratori, il lavoro, la discriminazione sociale, le politiche di integrazione sociale dei migranti, i sistemi scolastici, la segregazione, le etnie ed altro ancora, a volte in modo indipendente, altre volte su commissione da parte di agenzie o enti internazionali.

Con "seconda generazione", per lo più in forma plurale (seconde generazioni), si è soliti intendere nell'ambito delle scienze e delle politiche sociali, leggiamo in Wikipedia,⁷ la generazione costituita dai figli di immigrati. L'espressione "seconda generazione" è di origine inglese: *first generation* e *second generation* sono concetti caricati di senso specifico all'inizio del Novecento nelle ricerche della cosiddetta Scuola sociologica di Chicago, tra i cui membri più eminenti vanno menzionati Robert Park, Ernest Burgess e William Thomas; presso tale Scuola nel 1920 venne elaborata la **teoria dell'assimilazione**, comprendente entrambe le dimensioni dell'acculturazione e dell'inclusione economica, basata sull'assunto che con il passare delle generazioni, gli immigrati si sarebbero mescolati nella società ospitante, diventando parte della *middle class-WASP White Anglo-Saxon Protestant*⁸ *mainstream*, ed avrebbero perso le loro

⁷ http://it.wikipedia.org/wiki/Seconde_generazioni

⁸ http://it.wikipedia.org/wiki/White_Anglo-Saxon_Protestant Il termine **White Anglo-Saxon Protestant** (gli statunitensi usano direttamente l'acronimo **WASP**, che in inglese significa anche "vespa"), tradotto in italiano con "Bianco AngloSassone Protestante",

identità culturali ed etniche originarie (Rapporto di ricerca FIERI, 2008, p.3)⁹.

Tale definizione è in certa qual misura contraddittoria, qualora sottintenda il termine immigrato di cui essa sarebbe la specificazione.

Immigrato di seconda generazione apparirebbe infatti una qualifica non sensata (anche se dal punto di vista giuridico possibile e anzi quotidianamente confermata), in quanto a rigore la qualifica di immigrato competerebbe solamente a chi abbia personalmente compiuto l'esperienza della migrazione.

A coniare una casistica intermedia tra quella della prima e della seconda generazione è Rubén G. Rumbaut,¹⁰ che ricorrendo a una serie di sigle parla di G2 per quelli nati nel paese di destinazione e di G1,75, G1,5 e G1,25, giovani figli di stranieri giunti nel paese di destinazione rispettivamente tra 0-5, 6-12 e 13-17 anni (Rumbaut, 1977a).

Già da queste considerazioni possiamo evidenziare che la nostra categoria di analisi "la definizione di seconde generazioni" abbia trovato in letteratura una conferma della propria complessità, ma anche degli sforzi di chiarificazione, ad es. da parte di Rumbaut, accreditati anche dagli studiosi di questo campo.

Va da sé altresì rilevato a nostro avviso, che tale definizione è stata e va contestualizzata sia nel tempo che nello spazio, assumendo di volta in volta sfumature assai diverse, ambiguità e declinando una casistica alquanto raffinata, con la conseguenza però di disgregare una in qualche modo considerata "categoria unificante di seconda generazione".

L'espressione "seconde generazioni" trova maggiore chiarezza nel riferimento alla famiglia (immigrata) più che al singolo individuo. Ecco che, nell'interna articolazione generazionale della famiglia immigrata, il figlio viene a occupare il ruolo della seconda generazione, la prima essendo quella dei padri e la terza, la quarta e così via, quella degli ulteriori discendenti. Va però aggiunto che talvolta la condizione del figlio può non combaciare compiutamente con tale situazione, ad esempio quando egli

indica una persona appartenente ad uno dei gruppi più privilegiati e più influenti della società statunitense, ovvero un cittadino statunitense discendente dei colonizzatori originari inglesi, non appartenente quindi a nessuna delle tradizionali minoranze (nativi americani, afroamericani, ebrei, irlandesi, italiani, ispanici, europei orientali slavi, asiatici).

⁹ FIERI sta per Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione, www.fieri.it

¹⁰ http://www.faculty.uci.edu/profile.cfm?faculty_id=4999

stesso abbia compiuto insieme ai genitori il tragitto migratorio e non sia quindi nato nel Paese di insediamento della famiglia. Bisogna rilevare che in questo caso se una migrazione vi è stata, non si è trattato di una migrazione volontaria, originata da un progetto migratorio definito. Si usa parlare per questo di "migranti involontari".

Ci sembra quindi qui doveroso un approfondimento sulle prospettive statunitensi ed europee nello studio delle seconde generazioni, proprio per comprendere meglio come la seconda nostra categoria di analisi della letteratura stessa, cioè il fattore "paesi di origine e paesi di destinazione" sia di fondamentale importanza per leggere ed interpretare i risultati scolastici dei quindicenni di seconda generazione.

Sia nella letteratura classica americana sull'integrazione degli immigrati, che in quella più recente europea, l'identità e l'inclusione sociale, l'acculturazione e l'integrazione sociale degli immigrati sono state da lungo tempo concettualizzate, come si è visto, essenzialmente nei termini di assimilazione.

La classica contrapposizione tra le prospettive assimilazioniste statunitensi e quelle struttural/funzionaliste europee sta evidenziando elementi di convergenza, specialmente nei più recenti approcci al capitale sociale e transnazionale, così come nella psicologia sociale dominante.

Questa tensione tra contrapposizione e convergenza può essere trovata anche all'interno dei più specifici campi degli studi sul genere e sulle seconde generazioni.

La **prospettiva assimilazionista** è rimasta per lungo tempo il paradigma dominante della letteratura sociologica sull'inclusione degli immigrati, malgrado la confusione tra le varie definizioni di assimilazione (Gordon, 1964, Hirschman 1983), intesa ora come strategie di acculturazione, ora come assimilazione strutturale da parte di gruppi minoritari all'interno dei clichés e delle istituzioni della società ospitante (Rapporto di ricerca FIERI, 2008, p.4).

In letteratura le definizioni sono ancora in mutamento e vi sono delle distinzioni che vanno contestualizzate: negli Stati Uniti ed in Europa le situazioni sono assai diverse, non tanto per gli aspetti quantitativi o per la durata del fenomeno, come rileva G.Campani (2002), ma nel modo in cui

l'immigrazione viene rappresentata nel suo ruolo rispetto alla formazione della Nazione.

Gli Stati Uniti costituiscono un paese d'immigrazione, nel senso che per essi l'immigrazione ha rappresentato un elemento costitutivo della formazione nazionale.

Questo non significa che gli Stati Uniti non abbiano praticato politiche assimilazioniste: dal 1830 in poi in nuovi arrivati sono stati invitati all' "Anglo-conformity" (conformità alla tradizione anglo-sassone). La richiesta di adeguarsi al modello anglo-sassone è rivolta alle nuove migrazioni, che hanno fatto seguito, a partire dalla seconda metà del XIX secolo, al gruppo originario anglo-sassone e germanico-scandinavo. Le nuove migrazioni erano composte principalmente da popolazioni provenienti dall'Europa dell'Est e del Sud e di religione non protestante (cattolici ed ebrei).

All'inizio del XX secolo l'assimilazionismo all'americana prende il nome di *melting pot* – crogiuolo – dal titolo di una commedia di Israel Zangwill, rappresentata per la prima volta a New York nel 1908: secondo l'idea del *melting pot*, la società americana, con le sue dinamiche specifiche, spingerebbe gli individui a dissolversi nel crogiuolo culturale, dimenticando la cultura d'origine.

Altre affiliazioni, diverse da quelle culturali, come la classe sociale, la politica, l'educazione, gli interessi finiranno in seguito per prevalere.

Lo stereotipo diffuso, nelle scienze sociali europee, contrappone il *melting pot* all'assimilazionismo europeo, in particolare francese: in realtà anche il *melting pot* è un modello assimilazionista. La differenza con l'assimilazionismo europeo risiede nel riconoscimento dell'esistenza delle differenze iniziali. Non a caso, negli anni Venti e Trenta, i sociologi della scuola di Chicago insistevano soprattutto sull'acculturazione e l'assimilazione, pur cercando di comprendere l'appartenenza alla comunità.

Nel contesto europeo il concetto di assimilazione è stato riassunto nei primi studi che affrontavano la crescente stabilizzazione degli immigrati durante gli anni '70 e '80 (Bastienier & Dassetto, 1990): gli immigrati venivano visti essenzialmente come *guest workers* e l'inclusione sociale era considerata come temporanea ed essenzialmente limitata alla

partecipazione -sempre presunta essere su base temporanea- alla produzione economica (Rapporto di ricerca FIERI, 2008, p.3).

Le questioni dell'identità culturale e sociale non sono rilevanti in questo contesto: gli immigrati non sono chiamati a condividere o ad assimilare il sistema predominante culturale e dei valori, presumendo che essi sarebbero ritornati a casa. Dopo la crisi del petrolio del 1974 tale assunto diventò sempre più irrealistico: i ricongiungimenti familiari e le nuove nascite preannunciarono una nuova serie di bisogni, quali l'accesso alle cure della salute e all'educazione, mettendo in evidenza crescenti contatti con le istituzioni chiave della società ospitante. Come conseguenza si ebbe un processo, che continua, di nazionalizzazione degli immigrati, inteso come un processo che porta a diventare gli immigrati membri e soggetti di una città, nel senso più ampio.

Nel contesto europeo, *integrazione* è una nozione preferita a quella di *assimilazione*, che non significa solo un processo a livello individuale di acculturazione e mobilità sociale,¹¹ ma coinvolge il contesto più ampio.

Mentre negli USA un processo individuale o di gruppo, di acculturazione verso la *American way of life* è stato considerato come promotore di una progressiva mobilità sociale, e quindi verso una *straight line assimilation*, in Europa una maggiore enfasi è stata assegnata al ruolo dello Stato nel farsi carico delle possibili cause di un'ineguale distribuzione delle risorse sociali e nel costruire una comune identità di cittadinanza.

Nella letteratura statunitense sul tema dell'integrazione degli immigrati, il focus sembra essere sulle agenzie, sui gruppi di immigrati e sulle strategie individuali, mentre gli studi europei sull'etnia e sulla migrazione si focalizzano sulle diverse forme di esclusione degli immigrati dalla società ospitante e sulle forze esterne che impediscono la loro integrazione (Morawska, 2008).

¹¹ Un ruolo cruciale è assegnato allo Stato nel forgiare il senso di un'identità nazionale che lega e che conduce gli immigrati a far parte di essa. L'immigrato deve diventarne un membro ed un soggetto, o un nuovo cittadino, in accordo con gli altri. L'accettazione *di* e l'identificazione *con* l'insieme delle regole e delle norme che delineano le differenti identità nazionali, richiede alle istituzioni dello Stato di giocare un ruolo attivo nella definizione di una specifica cittadinanza e di precipe politiche di integrazione, come pure nel rimuovere le fonti di discriminazione che intralciano un eguale accesso alle opportunità ed alle risorse sociali.

Molti di questi studi sono studi sulle politiche di integrazione e su come le istituzioni dello Stato nei diversi paesi sono intervenute per delineare i processi di integrazione e acculturazione. In questo contesto etnicità e identità etniche degli immigrati, usualmente considerati come sinonimi di "differenza", vengono visti come una sfida per lo Stato-nazione e la sua –in qualche modo imperfetta- cultura di una cittadinanza omogenea, *imperfectly- homogeneous citizenship culture* (Rapporto di ricerca, 2008, p.6).

L'enfasi in questi studi viene posta su come le identità sono costruite socialmente dalla maggioranza, dalle istituzioni del paese ospitante, piuttosto che su come gli immigrati stessi contribuiscono a forgiarle.

I ricercatori europei si sono focalizzati sul ruolo giocato dalle istituzioni dei paesi ospitanti, in particolare sul sistema scolastico e sul mercato del lavoro (Gillborn and Gipps, 1996; Gilborn and Safia Mirza, 2000).

Autori quali Rea, Wrench e Ouali (1999) hanno rilevato che la percezione dell'essere discriminati ha contribuito alla nascita di atteggiamenti negativi nelle seconde e terze generazioni verso la scolarizzazione e l'istruzione, in molti paesi europei. In Francia tale esclusione dal sistema dei valori e socio-economica secondo Touraine (1991), è diventata una base per i giovani stranieri per riscoprire o reinventare identità religiose ed etniche. Nel definire se stessi come musulmani o arabi i giovani algerini che vivono in quartieri svantaggiati creano un'identità alternativa, valutata positivamente in opposizione alla società ospitante che li esclude da un'eguale partecipazione e da un accesso alla mobilità sociale (Rapporto di ricerca, 2008, p.15).

In una direzione simile l'emergere nel Regno Unito di gruppi o di individui affascinati da ideologie religiose, ha significato una reazione ai pregiudizi, alle discriminazioni ed al trattamento differente che la società in cui questi giovani sono nati e cresciuti riserva loro: lavori con paghe più basse, abitazioni povere nelle aree suburbane, discriminazione nella scolarizzazione e nel mercato del lavoro (Modood, 2004; Leiken, 2005). In questo contesto i giovani reagiscono all'ineguale trattamento e in molti casi

si organizzano attorno a comuni identità religiose e rinforzano le loro identità etniche.

Nella letteratura del Regno Unito il tema delle seconde generazioni ha ricevuto relativamente poca attenzione, rispetto a quella prioritaria riservata invece alle minoranze etniche, senza distinguere le generazioni dentro i gruppi costituiti. Il riferimento è allo studio del gruppo di ricerca presieduto da Modood (1994, studio nazionale condotto dal Policy Study Institute sulle minoranze etniche), dove vi è un marginale cenno alla posizione delle seconde generazioni e non le si utilizzano come una categoria significativa per analizzare l'ineguaglianza in Gran Bretagna.

Una mediazione tra i differenti approcci tra USA ed Europa si può trovare nel lavoro di Putnam (2007), la cui recente concettualizzazione di identità etniche si chiarisce come un'interazione tra 1) le reti e le relazioni interne ad una comunità, il cosiddetto capitale sociale che crea legami, *bonding social capital* e 2) le relazioni esterne con diversi gruppi della società ospitante, conosciuto come capitale sociale che crea ponti, *bridging social capital*.

Le identità degli immigrati assumono le forme, secondo Putnam, di entrambe queste relazioni e come conseguenza le politiche pubbliche possono giocare un ruolo cruciale nel contrastare la segregazione e nel favorire la partecipazione alla vita della società ospitante.

Tuttavia questa formulazione è anche parziale almeno nella misura in cui si riferisce solo al paese ospitante: qui ancora una volta possiamo ribadire l'importanza della nostra categoria di analisi che vuole tener conto, rispetto ai risultati degli studenti immigrati quindicenni di seconda generazione, sia del paese di origine che di quello di destinazione. Non si deve infatti dimenticare che le identità degli immigrati sono anche forgiate in relazione ad altri aspetti del processo migratorio, ad es. il paese di origine (Rapporto di ricerca, 2008, p.6).

Nel più ampio dibattito teorico americano sull'integrazione della seconda generazione l'enfasi è stata posta sul comparare differenti gruppi etnici nello stesso contesto nazionale (si rimanda a Kasinitz et al., 2002; Portes & Rumbaut, 1996, 2001). Ci sono comparativamente pochi studi in cui l'integrazione dei figli americani degli immigrati viene comparata con l'integrazione dei figli di immigrati in altri paesi (eccezioni vi sono negli studi

di Alba, 2005; Faist, 1995; Mollenkopf, 2000). I ricercatori nordamericani hanno solo di recente cominciato a prestare più attenzione all'importanza del contesto nazionale in cui gli immigrati ed i loro figli vivono e lavorano.

L'importanza del contesto nazionale per i sentieri dell'integrazione ha ricevuto, come si è detto, molta più attenzione in Europa (Thomson & Crul, 2007; Crul & Vermeulen, 2003; Doornik, 1998; Eldering & Kloprogge, 1989; Heckmann et al., 2001). Questa ricerca in Europa è più cross-nazionale e ciò è comprensibile dato il fatto che ci sono molti paesi vicini l'uno all'altro, che per quanto economicamente legati, sono strutturati in modo molto differente.

In letteratura sono emersi due approcci teorici per spiegare le differenze nei modelli di integrazione tra i paesi in Europa: l'approccio alla cittadinanza (Brubaker, 1992; Castles & Miller, 2003; Joppke, 1999) e l'approccio istituzionale (Crul & Vermeulen, 2003, 2006).

I modelli nazionali di integrazione trasmettono idee "nazionali", norme e valori che modellano l'interazione con i nuovi arrivati e i loro figli: l'assunto è che ciò avrà un sostanziale effetto sulla posizione socio-economica degli immigrati e dei loro figli. Crul e Vermeulen hanno dimostrato però che non vi è un ben definito effetto dei modelli di integrazione nazionali sull'integrazione delle seconde generazioni. I modelli di integrazione nazionale di certo hanno un effetto sui tassi di naturalizzazione e più probabilmente anche sulla formazione dell'identità delle seconde generazioni.

Crul e Vermeulen hanno dimostrato piuttosto che variazioni nazionali nelle disposizioni legislative ed amministrative di tipo istituzionale, come un'altra prospettiva rispetto ai distinti modelli nazionali di integrazione, offrono migliori spiegazioni riguardo ai differenti modelli di integrazione delle seconde generazioni tra i paesi in Europa.

Differenze nei sistemi educativi, ad es. in termini di età in cui i bambini possono cominciare la scuola, numero delle ore di frequenza alla scuola primaria, importanza di una precoce o tardiva selezione nella scuola secondaria, presentano un'influenza chiave.

Allo stesso modo le differenti vie con cui la transizione al mercato del lavoro è formalizzata sono importanti, specialmente quando si prende in considerazione il ruolo dell'apprendistato.

L'approccio istituzionale al processo di integrazione mette in luce il ruolo, spesso trascurato, delle istituzioni. Anziché focalizzarsi sui gruppi immigrati stessi tale approccio sposta il riflettore sul contesto sociale.

Il mito nazionale americano, secondo il quale la legittimità della cittadinanza è per così dire legata all'immigrazione – l'Americano è un immigrato o un discendente di immigrati – è alla base di un modello di integrazione nazionale originale che ammette, pur nel paradigma assimilazionista, la formazione di comunità etniche particolari. "L'appartenenza dell'individuo alla nazione va spesso di pari passo con la partecipazione riconosciuta ad una comunità particolare; [...] si può essere in effetti "italo-americano", "polacco-americano", "ebreo-americano". [...] Va tuttavia notato che il mito americano porta a non considerare gli Indiani, che non sono, per definizione, degli immigrati, ed i Neri, la cui migrazione fu forzata, come Americani a parte intera" (Cuche, 1996, pp.30-31).

In letteratura ci si riferisce al "dilemma americano"¹² (Myrdal, 1944) per precisare che la teoria dell'assimilazione ha incontrato seri limiti nei confronti della popolazione nera (*the black*), Afro-Americana, una contraddizione divenuta ancora più evidente successivamente con l'emergere del Movimento dei Diritti Civili tra gli anni '50 e '60.¹³

La prospettiva assimilazionista che prometteva uguaglianza di diritti e di benefici sociali ed economici, si è rivelata fallimentare in quanto

¹² ***An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*** is a 1944 study of race relations authored by Swedish economist Gunnar Myrdal and funded by The Carnegie Foundation. The foundation chose Myrdal because it thought that as a non-American, he could offer a more unbiased opinion. Myrdal's volume, at nearly 1,500 pages, painstakingly detailed what he saw as obstacles to full participation in American society that American negroes faced as of the 1940s; http://en.wikipedia.org/wiki/An_American_Dilemma

¹³ The **African-American Civil Rights Movement** (1955–1968) refers to the movements in the United States aimed at outlawing racial discrimination against African Americans and restoring voting rights to them. The emergence of the Black Power Movement, which lasted roughly from 1966 to 1975, enlarged the aims of the Civil Rights Movement to include racial dignity, economic and political self-sufficiency, and freedom from oppression by white Americans; [http://en.wikipedia.org/wiki/African-American_Civil_Rights_Movement_\(1955%E2%80%931968\)](http://en.wikipedia.org/wiki/African-American_Civil_Rights_Movement_(1955%E2%80%931968)); "The American Civil Rights movement has been made up of many movements. The term usually refers to the political struggles and reform movements between 1945 and 1970 to end discrimination against African Americans and other disadvantaged groups and to end legal racial segregation, especially in the U.S. South" si precisa che diverse lotte iniziarono sin dal 1896, a partire dalla decisione "The Supreme Court's decision in *Plessy v. Ferguson* (1896) upheld state-mandated discrimination in public transportation under the "separate but equal" doctrine". [http://en.wikipedia.org/wiki/African-American_Civil_Rights_Movement_\(1896%E2%80%931954\)](http://en.wikipedia.org/wiki/African-American_Civil_Rights_Movement_(1896%E2%80%931954))

fenomeni di discriminazione e di razzismo continuano a bloccare la possibilità dell'uguaglianza reale, anche rispetto ad una mobilità sociale.

A questo punto, i gruppi etnici si mobilitano per il miglioramento delle loro condizioni, raggruppandosi come comunità, intorno ai loro simboli culturali. La loro rivendicazione si esprime dunque anche in termini culturali – e attraverso obiettivi culturali, come il riconoscimento della lingua e della cultura nella società e nella scuola in particolare.¹⁴

Le scienze sociali, già sensibili alla questione dell'immigrazione e delle relazioni interetniche, rispondono alla sfida posta dal revival etnico, prestando più attenzione alla lotta degli immigrati per resistere alla discriminazione e per adattarsi alla vita americana preservando alcuni aspetti della loro cultura.

Autori come Glazer, Moynihan, Vecoli ed altri studiosi dei fenomeni migratori, mettono in luce la sopravvivenza delle comunità come gruppi di interesse economici e politici, luogo di costruzione di sistemi di valore alternativi, che costituiscono la base per la formazione dell'identità personale e sociale. Negli anni Settanta, Vecoli, Gabaccia ed altri, insistono sulle risorse culturali ed identitarie grazie alle quali gli immigrati riescono ad adattarsi con successo alla nuova vita (si rimanda qui anche agli studi di Putnam sul capitale sociale che crea legami, 2007, pp.137-174).

Gli anni della guerra fredda, dal 1945 sin alla fine degli anni '80 (con le preoccupazioni sull'influenza che poteva produrre la diffusione della dottrina comunista nel mondo) ed in particolare il decennio successivo alla fine della seconda guerra mondiale, quando gli Stati Uniti diventano via via dominatori geopolitici imponendo la loro influenza nel campo economico, politico, tecnologico, militare e culturale, portano ad una diversificazione crescente delle nazionalità e delle culture degli immigrati che vengono ad insediarsi negli Stati Uniti. Mentre l'immigrazione di origine europea rallenta, prendono slancio quella asiatica (coreani, vietnamiti, cinesi) e latino-americana (messicani, cubani, portoricani, domenicani) ed emergono

¹⁴ I movimenti per i diritti civili ed il revival etnico danno inizio al dibattito sul multiculturalismo, che rappresenta una nuova visione della società americana, delle sue dinamiche, del suo divenire. La scuola è al centro del dibattito almeno per due ragioni: essa è l'istituzione che trasmette la cultura dominante (la *mainstream culture*), quella cultura che i gruppi etnici considerano come oppressiva nei loro confronti; l'educazione può svolgere – almeno nell'opinione comune – un ruolo importante nel miglioramento delle condizioni sociali, economiche e politiche delle minoranze. Tra i principali obiettivi dell'attivismo etnico vi è perciò quello di cambiare l'educazione.

quindi nuove cornici teoriche per spiegare la coesistenza di culture etniche minoritarie all'interno della società dominante.

Nella letteratura statunitense contemporanea si è messa in luce la **teoria dell'assimilazione segmentata** proposta da Portes e Zhou (1993): in essa si sostiene l'idea che gli immigrati possano venir incorporati in differenti strati della società ospitante, sia nella classe media che in quella bassa o in alternativa essi possano creare delle proprie comunità e reti di auto-supporto e sviluppare proprie nicchie economiche (Rapporto di ricerca, 2008, p.4).

Le comunità ed identità culturali (*ethnic enclave*, Portes e Jensen, 1989) possono rappresentare preziose risorse in ordine al resistere allo svantaggio strutturale ed al rischio di esclusione dal mercato del lavoro: autori che studiano i processi migratori evidenziano ad es. che a Chicago le differenti traiettorie di adattamento degli immigrati coreani a differenza degli ispanici, rilevano che i primi hanno un più alto livello di attività d'impresa e sono maggiormente formati, mentre i secondi sperimentano una maggiore frustrazione nel non avere accesso alle opportunità del paese ospitante in termini di mobilità sociale.

Portes & Zhou identificano tre gruppi: coloro che si assimilano nella classe media bianca con un'assimilazione in linea retta (*straight-line assimilation*), coloro che pur mantenendo stretti legami con le comunità di appartenenza presentano una certa attitudine verso la scolarizzazione e l'integrazione nella società ospitante (*segmented assimilation*) e coloro che nati in gruppi minoritari discriminati, in quartieri deprivati, sperimentano processi di assimilazione verso il basso, verso la sottoclasse urbana (*downward assimilation*).

Le prime due categorie possono raggiungere una mobilità verso l'alto, mentre la terza tende ad adottare atteggiamenti negativi verso la scolarizzazione e rimane intrappolata nella povertà urbana. Quest'ultimo gruppo, secondo Portes e collaboratori (Bach, Suarez Orozco, Lopez, Salazar), rimanda alla teoria della competizione etnica (teoria utilizzata dagli autori nei loro studi sui Latinos): gli individui scelgono di resistere all'acculturazione, quindi mantengono proprie separate identità etniche, comportamenti, credenze, pratiche e valori. Ricerche empiriche (Portes & Rumbaut, 1996) hanno mostrato che i Latinos non si acculturano nella

stessa maniera come avveniva per i precedenti gruppi di immigrati europei (Rumbaut, 1994).

I Latinos di tutte le generazioni sentono di esser percepiti come differenti dai protestanti bianchi anglosassoni. Essi generalmente vivono in quartieri etnici, dove si parla spagnolo, condividono gli stessi valori e regole culturali e mantengono forti legami con i loro paesi di origine.

In questo contesto le seconde generazioni vengono forzate ad essere "Latinos" con poche opzioni per costruire le loro identità verso differenti direzioni (Rapporto di ricerca, 2008, p.14).

Un certo numero di studi (Portes, 1984, 1996; Portes & Rumbaut, 1996, 2001; Portes & Zhou, 1993) ha confermato l'ipotesi della teoria dell'assimilazione segmentata tra diversi gruppi di immigrati. Sono infatti possibili diverse vie di adattamento che dipendono da molteplici fattori: 1) la storia della prima generazione del gruppo considerato; 2) il livello di acculturazione tra genitori e figli; 3) le difficoltà, sia economiche che culturali, a cui si trovano di fronte i giovani delle seconde generazioni nella loro domanda di un adattamento di successo (*successful adaptation*); 4) le risorse disponibili della famiglia e della comunità per affrontare queste difficoltà.

Le reti familiari ed il capitale sociale sono tra i fattori da considerare quando si analizza l'identità delle seconde generazioni (Zhou 1997, 2001). Le strutture familiari e le dinamiche sono fattori chiave che hanno senza dubbio un impatto sul benessere dei figli, incluse le considerazioni che riguardano l'unità familiare, se è composta da uno o due genitori, quanti membri lavorano, qual è il ruolo dei figli maggiori nell'aiutare i minori, quali i ruoli dei figli degli immigrati nel costituire un utile legame tra i genitori e la società ospitante (specie come traduttori).

Anche il capitale sociale della famiglia è un'altra variabile cruciale: l'appartenenza a comunità etniche può avere effetti positivi sui risultati scolastici dei figli degli immigrati, ma tali comunità possono esercitare anche un impatto negativo, ad es. quando le famiglie o il gruppo etnico si aspettano che i figli aiutino la famiglia nelle attività commerciali anziché completare un'istruzione più elevata. Il ruolo del capitale sociale della famiglia, può secondo Portes, essere ambiguo ed in quest'ultimo caso favorire un processo di *downward assimilation*.

Critiche alla teoria dell'assimilazione segmentata vengono da autori Alba, Farley e Nee, che usando i dati della *Current Population Survey for years 1998-2000*, sostengono che l'assimilazione continua ad avere effetti benefici in termini di mobilità verso l'alto. Essi ripropongono una rilettura della teoria dell'assimilazione per la nuova era dell'immigrazione, rifacendosi anche alla teoria della stratificazione etnica di Shibutani T. e Kwan K. (1965; in Alba & Nee, 1997, pp.826-874).

Le ricerche di Farley e Alba (2002) sull'assimilazione delle seconde generazioni hanno mostrato significative differenze tra i vari gruppi etnici: mentre gli asiatici evidenziano alti livelli di assimilazione, al contrario messicani e portoricani rimangono indietro. Nelle loro analisi la variabile cruciale è rappresentata dal livello di educazione dei genitori, che è considerevolmente più alto tra gli asiatici rispetto ai latinoamericani.

In Europa la letteratura sull'integrazione degli immigrati offre all'interno di studi comparati, solo un debole supporto alla teoria dell'assimilazione segmentata all'interno delle società ospitanti europee (Vermeulen e Perlmann, 2000; Crul e Vermeulen, 2003).

Un importante spazio nel dibattito sulle seconde generazioni è riservato all'importanza della classe: la posizione minoritaria di molti gruppi di seconda generazione negli USA ed in particolare in Europa coincide con una posizione di classe bassa (Crul, 2005).

Se uno tiene in considerazione la classe nell'affrontare il gap, il divario tra i figli degli immigrati e quelli dei nativi, spesso questo si riduce notevolmente o addirittura scompare. Questo suscita la discussione se i problemi di integrazione siano collegati alla classe o alla cultura o se entrambi questi fattori siano intrecciati in una modalità difficile da disaggregare in modo analitico (si rimanda qui agli studi di Crul e Vermeulen, 2003).

A partire da una prospettiva sfumata e più critica verso le teorie assimilazioniste Perlmann e Waldinger (1997) enfatizzano la forte similarità tra i processi di integrazione che hanno riguardato gli immigrati dopo il 1965 ed i loro figli, con quelli vissuti dagli immigrati nelle maggiori ondate migratorie di fine '800 e primi anni '900, cioè un'integrazione dentro un sistema di ineguaglianza basato sulla classe, ma dove la mobilità è una

realtà, cosa che nella sua piena evidenza suggerisce che potrà ripetersi per le nuove seconde generazioni (Simon, 2008, p.91).

Kasinitz, Mollenkopf e Waters (2002) continuano questo approccio critico introducendo due dimensioni: il ruolo delle istituzioni e gli effetti combinati di appartenenza alle seconde generazioni ed a minoranze etniche. I risultati di una loro ricerca a New York evidenziano che l'incorporazione delle seconde generazioni dentro le minoranze organizzate nelle città può non avere esclusivamente effetti negativi e può, al contrario, dare accesso a risorse che facilitano una mobilità sociale.

Il focus si è concentrato su due modi alternativi di incorporazione correlati alla teoria dell'assimilazione segmentata: *downward assimilation* e *upward mobility* attraverso la coesione etnica. Per alcuni versi questo riflette la crescente disparità tra, da un lato, i giovani immigrati che ottengono buoni risultati e dall'altro, i numeri relativamente alti di coloro che abbandonano la scuola e falliscono nel trovare un impiego sicuro. Nel Regno Unito, i cinesi britannici e i bambini indiani (alcuni appartenenti alla terza generazione) hanno in modo consistente ottenuto migliori risultati dei bianchi britannici a scuola ed in marcato contrasto, ad es., con l'alto tasso di drop-out tra i bambini dei curdi londinesi e delle comunità che parlano turco (Enneli et al. 2005; Saggar, 2004).

I livelli più bassi di educazione ed i più alti tassi di drop-out appaiono essere una caratteristica generale della seconda generazione di Turchi in Europa, sebbene non vadano dimenticate alcune storie di successo.

In Germania i giovani Turchi diplomati sono statisticamente molti di meno senza dubbio, rispetto ai coetanei nativi tedeschi, mentre in Francia il 46% dei Turchi di seconda generazione ha lasciato la scuola nel 1999 senza un diploma, contro il 24% del totale della popolazione (Simon, 2003).

I gruppi etnici minoritari in Europa, quali i Turchi, risiedono per lo più in aree più deprivate dove le scuole probabilmente hanno poche risorse, vi sono più questioni disciplinari ed un più alto turnover dei docenti.

Le aree in cui risiedono gli immigrati nelle città europee non sono comunque comparabili in scala o nei termini a quelle dei ghetti statunitensi con i loro problemi sociali, dove la probabilità per un'assimilazione verso il

basso (nella sottoclasse urbana) è stata vista come maggiore (Portes e Zhou, 1993).

Un altro importante fattore, insieme ai risultati in scuole caratterizzate da alta concentrazione di figli degli immigrati, è il *tracking* formale ed informale, la strutturazione selettiva dei percorsi scolastici.

Questa non è una semplice questione di qualità dell'educazione, ma anche di come e quando gli alunni vengono suddivisi ed indirizzati verso gruppi in base alle più alte o più basse abilità.

Questo significa che in alcuni paesi i figli degli immigrati vengono già indirizzati verso la formazione professionale (*vocational education*) ad una giovane età, con il risultato che essi frequentano scuole dove la maggior parte degli alunni ha un background immigrato (Crul e Vermeulen, 2003).

La marginalizzazione può comunque presentare forme miste: la ricerca che compara le esperienze degli studenti afro caraibici e del Sud Est Asiatico nel Regno Unito, ha evidenziato che i docenti sono più severi con gli studenti maschi neri, verso cui hanno meno aspettative e che sembrano più distruttivi e meno desiderosi di imparare, rispetto ai loro coetanei Indiani o Pakistani.

Thomson & Crul presentano inoltre altre critiche alla teoria dell'assimilazione segmentata (Thomson & Crul, 2007, p.1033), in quanto non presta sufficiente attenzione alle differenze all'interno dei gruppi etnici.

Ciò si trova in perfetta sintonia con le nostre categorie di analisi sulle seconde generazioni.

La tendenza è infatti di parlare dei gruppi etnici come gruppi omogenei, come i molti arrivati originariamente come lavoratori migranti dalle stesse regioni ed anche villaggi.

Ciò è in primo luogo un errore, perché dimentica di considerare i professionisti meglio educati e formati che talvolta arrivano per ragioni di studio o perché perseguitati politicamente (Mehmet, 2001). E' un errore anche perché vanno messe in luce le differenze etniche e religiose dentro le comunità immigrate in Europa, come tra Siriani Cristiani o Curdi.

In secondo luogo vi sono anche delle chiare differenze lungo le linee del genere. Mentre alcune ricerche hanno infatti evidenziato una positiva correlazione tra alti livelli di coesione etnica e successo educativo, altre

ricerche al contrario hanno evidenziato che la coesione etnica sembra influire negativamente su alcune studentesse.

In contrasto con l'opinione prevalente nella comunità Indo-Surinamese nei Paesi Bassi, per cui il successo educativo è strettamente correlato ad un alto status sociale dell'unità familiare, la comunità Turco-Olandese ha tradizionalmente prestato meno valore alla scolarizzazione delle proprie figlie.

Le figlie di origine turca si sono sposate per lungo tempo in età precoce, nella credenza che un precoce matrimonio potesse portare un certo status nella comunità di appartenenza. Questi ruoli tradizionali attribuiti al genere stanno però cambiando nelle generazioni più giovani e questi modelli non sono quindi caratteristiche permanenti di particolari gruppi etnici (Crul e Doornik, 2003).

La stragrande maggioranza dei figli degli immigrati, il 76%, già nel 1990 era nato negli Stati Uniti (un ulteriore 15%, secondo la classificazione di Rumbaut, era riconducibile alla generazione 1,75 e solo il 9% e 1% si potevano riferire rispettivamente alle generazioni 1,5 e 1,25) ed i messicani di seconda generazione si imponevano dal punto di vista numerico rispetto alle altre nazionalità, in particolare la generazione 1,75.

Molti nuovi immigrati oggi arrivano negli USA con scarse competenze e si concentrano in un limitato numero di aree metropolitane prive delle risorse necessarie a velocizzare il processo di adattamento; recenti pubblicazioni di Gans, Portes, Rumbaut e Zhou-studiosi di primo piano della vita etnica americana ed essi stessi immigrati- sottolineano le preoccupazioni ed il pessimismo rispetto agli studi sulle nuove seconde generazioni formate dai figli degli immigrati (Waldinger & Perlmann, 1998).

Tali analisi ci permettono di comprendere la molteplicità dei fattori in causa e di cosa tutto ciò significhi per le seconde generazioni dei diversi gruppi etnici: la mobilità sociale ed economica non implica in modo automatico acculturazione o al contrario, la costruzione di distinte identità etniche, supportate dall'azione di reti etniche, può rappresentare una strategia di inserimento nella società ospitante in una direzione reattiva o proattiva.

Considerando all'estremo questi aspetti, possiamo quindi trovare (e non solo negli USA), immigrati che vivono in queste comunità separate in

cui possono fare esperienza di mobilità sociale interna, impiegati nelle loro stesse attività commerciali o aziende, senza il bisogno di una conoscenza fluente della lingua del paese ospitante.

L'ampio dibattito teorico sull'assimilazione e sull'integrazione ha visto una certa predominanza da parte degli studiosi americani e gli studiosi europei hanno cercato negli ultimi anni di reagire alle nozioni teoriche prodotte all'interno del contesto americano e vi è altresì un crescente interesse da parte degli studiosi americani di osservare oltre l'Atlantico (embrionico dialogo tra USA ed Europa), come evidenziano Thomson & Crul, verso i paesi che stanno essi stessi studiando tali processi di assimilazione ed integrazione.

Nel dibattito americano più recente sulla seconda generazione i figli degli immigrati messicani e asiatici giocano un ruolo chiave, mentre i gruppi di seconda generazione in Europa sono etnicamente molto diversi se comparati a quelli negli USA (Thomson & Crul, 2007, p.1026).

In letteratura la definizione sopra riportata, proposta da Portes e Rumbaut è accreditata, perché interpreta il fenomeno in modo ampio, non limitandosi ad indicare i soggetti nati nel paese di immigrazione dei genitori.

Gli economisti, dal canto loro, hanno cercato di formalizzare i benefici per gli immigrati stessi e di identificare i parametri che facilitano o ostacolano la mobilità nelle successive generazioni (Borjas, 1999, 1993; Chiswick, 1978; Solon, 1999).

Le competenze linguistiche e la creazione di reti informative e sociali nel paese ospitante risultano essere i principali fattori di convergenza tra le posizioni sociali degli immigrati e le popolazioni native, mentre i livelli di risultato educativo e le caratteristiche del retroterra familiare, in alcune circostanze il quartiere o parimenti la comunità, sembrano essere determinanti per le seconde generazioni. Queste spiegazioni basate su caratteristiche personali non sono il solo approccio per l'analisi delle disparità, altri studi si sono focalizzati sul mercato del lavoro, rivelando come pratiche discriminatorie, giudizi e sistemi influenzano le possibilità di trovare un'occupazione e nelle caratteristiche di questa attività, subentrano differenziali in base all'origine etnica e razziale (Blank et al., 2004).

Il **transnazionalismo** rappresenta uno dei più recenti sviluppi nel campo della ricerca sulla migrazione nell'ultima decade.

Gli approcci transnazionali allo studio dei temi della migrazione hanno di recente enfatizzato il bisogno di tenere in considerazione le appartenenze civico-politiche, le richieste economiche, le reti sociali e le identità culturali degli immigrati che si ampliano *across*, attraverso i confini dello stato/nazione.

Vertovec (1998; 2003) definisce il transnazionalismo come legami e interazioni multiple che collegano le persone o le istituzioni attraverso/*across* i confini degli stati/nazione, dove i legami dinamici o le reti possono essere di natura economica, socio-culturale o politica.

Secondo Faist (2000) l'intensificazione della globalizzazione offre una pluralità di vie per gli immigrati di poter negoziare le loro identità e le strade della vita.

Come si può notare la prospettiva del transnazionalismo apre nuove sfide per le questioni della ricerca, specialmente quando riguardano le donne migranti e i giovani appartenenti a minoranze etniche.

La rilevanza dell'impiego della nozione "seconde generazioni" sta appunto nell'ambiguità che la condizione sociale e umana ad essa associata comporta.

La seconda generazione, anche a partire dalla semplice lettura della definizione nell'enciclopedia libera Wikipedia, viene presentata come un termine riferito a un collettivo sospeso tra realtà molto diverse e sin conflittuali: quella del migrante e quella del nativo, quella della famiglia e del contesto sociale, quella della cultura d'origine e quella della cultura acquisita, tra mondo degli adulti e mondo giovanile.

Solo per accennare alle forti implicazioni di questo concetto nelle storie reali di vita di questi soggetti ricordiamo che nel novembre del 2007 il Presidente della Repubblica Giorgio Napolitano ha citato la questione delle seconde generazioni in una dichiarazione pubblica, chiedendo una legge sulla cittadinanza più aperta nei confronti dei figli dell'immigrazione, nati e/o cresciuti in Italia e il 16 marzo 2011, partecipi anche noi scriventi, vi è stato un evento rientrante nel programma delle Celebrazioni per il 150° Anniversario dell'Unità d'Italia della Presidenza del Consiglio dei Ministri, con il patrocinio della Camera di Commercio di

Roma. Si è trattato di un'iniziativa per valorizzare la presenza di tanti ragazzi di seconda generazione in Italia, considerata come un patrimonio per il futuro del nostro Paese: "*Promessi Sposi d'Italia, questa cittadinanza s'ha da fare!*" era il titolo dell'evento che Save the Children e la Rete G2 - *Seconde Generazioni*¹⁵ hanno realizzato presso il Tempio di Adriano a Roma, in cui giovani italiani di origine straniera e rappresentanti del mondo dello spettacolo e della cultura italiana sono stati protagonisti di una lettura del capolavoro manzoniano.

3.2 Come vengono definite le seconde generazioni in PISA tra gli studenti immigrati

La nostra ricerca non è interessata a rilevare indicatori di integrazione (termine come sopra indicato, di altrettanto ambigua concettualizzazione) degli studenti immigrati di *prima generazione* e studenti immigrati di *seconda generazione*, ma vuole focalizzarsi su un'esplorazione dei risultati degli studenti in scienze (PISA 2006) in rapporto all'origine (studenti immigrati) in quattro paesi, quindi in rapporto allo status di immigrato ed in particolare sugli studenti immigrati di seconda generazione, accogliendo qui la terminologia utilizzata nel rapporto italiano di PISA 2006 curato dall'INVALSI (2008, pp.259-268), che già differisce dalla definizione del TESE, Thesaurus europeo dei sistemi educativi, di *studenti migranti di seconda generazione*.

Rispetto alle nostre due categorie di analisi (definizione del campione seconde generazioni e paesi di origine e di destinazione degli studenti) gli approfondimenti che seguono riguardo alla definizione di seconde generazioni in PISA ed a come vengono predisposti i diversi questionari studente in ognuno dei quattro Country Cases da noi considerati, ci permettono di evidenziare la difficile comparabilità dei risultati di una presunta categoria comparabile, cioè quella delle *seconde generazioni*.

Nel rapporto italiano su PISA 2009, si precisa che:

"Il termine "studenti immigrati" si può riferire infatti a:

¹⁵ www.savethechildren.it e www.secondegenerazioni.it

- agli studenti nati in un paese diverso da quello nel quale hanno svolto il test e i cui genitori sono anch'essi nati in un altro paese (studenti 'immigrati di prima generazione');

- agli studenti nati nel paese in cui si svolge la rilevazione ma i cui genitori sono nati in un altro paese (studenti 'immigrati di seconda generazione');

Il termine "**studenti nativi**" si riferisce:

- agli studenti nati nel paese in cui hanno svolto le prove o che hanno almeno un genitore nato nel paese;

- agli studenti nati all'estero, ma che hanno almeno un genitore nato nel paese in cui si svolge la rilevazione" (INVALSI, 2010a, p.19).

E viene ribadito inoltre che per l'analisi dei risultati viene utilizzato il termine "immigrati" riferendosi, per estensione, agli studenti che presentano uno "status da immigrato" che comprende: 1) studenti "immigrati di seconda generazione" (sono gli studenti nati Italia ma i cui genitori sono nati in un altro Paese), e 2) gli studenti di "immigrati di prima generazione" (quelli nati all'estero e i cui genitori sono nati all'estero). Sono considerati "nativi" gli studenti nati in Italia e quelli nati all'estero, ma che hanno almeno un genitore nato in Italia" (INVALSI, 2010a, p.83).

Come verrà ampiamente approfondito in seguito, si riporta qui in breve da cosa viene rilevata, e *making up* potremmo qui dire secondo l'analisi di Kowalczyk-Hacking (Kowalczyk, 2011; Hacking, 2007; 2006; 2002), la definizione di *status di immigrato* nel Questionario studente PISA 2009, definizione e contenuto che non sono sostanzialmente cambiati nelle varie edizioni di PISA, definizione che viene ricavata dal luogo di nascita dello studente e dei genitori:

"Le informazioni sul Paese di nascita degli studenti e dei loro genitori sono raccolte in un modo simile in PISA 2000, PISA 2003 e PISA 2006 attraverso l'utilizzo di codici ISO specifici a livello nazionale (l'ISO fornisce i codici per i nomi dei Paesi, l'Italia ha codice ISO 380). I codici ISO del Paese di nascita degli studenti e dei genitori sono disponibili nel database internazionale di PISA (COBN_S, COBN_M, and COBN_F)" (INVALSI, 2010a, p.228) e queste sono le domande nel questionario studente:

D17a Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

(Barra una casella per ogni colonna)

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
In Italia	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
In un altro Paese	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂

D17b Se tu o i tuoi genitori siete nati in un altro Paese, quale?

(Scrivi il nome del Paese)

Tu _____

Tua madre _____

Tuo padre _____

D18 Se tu NON sei nato/a in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato/a in Italia?

Se avevi meno di 12 mesi, scrivi zero «0»

Se sei nato/a in Italia, salta questa domanda e vai direttamente alla D19.

_____ *anni*

Come indicato nell'intervista alla dott.ssa Laura Palmerio, dell'INVALSI, National Project Manager di PISA 2009, in quest'ultima edizione di PISA, allo studente viene lasciata la possibilità di dare una risposta aperta nell'indicare i nomi dei paesi, mentre in PISA 2006 la domanda D11a chiedeva "Dove siete nati tu e i tuoi genitori? (Barra una sola casella per ogni colonna)" indicando delle aree secondo quanto qui sotto riportato¹⁶

¹⁶ http://www.invalsi.it/download/Q_Studente.pdf

D11a Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

(Barra una sola casella per ogni colonna)

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
In Italia	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
In un altro Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
In un Paese europeo che <u>non</u> fa parte dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
Altro	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄

E rispetto all'età di arrivo, si chiedeva in PISA 2006:

D11b Se tu NON sei nato/a in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato/a in Italia?

Se avevi meno di 12 mesi, scrivi zero «0»

_____ *anni*

Tali dati sono richiesti anche nel questionario studente in PISA 2003¹⁷

¹⁷ http://www.invalsi.it/areadati/ocsepisa/03/questionari/Questionario_studente_03.pdf

D15a Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

(Segna una sola risposta per ogni colonna)

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
In Italia	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
In un altro Paese dell'Unione Europea, del Nord-America o in Giappone	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
In un Paese europeo che <u>non</u> fa parte dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
In un altro Paese (ad esempio del Centro o Sud-America, dell'Africa o dell'Asia escluso il Giappone)	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄

D15b Se tu NON sei nato/a in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato/a in Italia?

(Se avevi meno di 12 mesi, scrivi zero «0»)

_____ anni

E già nella sua prima edizione nel 2000 nel Questionario studente erano previste domande sull'origine, come precisato da Emma Nardi, curatrice del Rapporto nazionale per l'Italia, "Attraverso il questionario studente è invece possibile focalizzare la condizione specifica nella quale vive lo studente. I dati raccolti consentono così di analizzare non solo aspetti collegati alla vita familiare dello studente (ad esempio la struttura del nucleo in cui vive, l'eventuale appartenenza ad una minoranza etnica, le condizioni abitative, il numero di libri o di oggetti che facilitano l'apprendimento), ma anche la sua percezione della vita scolastica in termini di accettazione e di disponibilità. Una sezione particolarmente interessante del questionario è quella che rileva la condizione lavorativa del padre (o della figura maschile) e della madre (o della figura femminile). All'allievo non è richiesto solo di nominare la professione, ma anche di fornirne una breve descrizione. Infine il questionario prevede una domanda che consente, in modo specifico, di studiare il condizionamento sociale. Si chiede cioè allo studente di indicare la professione che ritiene presumibile

svolgere all'età di trent'anni. I dati raccolti attraverso il questionario scuola ed il questionario studente forniscono una miniera di spunti da approfondire in studi tematici specifici." (Nardi, 2002, pp.11-12)

Già qui possiamo mettere in evidenza alcuni aspetti rispetto ai dati del questionario studente in Italia: la compilazione del questionario studente, così come per i test, non è obbligatoria per lo studente, egli può rifiutarsi di compilarlo ed il dato con l'indicazione dei codici ISO basato innanzitutto sulla dichiarazione dello studente, può in tal modo venire a mancare; va inoltre evidenziato un cambiamento nelle edizioni di PISA, nella strutturazione delle domande stesse (la dicitura ad esempio di "Unione Europea" in PISA 2006, a nostro avviso, non è da considerarsi di così scontata conoscenza per uno studente quindicenne).

Sin dal rapporto internazionale di PISA 2000, si trova una variabile di "status di immigrazione" nelle note tecniche annesse la descrizione delle variabili usate nelle analisi multilivello e multivariate, all'interno delle variabili del retroterra familiare che viene così definita:

"Immigration status: Students' reports on where they and their parents were born were recoded so that 1 indicates that a student and both of his or her parents were born in another country (0 for all other students). This variable indicates whether a student comes from a 'first-generation' immigrant family. Preliminary analyses showed that the language spoken at home has a strong effect in many countries, typically those with a higher proportion of immigrants. That is, students who, most of the time, speak a language at home different from the test language on average have lower reading scores. But as this question was not included in two countries' questionnaires and as in a considerable number of countries this variable had a high percentage of non-responses it was decided not to include this variable in the final model." (OECD, 2002, p.187).

Nel rapporto di questa edizione PISA 2000 non si trovano i termini "*second-generation*" e nel riportare alcuni dati sui risultati, si trova la terminologia "*non-native students*" e si precisa che la percentuale dei quindicenni non-nativi è relativamente piccola in ogni paese e che se comparati con i loro coetanei, raggiungono risultati significativamente più

bassi nella scala delle competenze in lettura. Sembra esserci una minore e meno consistente relazione tra lo status di non-nativo e l'impegno nella lettura. In 15 tra i paesi OCSE, il risultato eccede i 65 punti e varia tra i 66 punti in Danimarca ai 103 in Svizzera. In Canada, Repubblica Ceca, Nuova Zelanda e Portogallo, il risultato è tra i 20 e 25 punti inferiore a quello dei nativi. Australia, Ungheria e Irlanda presentano interessanti eccezioni rispetto al modello generale osservato nei paesi OCSE. L'unico paese dove c'è una significativa differenza in favore degli studenti non-nativi è l'Irlanda. Qui il risultato medio è 47 punti nella scala di *reading literacy* a favore degli studenti non nativi. Solo l'Australia (-16 punti) e l'Ungheria (6 punti) hanno risultati che sono meno del 20% di deviazione standard e sono ritenuti non essere significativi, come divario rispetto ai nativi.

Nel rapporto PISA 2003 (OECD, 2004, p.309) nel precisare le variabili considerate nell'indagine a livello di studente si trova:

"Immigration background. The index on immigrant background was derived from students' responses to questions about whether or not their mother and their father were born in the country of assessment or in another country. The response categories were then grouped into three categories: i) "native" students (those students born in the country of assessment or who had at least one parent born in that country); ii) "first-generation" students (those born in the country of assessment but whose parents were born in another country); and iii) "non-native" students (those born outside the country of assessment and whose parents were also born in another country). For some comparisons, first-generation and non-native students were grouped together."

E nel rapporto tecnico di PISA 2003 (OECD, 2005, p.274) tra gli indici per il questionario studenti si individua:

"Immigration background. As in PISA 2000, information on the country of birth of the students and their parents was collected. The index on immigrant background (IMMIG) was already used in PISA 2000 and has the following categories: (1) native students (those students born in the country of assessment or who had at least one parent born in the country); (2) first-generation students (those born in the country of assessment but whose parents were both born in another country); and (3) non-native students (those students born outside the country of assessment and

whose parents were also born in another country). Students with missing responses for either the student or for both parents, or for all three questions were given missing values."

In paesi in cui la prima generazione di studenti rappresenta almeno il 3% degli studenti dell'indagine PISA 2003, una comparazione tra i risultati nella *literacy matematica* degli studenti nativi e degli studenti di prima generazione tende a mostrare ampie e statisticamente significative differenze a favore degli studenti nativi. Questo è il caso di tutti i paesi eccetto l'Australia, il Canada ed i paesi partner Lituania, Liechtenstein, Macao-Cina e Serbia. I risultati sono ampiamente simili a quelli rilevati in PISA 2000 per le competenze in lettura. L'aspetto di tali differenze è giustificato specialmente in quei paesi dove il divario significativo è combinato con una comparativamente ampia percentuale di studenti di prima generazione, si legge nel rapporto (OECD, 2004, p.167), come in Francia, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Svizzera e USA.

Nel rapporto si precisa che in Germania, il paese con la più ampia disparità, il divario nei risultati è di 93 punti sulla scala di *literacy matematica*, l'equivalente nella media della performance di due livelli.

Ci sono delle differenze preoccupanti, perchè entrambi i gruppi di studenti sono nati nel paese (nativi e di prima generazione, in PISA 2003) dove la rilevazione ha luogo e presumibilmente hanno avuto lo stesso curriculum che il sistema educativo offre a tutti gli studenti. Malgrado qualsiasi similarità che potrebbe esserci nelle loro storie educative, vi è un qualcosa, suggerisce il rapporto (OECD, 2004, p.168), sull'essere studenti di prima generazione che porta ad un relativo svantaggio in questi paesi (uno svantaggio che è ridotto-ma non scompare-quando si tiene conto del retroterra socio-economico).

Gli studenti non-nativi tendono ad andare a rilento sia rispetto agli studenti nativi, che agli studenti di prima generazione (si ricorda, qui in PISA 2003, intesi come nati nel paese della rilevazione), con divari molto più ampi nei risultati di 109 punti nella scala, come rilevato in Belgio.

Nel rapporto si sottolinea inoltre, utilizzando ulteriori terminologie nel definire questi studenti, che la natura dello svantaggio educativo esperito dagli studenti che hanno un *ethnic minority background and/or are the children of migrants* (OECD, 2004, p.169) è influenzata dalle

circostanze con cui essi sono arrivati. Vengono messi in evidenza due aspetti: le difficoltà collegate all'entrata in un nuovo sistema educativo e il bisogno di apprendere una nuova lingua, che possono avere un ruolo nei risultati PISA. Studenti che non parlano la lingua della rilevazione a casa, in Belgio, Germania, Paesi Bassi e Svizzera rischiano almeno 2,5 volte in più, probabilmente, di essere all'ultimo livello della scala dei risultati in matematica. Più generalmente, conclude il rapporto, essere uno studente non-nativo o parlare una lingua a casa diversa dalla lingua della rilevazione hanno un impatto negativo sui risultati in matematica, nella media tra i paesi OCSE, rispettivamente di 19 e 9 punti.

3.3 La definizione e la composizione del campione delle seconde generazioni in PISA. Come vengono selezionati o categorizzati gli studenti immigrati. Qual è la competenza linguistica degli studenti immigrati di prima generazione e come vengono raggruppati la prima e la seconda generazione degli studenti immigrati in PISA.

Nel ricercare documenti sul tema qui di nostro interesse ci siamo imbattuti nell'articolo di Steve Song, ricercatore di origini asiatiche, residente negli Stati Uniti, un *hyphenated Americano Asiatico*, e di Peter Robert, un *senior ricercatore ungherese*, entrambi collaboratori del Geary Institute, University College di Dublino, dal titolo *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination* (Song & Robert, 2010).

L'avvalerci di questo articolo vuole fornire al presente nostro studio ulteriori punti di osservazione.

Gli autori ribadiscono che il divario nel successo tra studenti immigrati e nativi è stato evidenziato come piuttosto ampio in molti paesi OCSE (es. Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Paesi Bassi e Svizzera) e piccolo o non esistente, all'opposto, in altri (es. Australia, Canada, Nuova Zelanda e Macao-Cina).

All'interno della popolazione degli studenti immigrati, la seconda generazione ha migliori risultati della prima generazione tranne in Austria, Germania e Nuova Zelanda.

Gli autori si sono chiesti come si possono interpretare questi risultati alla luce della maggiore efficacia di altri paesi come Canada e Australia nell'incontrare i bisogni dei loro studenti immigrati rispetto a paesi come Austria e Germania che con questi temi stanno dibattendo.

O, continuano ad interrogarsi gli autori, vi è qualcosa di sbagliato che forse sta distorcendo i dati per far apparire alcuni paesi migliori o peggiori in termini di quanto bene o male accolgono i loro studenti immigrati all'interno dei rispettivi sistemi scolastici.

Steve Song e Peter Robert sostengono (Song & Robert, 2010) che quando i dati vengono analizzati come aggregati, a livello di superficie, ci sono tre possibili tranelli che possono dare ai ricercatori ed ai decisori politici un quadro incompleto e deviato su come vanno gli studenti immigrati nei vari paesi OCSE. Questi difetti derivano secondo gli autori da

1) come gli studenti immigrati sono selezionati o categorizzati;

2) il livello di abilità nel test linguistico degli studenti di prima generazione

3) il modo con cui gli studenti immigrati di prima e seconda generazione vengono raggruppati.

Approfondiamone uno per volta.

1) La selezione degli immigrati **Immigrant Selection**

Gli autori si chiedono infatti come PISA selezioni o etichetti i vari gruppi di studenti come immigrati e se quegli studenti che sono simili alla popolazione nativa per lingua, cultura, fenotipo, possono avere migliori risultati dei loro coetanei che non lo sono (ad es. gli studenti irlandesi in Inghilterra rispetto agli studenti irakeni in Svezia).

Essi si chiedono altresì quali vie utilizza PISA per categorizzare questi studenti come immigrati o nativi, e se i dati simili o meno tra gli immigrati e la maggioranza della popolazione, influenzano la via con cui gli studiosi accertano come nel bene e nel male i vari paesi sembrano incontrare i bisogni della loro popolazione immigrata studente. Gli autori esaminano i dati riportati sull'Irlanda come un esempio, per mettere in luce la possibile fragilità nel modo con cui PISA accerta il benessere scolastico

degli studenti immigrati nei loro studi, in molti paesi che ricevono immigrati.

In PISA 2006 gli studenti immigrati rappresentano circa il 9% di tutti gli studenti nello studio. Le percentuali variano comunque largamente, da un minimo del 2% in Ungheria alle alte percentuali del 36% in Lussemburgo. L'Irlanda ha una percentuale di studenti immigrati nel campione di PISA del 9%, simile al paragone con l'8,2% della popolazione studente della scuola pre-terzo grado (Central Statistics Office Ireland, 2006).

Conformemente allo studio di PISA 2006, la popolazione immigrata in Irlanda ha avuto dei risultati abbastanza buoni relativamente alla media OCSE. La differenza era tale che mentre il divario dalla media tra nativi ed immigrati nei paesi dell'OCSE variava tra i 30 ed i 40,4 punti, il divario in Irlanda era tra i 12,4 ed i 16,6 punti.

Da questo iniziale risultato si potrebbe concludere che l'Irlanda è andata meglio nella sua abilità di *incorporate*, integrare la sua popolazione di studenti immigrati nel suo sistema educativo. Tuttavia da un più accurato esame si vede che questa potrebbe non essere necessariamente la spiegazione più opportuna.

Una questione chiave su cui informarsi potrebbe essere, ad esempio il controllare i retroterra socio-economici, cioè da dove provengono gli studenti immigrati in Irlanda. Quando si esamina la popolazione immigrata, si vede che per l'Irlanda, gli studenti immigrati con un retroterra dell'Irlanda del Nord e della Gran Bretagna (studenti nati in questi paesi, categorizzati come immigrati di prima generazione o studenti nati in Irlanda da genitori nati all'estero-Irlanda del Nord o Gran Bretagna-, definiti immigrati di seconda generazione) costituivano in modo approssimativo il 48% della popolazione immigrata del campione considerato.

Le questioni si presentano dunque rispetto a quale posizione debbano assumere i ricercatori nell'interpretare i risultati degli studenti immigrati provenienti da paesi con stesse o simili lingue, culture e fenotipo, a quelli della società ospitante, ricevente.

Questi immigrati provenienti da retroterra simili a quelli dei membri del loro paese ospitante potrebbero, con i loro buoni risultati in qualche modo evidenziare dei risultati-dati a favore del sistema educativo del paese

ospitante, cioè orientando così ad interpretare che il paese ospitante possieda una buona capacità di incorporare, *incorporating*, la sua popolazione immigrata.

Si nota infatti che in Irlanda i figli di genitori immigrati dall'Irlanda del Nord e dal Regno Unito hanno ottenuto punteggi notevolmente più alti nei test (da 10 a 23 punti) che i loro coetanei nativi irlandesi. Inoltre si vede che quegli studenti che non provengono dall'Irlanda del Nord e dal Regno Unito si collocano circa tra i 40 ed i 47 punti dietro i loro coetanei nativi: un divario nativi-immigrati che attualmente è più grande di quanto si vede in OCSE PISA nel suo complesso. E questo divario rimane anche dopo aver controllato lo status socio-economico ed il genere. Il risultato è ancora più sfumato, quando si scompone in fattori il fatto che questi studenti immigrati non dell'Irlanda del Nord e del Regno Unito, avevano genitori con più alti livelli di istruzione dei loro coetanei nordirlandesi e britannici.

Robert e Song si chiedono se questa poteva essere proprio un'anomalia dell'Irlanda o se altri paesi avevano un numero elevato di studenti immigrati che provenivano da simili retroterra linguistici e culturali. L'analisi degli autori mostra che l'Irlanda non è l'unico caso con una porzione significativa di studenti immigrati che provengono da retroterra simili al gruppo maggioritario (*majority group*).

L'Australia, ad es., ha circa il 33% di studenti immigrati nel proprio campione che proviene da paesi di lingua inglese, con i maggiori due gruppi britannici e neozelandesi. Si cerca di capire se questo fatto possa spiegare perché in questi due paesi, ci sia un piccolo o un non significativo divario tra gli studenti immigrati ed i non immigrati. E' altrettanto importante ricordare che l'Irlanda e l'Australia sono tra i pochissimi paesi dell'OCSE (con Canada e Nuova Zelanda) dove gli studenti immigrati hanno genitori con più alti livelli di istruzione rispetto ai loro coetanei nativi (OECD 2006;2007).

I casi come l'Irlanda e l'Australia in PISA 2006 suscitano alcune importanti questioni riguardo ai loro risultati con gli studenti immigrati, nei vari paesi OCSE.

Gli autori si domandano chi è responsabile nel categorizzare chi è o non è immigrato, cercando di capire quale ruolo possa giocare l'essere simili

lingue, cultura e fenotipo nel valutare quanto bene o male i vari paesi che ricevono immigrati, stanno incorporando la loro popolazione immigrata.

Senza prendere in considerazione questi fattori, come e sino a che punto si possono a ragione effettivamente ed onestamente comparare, si chiedono Song e Robert, paesi come Irlanda ed Australia *“where a significant portion of the immigrant students in their study are from similar cultural, geographic, linguistic, and phenotypic backgrounds are faring in comparison to a country like Belgium where their two biggest immigrant groups are from such “un-Belgian” places like North Africa and Turkey?”* (Song & Robert, 2010, p.37).

2) Il test di competenza linguistica **Test Language Proficiency**

Gli autori si chiedono quale sia la lingua di PISA per gli studenti immigrati in un paese. In accordo con la definizione degli standards di PISA: la lingua del test PISA somministrato agli studenti deve essere una lingua di istruzione fornita dalla scuola campionata a quella degli studenti del campione. Ci si domanda cosa accade per i molti studenti immigrati, specialmente neo arrivati di prima generazione, che possono avere un'insufficiente padronanza della lingua della società ospitante e soprattutto come PISA determina chi è o non è abbastanza competente per capire in modo adeguato le domande presenti nel test. Nelle linee guida di PISA 2006 si precisa che le scuole partecipanti allo studio possono decidere di escludere quegli studenti con insufficiente competenza linguistica dal prender parte a PISA.

Le linee guida affermano in modo specifico tra le *restrictions on the level of exclusions of various types were as follows in PISA 2006*, il limite di un anno di istruzione nella lingua del test: *“Students with limited proficiency in the language of the PISA test, defined as students who had received less than one year of instruction in the language(s) of the test”* (OECD, 2007, p.24) e tale dato ci è stato confermato anche dall'intervista da noi svolta al Project Manager di PISA 2006 per l'Italia, la dottoressa Laura Palmerio dell'INVALSI.

Così, conformemente a PISA, gli studenti immigrati che hanno ricevuto un anno o più di esposizione alla lingua della società ospitante sono abbastanza competenti nella lingua del paese ospitante dal partecipare all'indagine. Ma ci si pone il quesito se questo unico anno

isolato sia stabilito sulla base di solidi dati accademici per l'acquisizione di una seconda lingua. Gli studi sull'acquisizione di una seconda lingua sin dai primi anni '80 hanno mostrato che gli studenti immigrati possono acquisire velocemente una considerevole scorrevolezza nella conversazione nella lingua del paese ospitante della società quando essi sono adeguatamente esposti ad essa nel loro ambiente, ad es. a casa, nel territorio e a scuola. Tuttavia malgrado la rapida crescita nel parlare correntemente, l'opinione generale condivisa nella letteratura sul tema, è che per raggiungere i parlanti nativi negli aspetti scolastici della lingua per gli studenti immigrati, come misurato spesso in test standardizzati (Collier, 1987; Cummins, 2000; Cummins & Nakajima, 1987; Hakuta, Butler, & Witt, 2000; Klesmer, 1984; Spolsky & Shohamy, 1999), sono necessari in linea generale come minimo circa cinque anni (e spesso anche di più). Uno studio ha anche suggerito che gli arrivati all'età di 12-15 anni sperimentano maggiori difficoltà e possono impiegare anche più di 6 e fino a 8 anni per raggiungere un certo livello di competenza, anche dopo aver compiuto gli studi completamente nella seconda lingua (Collier, 1987).

Per quale motivo vi è una tale discrepanza, si chiedono Song & Robert (2010, p.39): i ricercatori sull'acquisizione di una seconda lingua suggeriscono che viene normalmente richiesta una minore conoscenza della lingua stessa per interagire con modalità appropriate nelle situazioni di comunicazione interpersonale, rispetto a quanto richiesto nelle situazioni scolastiche.

Nella conversazione faccia a faccia le aspettative sociali di chi apprende e la sensibilità verso i segnali contestuali ed interpersonali (ad es. il contatto visivo, l'espressione facciale, il tono della voce, i gesti delle mani, ecc.) facilitano molto la comunicazione del significato. Questi segnali sociali, comunque, sono largamente assenti nella maggior parte delle situazioni scolastiche che fanno affidamento sulla conoscenza della stessa lingua per lo svolgimento del compito con successo, tale come nel formato della prova standardizzata.

Sfortunatamente, secondo lo studio PISA, la prima generazione di studenti immigrati, quelli che sono immigrati tra gli 11 ed i 15 anni, sono in media circa il 25% per tutti paesi OCSE. Alcuni paesi come Spagna, Australia, Canada e Nuova Zelanda hanno avuto tra il 33% fino al 48% di

studenti collocabili in questa categoria. Visto che l'indagine PISA on i suoi questionari, riguarda studenti quindicenni, questo significherebbe dare a molti studenti immigrati meno di quattro anni per ottenere un profitto efficace nella lingua del paese ospitante all'interno dell'ambiente scolastico, una richiesta che sembra essere in contraddizione con quanto conosciuto sull'acquisizione di una lingua.

Benché sia importante accertare quali siano i risultati scolastici di questi studenti immigrati neo-arrivati nelle loro nazioni ospitanti, questo potrebbe non essere possibile a causa di un'inadeguata esposizione alla nuova lingua, in realtà il test PISA non sta rispecchiando con giustizia ciò che questi studenti attualmente conoscono. In altre parole ci si chiede quanto di ciò che questi studenti immigrati sanno, venga riflesso in modo accurato nello studio PISA.

Forse il risultato scarso è dovuto ad una mancanza nella scorrevolezza nella lettura della lingua del paese ospitante e ciò può influenzare i risultati nella lettura, ma questo handicap linguistico deve esser mantenuto anche per le aree di matematica e scienze? Al fine di illustrare come una competenza linguistica limitata degli studenti di prima generazione possa influenzare i loro risultati nel test in matematica e scienze, gli autori esaminano due esempi contemplati dall'OCSE per PISA 2006: in entrambi gli items dei test, chi compila il test deve non solo comprendere i passaggi dei concetti, ma spiegare bene le risposte in un formato scritto. Questo compito può essere abbastanza impegnativo per uno studente la cui lingua nativa è la stessa della lingua del test, ma per uno studente immigrato che è nel paese ospitante da un tempo limitato, questo compito risulta essere ancora più complesso. In una domanda matematica (le forme), ad es., gli studenti immigrati potrebbero conoscere quale figura ha l'area più vasta (per via del senso comune o per la conoscenza generale del concetto dell'area di una superficie), ma poi cercare di spiegare questo, in una lingua che lo studente sta cominciando ora ad apprendere, si presenta come un compito molto più difficile. Allo stesso modo una domanda scientifica, che presuppone che i compilatori siano abili nella lettura e nel formulare spiegazioni sui vari concetti correlati alla decomposizione ed all'evoluzione, illustrando teorie, presenta una certa complessità per gli studenti immigrati. Inoltre si vuole anche sottolineare

che per gli studenti immigrati nuovi arrivati, ci potrebbero essere delle difficoltà con parole come *agrario*, *sequenza*, *insetticida* e *decomporre*. In sostanza quando PISA sta testando l'utilizzo da parte degli studenti di lunghi paragrafi impegnativi anche nelle aree della matematica e delle scienze, procede in aggiunta alla sezione della lettura e su questo gli autori (Song & Robert, 2010, p.9) commentano che non ci si può prendere in giro: i punteggi degli studenti immigrati nel test vanno messi in relazione a fattori che derivano dai loro limiti concettuali o linguistici.

Qui di seguito si riporta una tabella riportata in una pubblicazione dell'OCSE (OECD, 2010, p.32) dove vengono riportati i risultati in lettura degli studenti in PISA 2006 suddivisi in base al loro status migratorio e in due macro gruppi, rispettivamente con basse e alte prestazioni.

Table 2.4. Low and high performing students in PISA 2006 reading

By immigrant status

	Low performers (1)			High performers (2)		
	Native	Second-generation	First-generation	Native	Second-generation	First-generation
Australia	455	463	448	578	585	585
Austria	434	342	367	573	499	538
Belgium	451	367	330	636	563	558
Canada	474	473	448	596	595	585
Denmark	445	375	361	560	503	484
France	431	390	377	568	537	530
Germany	448	350	369	581	515	531
Greece	403	n.a.	362	534	n.a.	497
Ireland	461	n.a.	440	583	n.a.	588
Italy	408	n.a.	324	548	n.a.	491
Luxembourg	448	377	356	566	509	519
Netherlands	457	386	370	582	524	530
New Zealand	460	445	429	597	600	587
Norway	426	n.a.	341	562	n.a.	510
Portugal	414	n.a.	339	546	n.a.	472
Spain	411	n.a.	345	525	n.a.	480
Sweden	454	431	374	580	543	513
Switzerland	460	402	353	575	533	507
United Kingdom	434	434	377	569	553	534

1. Maximum score for the bottom 25% of students in each sub-group.

2. Minimum score for the top 25% of students in each sub-group.

Note: The PISA reading scale has a mean of 500 and a standard deviation of 100. Students who score below 407.5 points are only able to complete the simplest reading tasks and below 335 points are not able to routinely show the most basic reading skills.

Source: OECD PISA 2006 database.

Un'altra strada per esaminare il ruolo della lingua è il comparare i punteggi nei test di quelli che sono immigrati all'età di 11 o più anni con quelli che sono immigrati all'età di un anno o prima. Tra tutti i paesi OCSE (eccetto il Canada), quegli studenti immigrati che sono arrivati nel paese ospitante ad un'età tra 0 ed 1 anno hanno ottenuto punteggi più alti nei test di quelli che sono immigrati tra gli 11 ed i 15 anni. Mentre la differenza nei punteggi dei test tra gli studenti immigrati che arrivano prima e dopo non è così ampia nell'insieme (media OCSE), ci sono alcuni casi, come Belgio, Danimarca, Grecia e Svezia, dove le differenze in media si estendono tra i 44 ed i 97 punti. Inoltre ulteriori analisi mostrano che, eccetto pochi casi, l'effetto dell'età di arrivo sui punteggi nel test degli studenti immigrati di prima generazione è stato evidente in questi paesi scelti, anche dopo aver controllato il livello d'istruzione dei genitori ed il genere.

Con tali differenze drastiche nei punteggi dei test in relazione all'età di arrivo (che dipendono dal paese in esame) e con alta affidabilità dei dati sulla conoscenza della lingua del paese ospitante e in tutt' e tre le aree, i ricercatori utilizzando PISA dovrebbero essere molto prudenti nell'accertare ciò che i dati PISA possono dire rispetto a quanto bene o male gli studenti immigrati della recente prima generazione realmente sanno (specialmente in matematica e scienze) in relazione ai loro coetanei nativi e di seconda generazione. Sebbene alcuni studi controllino la lingua parlata a casa (ad es., Levels and Dronkers, 2008; Marks, 2005), essi potrebbero non tenerne conto in modo appropriato rispetto al variare dei livelli di competenza nel test linguistico dentro la prima generazione di studenti. Ad es. in alcuni paesi quali Nuova Zelanda e Australia, quando gli studenti immigrati di prima generazione sono separati dal loro paese d'origine, la lingua parlata a casa serve non come un indicatore di prossimità per la competenza nel test linguistico, ma piuttosto come un effetto del provenire da paesi che condividono o no la lingua del paese ospitante. In altre parole, per quasi tutti gli studenti di questa prima generazione in Australia e Nuova Zelanda (tra 90% fino al 100%), la lingua parlata a casa era la lingua dei loro paesi di origine con qualche piccola o nessuna differenza dentro ciascun gruppo etnico; e a causa della piccola parte del campione, spesso non sono state trovate differenze nei loro risultati del test, tali da essere statisticamente

significative. Inoltre, questa dipendenza considerevole dalla lingua del paese ospitante in tutte e tre le sezioni di PISA dovrebbe anche rendere cauti i ricercatori rispetto i risultati e le conclusioni (e i suggerimenti politici) basati su livelli descrittivi comparati dei risultati degli immigrati, in paesi con una percentuale significativa di studenti immigrati che provengono da paesi con lo stesso retroterra linguistico del paese ospitante (es. Irlanda e Australia), con paesi che ricevono immigrati per lo più da altri paesi in cui la maggior parte degli studenti immigrati, o quasi, è senza il vantaggio di una lingua comune condivisa (come accade invece ad es. per Austria e Germania).

Nell'edizione di PISA 2009 vengono precisate le definizioni di studenti di prima e seconda generazione dentro la categoria "immigrati": non sono state introdotte ulteriori variabili nella rilevazione rispetto all'età di arrivo o alla lingua parlata a casa, il dato ribadito è che *"sono stati esonerati dalle prove gli studenti stranieri estratti nel campione che non erano in grado di svolgerle per limitata padronanza della lingua del test, definita come fruizione dell'istruzione nella lingua del test da meno di un anno"* (INVALSI, 2010a, p.85).

3) Effetti generazionali. **Generational Effects**

La comparazione dei risultati dei test degli immigrati di prima e seconda generazione è stato un argomento di molti studi e relazioni che esaminano i risultati tra i vari paesi OCSE (Crul & Vermeulen, 2003; Levels & Dronkers, 2005; OECD, 2006, 2007; Riphahn, 2003).

Nel 2003 e 2006, l'OCSE ha riportato che, con alcune eccezioni (es. Austria, Germania e Nuova Zelanda), gli studenti immigrati di seconda generazione (individui nati nei paesi del test da genitori nati all'estero) avevano ottenuto risultati al di sopra dei loro coetanei di prima generazione (individui nati all'estero). Nell'insieme dei risultati riportati dall'OCSE PISA 2006 risulta che gli studenti immigranti di seconda generazione avevano superato le G1 in tutte e tre le aree testate con un margine tra circa 13 fino a 25 punti (Tabella 7).

Table 7: Comparison of First and Second Generation Immigrants in PISA 2006

	Math	Reading	Science
Native	488.7	488.2	496.7
Immigrant: First Generation	451.4	441.6	449.0
Immigrant: Second Generation	464.3	466.5	461.9
Immigrant: All	458.7	454.5	456.3

Source: OECD (2007).

Tale risultato risulterebbe comprensibile ed atteso, visto che gli studenti di seconda generazione sono probabilmente meno limitati nella loro competenza linguistica nella lingua del paese ospitante.

Il problema con tale approccio aggregato nel comparare gli studenti di prima e di seconda generazione è che, alla luce dei continui cambiamenti demografici della popolazione immigrata in vari paesi OCSE sorge la riflessione degli autori e da noi condivisa, su come possa la seconda generazione rispecchiare in modo esatto le demografie dei loro coetanei di prima generazione. Potrebbe essere possibile che le demografie degli immigrati di prima e seconda generazione in molti paesi OCSE siano troppo diverse per un'onesta ed accurata comparazione.

3.4 Quali concettualizzazioni e ricerche in letteratura sui risultati scolastici delle seconde generazioni in PISA.

Oggi molte società occidentali vedono una crescita della popolazione immigrata e la percentuale di studenti nati all'estero (OECD, 2007; Portes e Hao, 2004), ma anche di nati nei paesi di destinazione è aumentata.

In paesi come Irlanda, Spagna e Italia la percentuale di studenti nati all'estero ha visto un aumento di tre o quattro volte dal 2000 (Commissione Europea, 2008).

In Spagna (13% nel 2009) e Italia (13,5% nel 2009, Istat) la seconda generazione di studenti immigrati è ancora giovane, ma in crescita, così come in Svezia (non occidentali, meno del 10%) ed in Svizzera sul 10% (2011).

In letteratura la ricerca condotta negli Stati Uniti ha mostrato che notevoli variazioni esistono nei risultati scolastici di differenti gruppi etnici: Messicani Americani e neri, ottengono in media più bassi risultati rispetto agli Asiatici e nativi Americani (Bankston e Zhou, 2002; Kao, Tienda e Schneider, 1996; Miller, 1995), sono maggiormente a rischio di abbandono scolastico nella scuola secondaria inferiore (White e Kaufman, 1997) e con meno probabilità di ottenere un diploma al college (Camburn, 1990; Mare, 1995).

Simili divari nel successo scolastico si trovano tra diversi gruppi di immigrati in paesi occidentali come Paesi Bassi (Van Tubergen e van de Werfhost, 2007), Belgio (Timmermann, Vanderwaeren e Crul, 2003) e Germania (Worbs, 2003).

Il basso risultato scolastico degli studenti immigrati in molti paesi occidentali è una questione di crescente interesse per i politici per due ragioni (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011): la prima, perché un buon risultato scolastico è un pre-requisito per un'integrazione di successo nella società, come migliore strategia per combattere l'esclusione e la discriminazione dei gruppi minoritari nella società; la seconda, perché vista la crescente globalizzazione dell'economia, i paesi occidentali si trovano di fronte alla competizione di paesi che si stanno sviluppando rapidamente, quali ad es. Cina e India.

Accrescere la provvista di capitale umano è vista, nell'ottica di alcuni economisti quali Hanushek e Woessmann (2010), come la migliore via per assicurare crescita economica e prosperità: questi economisti utilizzano modelli su due livelli, considerando l'efficienza del sistema scolastico e gli elevati risultati cognitivi degli studenti, garanzia di crescita economica, quindi i miglioramenti della scuola che rientrano nel livello delle prestazioni degli allievi, generano guadagni molto grandi.

Dronkers ribatte ai due autori precisando che modelli interpretativi a due soli livelli (sistema scolastico dei paesi di destinazione e risultati scolastici) possono portare a pericolosi risultati sovrastimati, mentre modelli a tre livelli come quelli proposti di recente appunto da Dronkers e Dunne (2010) che considerano paesi (di origine e di destinazione), scuole (sia come sistema che come singole scuole) e studenti (di diverse origini e destinazioni) permettono analisi ed interpretazioni più accurate.

Prospettive a livello micro e prospettive a livello macro per spiegare i risultati scolastici dei figli degli immigrati

In letteratura vi sono diverse linee di possibili interpretazioni rispetto ai risultati ottenuti dalle seconde generazioni che mettono in evidenza vari fattori: le prospettive a livello micro e le prospettive a livello macro.

Le prime identificano le cause a livello individuale (Kao e Thomson, 2003) tra cui quelle che si concentrano sulla posizione culturale, quali il genere, il livello d'istruzione, la motivazione al successo, e quelle che riguardano invece le caratteristiche strutturali, quali ad es. i background socio-economici culturali, in particolare il livello di istruzione e l'attività lavorativa, l'età di arrivo dei genitori, di differenti gruppi di immigrati.

Spiegazioni a livello di scuola rispetto alle differenze di gruppi di immigrati nel successo scolastico sono state studiate dopo la pubblicazione del famoso report di Coleman del 1966 "Equality of Educational Opportunity".

Le prospettive a livello macro si focalizzano invece sull'impatto delle caratteristiche dei sistemi educativi e politici, economici, culturali e religiosi sia dei paesi di origine che di destinazione.

L'introduzione di disegni di ricerca con analisi e regressioni multilivello a classificazione incrociata ha permesso ai ricercatori di tener in considerazione simultaneamente le caratteristiche dei paesi di origine e di destinazione per spiegare tutti i tipi di risultati degli studenti immigrati.

La ricerca transnazionale, cross-national, sui risultati di diversi gruppi di immigrati e nativi in diversi paesi, ha offerto molte opportunità di studio: studi come TIMSS, PISA e PIRLS, rileva Dronkers, che hanno come focus i risultati degli studenti in molti argomenti, hanno permesso di comparare i risultati di studenti immigrati e non, in diversi paesi di destinazione.

In PISA 2000 (dove, fa notare Dronkers, i dati non contengono il paese di nascita degli studenti, né dei genitori, mentre in PISA 2003, 13 paesi hanno fornito tali informazioni), sono state tenute in considerazione caratteristiche individuali e a livello di scuola, per spiegare le differenze nei risultati tra gli studenti immigrati di prima e seconda generazione e nativi (Marks, 2005; Schnepf, 2006).

I primi tipi di ricerche comparavano gruppi di diverse origini in un singolo paese di destinazione e rendevano impossibile una generalizzazione dei dati anche ad altri paesi di destinazione (Mare, 1995). Schnepf (2007) e Marks (2005) hanno usato un altro tipo di disegno per comparare molti paesi di destinazione, ma vista l'inequale distribuzione dei migranti di differenti paesi di origine all'interno dei diversi paesi di destinazione, un'analisi del ruolo dell'educazione per l'integrazione degli immigrati senza controllare gli effetti della loro origine porta a false conclusioni.

Notiamo quindi che via via nella letteratura scientifica viene rilevata l'importanza di definire in modo raffinato la seconda generazione (nostra prima categoria di analisi) e di considerare i paesi di origine e di destinazione nello studio dei risultati degli studenti immigrati, siano essi di prima o seconda generazione (nostra seconda categoria di analisi).

Modelli di ricerche interessanti rispetto alle nostre categorie di analisi: definizione del campione G2 e paesi di origine e di destinazione degli studenti quindicenni G2

Gli studi che si sono focalizzati contemporaneamente sull'influenza dei sistemi scolastici e sociali, sia del paese di origine degli immigrati che di

quello di destinazione, sui loro risultati scolastici, vengono chiamati disegni a classificazione multi-livello *cross-classified multilevel design*.

Il primo è stato introdotto da van Tubergen, Maas & Flap (2004). Anziché realizzare osservazioni sui gruppi di diverse origini in uno stesso paese di destinazione o un singolo gruppo di una stessa origine in diversi paesi di destinazione, gli autori hanno proposto un metodo combinato, il *double comparative design*, che permette di analizzare gruppi di diverse origini in diversi paesi di destinazione.

Tale tipo di disegno disarticola (de Heus & Dronkers, 2010) gli effetti delle caratteristiche dei paesi di origine da cui provengono gli immigrati (*origin effects*) e le caratteristiche dei paesi in cui essi sono migrati (*destination effects*) e ciò è estremamente utile, evidenziano de Heus e Dronkers (2009, p.3) *it is extremely useful for attempts to gain insights into immigrants' outcomes such as educational performance* ed accrescere le nostre conoscenze sul tema.

Van Tubergen ed altri si sono focalizzati sull'influenza delle origini, delle destinazioni e sulle comunità della prima generazione di immigrati nella partecipazione al mondo del lavoro e nell'impiego (due indicatori di integrazione) in 18 paesi occidentali. Tra gli altri risultati viene mostrato che a fronte di un più lungo periodo di governo da parte di partiti della sinistra nei paesi di destinazione, si ha un maggior numero di immigrati che vivono in questi paesi in modo attivo nel mercato del lavoro e più spesso occupati; questi immigrati sono principalmente originari da paesi di religione cristiana, partecipano più spesso al mercato del lavoro e sono spesso più occupati rispetto agli immigrati provenienti da paesi non cristiani; un altro dato che emerge è che più il grado di sviluppo economico (misurato come PIL pro capite) di una comunità di immigrati da un certo paese di origine differisce dal grado di sviluppo economico del paese corrente di destinazione, meno questi membri saranno attivi nel mercato del lavoro e meno saranno occupati nel rispettivo paese di destinazione.

Altri studi si sono concentrati sul tema dell'integrazione nel mercato del lavoro delle seconde generazioni come quello ad es. di Fleischmann e Dronkers (2008) rispetto all'integrazione nel mercato del lavoro della prima e della seconda generazione di immigrati che vivono in 13 paesi dell'Unione Europea: gli autori hanno utilizzato i dati della seconda edizione della ESS

(European Social Survey 2004-2005) analizzando quattro, anziché due, indicatori sull'integrazione nel mercato del lavoro: la partecipazione al mercato del lavoro, l'impiego, un lavoro impiegatizio, (*white collar job*) e il *job status*, la posizione nel posto di lavoro. I ricercatori hanno inoltre tenuto in considerazione l'influenza delle caratteristiche dei paesi di origine degli immigrati. I risultati hanno mostrato che uomini e donne immigrati da paesi con più alti livelli di libertà politica hanno più bassi livelli di partecipazione al mercato del lavoro, lo stesso accade per donne immigrate da paesi con più alti livelli di PIL pro capite. Inoltre a livello di paesi di destinazione, i livelli più bassi di impiego si trovano per le donne immigrate nei paesi UE che hanno un sistema di welfare social-democratico e le donne che vivono in paesi che hanno un sistema conservatore hanno generalmente uno status di lavoro più alto.

Anziché focalizzarsi sull'integrazione nel mercato del lavoro altri studi, che ci possono far capire la complessità e la ricchezza di questi studi comparati multilivello, si sono concentrati per spiegare le differenze sui risultati degli immigrati, sulle competenze nella lingua del paese di destinazione in 9 paesi occidentali (van Tubergen e Kalmijn, 2005) o ad es. sul sentirsi discriminati da parte degli immigrati di seconda generazione in 14 paesi UE (Andrè, Dronkers e Fleischmann, 2009): uno dei risultati di quest'ultimo studio è che gli immigrati originari da diversi paesi, indipendentemente dai loro paesi di destinazione, differiscono nel sentirsi discriminati. Fra gli altri gli immigrati da paesi con più alti livelli di sviluppo si sentono meno discriminati. Un interessante risultato mostra che è più alto il livello di sentirsi discriminati da parte di immigrati originari da paesi islamici, indipendentemente dalla loro o meno affiliazione religiosa. Così non solo le seconde generazioni di immigrati di religione islamica si sentono più discriminati, ma anche quegli immigrati non di religione islamica, ma che provengono da paesi islamici.

Il primo studio che ha tenuto in considerazione macrovariabili di tipo economico, sociale e culturale sia dei paesi di origine che di destinazione, per spiegare le differenze nei risultati scolastici tra gli immigrati, è stato quello di Levels et al. (2008).

Le macrovariabili considerate in questo studio sono state: l'influenza dei governi di sinistra, il livello di stabilità politica e il PIL pro capite,

comunque indirizzate alle competenze in matematica degli studenti immigrati. Usando i dati di PISA 2003 i risultati mostrano che il livello del PIL dei paesi di origine influisce negativamente sul risultato e che gli immigrati originari da paesi con maggiore stabilità politica ottengono migliori risultati a scuola. Inoltre i migliori risultati scolastici dei figli degli immigrati che vivono in società tradizionalmente d'immigrazione, possono venir pienamente spiegati dalla loro composizione di un retroterra socio-economico più favorevole.

Malgrado la crescente tendenza dei ricercatori, rileva Dronkers, di studiare l'integrazione scolastica degli immigrati a partire da una prospettiva a livello macro ed incrociando variabili a più livelli, essi difficilmente hanno posto attenzione sull'influenza che i sistemi educativi dei paesi potrebbero avere sui risultati dei figli degli immigrati: tali studi non solo sono scarsi, ma si sono focalizzati su un numero molto limitato di caratteristiche dei sistemi scolastici secondo Dronkers.

Ad esempio rileva il ricercatore, lo studio dell'OCSE 2007 (OECD, 2007, p.122; OECD, 2006, p.111) ha mostrato che più differenziato (numero e tipologie di indirizzi scolastici) è un sistema educativo di un paese, maggiormente i figli dei nativi ottengono migliori risultati rispetto ai figli degli immigrati, anche dopo aver tenuto conto delle caratteristiche del retroterra socioeconomico.

Ammermüller (2005) che ha usato una più ristretta misurazione delle differenze (numero e tipologie di scuole disponibili), ha raggiunto una conclusione più sfumata e cioè che *"the more different school-types immigrant students can choose from in secondary education, the better they perform on average"* (de Heus & Dronkers, 2010, p.3), cioè quindi che più numerosi sono i tipi di scuola che gli studenti immigrati possono scegliere, migliori sono in media i loro risultati.

Comunque per i figli degli immigrati che parlano una lingua diversa da quella della scuola e della rilevazione PISA a casa, un sistema scolastico diversificato, differenziato *diversified/differentiated school system* accresce l'effetto negativo del parlare a casa questa lingua.

Tuttavia questi studi prestano attenzione agli effetti dei sistemi scolastici sugli immigrati e lo status di immigrato è già parte delle loro analisi come variabile di controllo, mancando in tutto ciò, considera

Dronkers, un rispettabile quadro teorico. Inoltre nessuno di questi studi ha tenuto in considerazione la varianza nelle origini tra la prima e la seconda generazione di studenti immigrati (riflessioni che supportano le nostre categorie di analisi, la complessità ad esse sottesa e la difficile comparabilità).¹⁸

Nel corso di diversi studi sui risultati scolastici degli studenti immigrati Dronkers ha messo in relazione variabili quali i sistemi scolastici, i sistemi socio-culturali ed altre macro-caratteristiche sia dei paesi di origine che di destinazione, le caratteristiche delle scuole, la composizione etnica e la dimensione socioculturale delle scuole, gli aspetti del background socio-economico familiare e le risorse della scuola, i livelli del *track*-canali differenziati o di *types of ability grouping*, i livelli della formazione scolastica dei genitori.

Per i suoi studi il ricercatore, insieme ai vari collaboratori, ha utilizzato spesso i dati di PISA e anche altre banche dati, quali ad es. l'ESS *European Social Survey*, affinando i modelli di analisi, correggendo gli errori nel proseguire le analisi dei dati raccolti nelle varie ricerche, giungendo via via a più sfumate e raffinate conclusioni e tutto ciò documentato nel succedersi di diversi articoli e pubblicazioni (aspetto che ci è stato sottolineato anche nell'intervista al ricercatore a Berlino, il 15 settembre 2011).

Nello studio realizzato da de Heus e Dronkers (2010) viene esaminata l'influenza del sistema scolastico e di altre macro-caratteristiche di entrambi i paesi di origine e di destinazione sui risultati scolastici dei figli 15enni degli immigrati. Comprendendo le caratteristiche del sistema scolastico, gli autori compiono un'integrazione rispetto al lavoro di Levels et al. (2008) che avevano considerato solo le macro-caratteristiche culturali,

¹⁸ Così precisa Dronkers: "This is a major drawback since the most recent PISA data once more reveal that in the great majority of participating PISA 2006 countries, immigrant students perform significantly less than their native counterparts. Even after controlling for the composition of immigrant populations in terms of their educational and socio-economic background, immigrants perform on average 34 score points below the native pupils (OECD, 2007). Next to differences in achievement between native and immigrant pupils, there are substantial achievement differences between different immigrant groups as well. In comparison to comparable native students and immigrant students from other origins, immigrant students originating from Western Europe, Western Asia, Northern Africa, and Latin America show substantially lower mathematics achievement, also after controlling for a wide range of individual characteristics" Levels and Dronkers (2008); de Heus & Dronkers (2010)

economiche e politiche. Sono stati utilizzati i dati di PISA 2006, esaminando i risultati scolastici in scienze di 9.279 quindicenni figli di immigrati originari da 35 paesi, che vivono in 16 paesi occidentali di destinazione, consentendo di avere quindi un campione più ampio rispetto a quello di Levels ed al. (7403, originari da 35 paesi in 13 paesi occidentali di destinazione). Il più alto numero di paesi di destinazione è importante, perché permette stime più affidabili.

La specifica informazione, come da noi più volte rimarcato nella nostra tesi di ricerca, sul paese di nascita di entrambi i genitori e dello studente, è necessaria, sottolineano de Heus e Dronkers, per poter determinare il paese di origine dell'allievo e quei paesi invece che non hanno permesso di avere dati specifici sui paesi di nascita, non è stato possibile tenerli in considerazione nella ricerca: quindi malgrado non meno di 57 paesi abbiano partecipato a PISA 2006, solo 16 paesi sviluppati avevano dati appropriati per testare le ipotesi di ricerca: Australia, Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Germania, Grecia, Lettonia, Liechtenstein, Lussemburgo, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Norvegia, Portogallo, Svizzera e Scozia.

Nel nostro specifico lavoro di ricerca i dati riportati nel Rapporto internazionale PISA 2006 dell'OCSE (OECD, 2007, p.114), documentano i punteggi più alti degli studenti di seconda generazione in Svezia e Svizzera (in entrambe vi è una percentuale di studenti immigrati oltre il 10%) rispetto a quelli di prima generazione e per tali motivazioni ci siamo soffermati ad esplorare questi due paesi (riferendoci anche a quanto accaduto in Spagna e Italia): Dronkers nell'intervista ci ha più volte ribadito che la Svezia era un paese mal scelto, perché la Svezia non ha fornito i dati sull'origine degli studenti immigrati (dati raccolti dal ricercatore attraverso altre fonti, dimostranti che vi sono forti effetti sui risultati dovuti alle origini degli studenti immigrati) e che quindi sarebbe risultato un "*underfed compare*" una comparazione in qualche modo denutrita, anche perché, ha continuato Dronkers nell'intervista, le seconde generazioni in Svezia provengono dalla Norvegia.

Nel nostro affermare a Dronkers di essere consapevoli e a conoscenza di tutto ciò, è proprio a partire da questi interrogativi che

come ricercatori educativi ci siamo addentrati nella ricerca di una maggiore conoscenza.

Dato che la maggior parte degli immigrati europei nei Paesi Bassi è originaria dalla Germania e la maggior parte degli immigrati non-europei è originaria dalla Turchia, i Paesi Bassi sono stati considerati, malgrado le relativamente generali categorie di *“born in the Netherlands”*, *“born in another European country”* e *“born in another non-European country”*.¹⁹

Mentre le precedenti ricerche si sono focalizzate sull'influenza delle caratteristiche a livello individuale sui risultati degli immigrati, questo lavoro di Dronkers, che qui prendiamo ora in considerazione, si è concentrato sulle caratteristiche a livello macro.

È stato utilizzato un approccio multilivello a classificazione incrociata, *cross-classified multilevel approach*, esaminando l'impatto delle caratteristiche del sistema scolastico, politico, economico e religioso di entrambi i paesi di origine e di destinazione.

La questione della ricerca a cui si è tentato di dare risposta in questo lavoro era la seguente: con quale estensione il risultato dei quindicenni figli di immigrati è determinato dal sistema scolastico e dalle altre macro-caratteristiche di entrambi i paesi, cioè di origine e di destinazione.

La cornice teorica utilizzata da Dronkers in questo studio per elaborare le ipotesi di ricerca, ha assunto rispetto agli aspetti dei sistemi scolastici le tre caratteristiche menzionate in letteratura (Shavit e Müller, 1998; Wössmann, 2003; Buchmann e Hannum, 2001) come quelle più importanti nel poter causare differenti risultati scolastici dei figli degli immigrati in diverse società: il grado di differenziazione, di standardizzazione e la disponibilità di risorse nei sistemi scolastici dei paesi di origine e di destinazione.

Tra le altre macro-caratteristiche considerate i ricercatori hanno tenuto conto di: rispetto ai paesi di destinazione, le politiche di ammissione, la più o meno lunga storia di paese di immigrazione; rispetto a quelli di origine, il livello di sviluppo economico, l'instabilità politica, la religione dominante.

¹⁹ Ricordiamo a tal proposito che in PISA 2006 in Italia si chiedeva allo studente di indicare se egli ed i genitori erano nati in un paese dell'Unione Europea o in un paese non-dell'Unione Europea.

Inoltre in questo studio gli autori non si aspettavano effetti diretti dei sistemi scolastici dei paesi di origine sui risultati scolastici di quegli allievi della seconda generazione, cioè nati nel paese in cui i loro genitori sono migrati: le seconde generazioni e la generazione 1,75 ha ottenuto punteggi più alti in scienze e ciò suggerisce agli autori che il precoce arrivo nel paese di destinazione, la partecipazione maggiore al sistema scolastico del paese di destinazione portano al raggiungere migliori risultati scolastici.

I ricercatori hanno assunto altresì la terminologia di Rumbaut nel distinguere all'interno della prima generazione tra prima generazione di allievi migrati prima dei 5 anni (generazione 1,75), allievi che sono migrati tra i 5 ed i 12 anni (generazione 1,5) ed allievi che sono migrati dopo i 12 anni (generazione 1,25).

I risultati hanno evidenziato che a livello di paesi di destinazione la *shortage of teachers*, scarsità nel numero dei docenti, ha un impatto negativo e che una storia più lunga di migrazione nel paese di destinazione (cioè paesi che da più lungo tempo ricevono migranti) ne ha uno positivo, rispetto ai risultati in scienze. Inoltre i sistemi educativi di tipo comprensivo hanno un positivo effetto sulle prestazioni dei figli degli immigrati, ma solo nel caso di allievi appartenenti alle classi sociali più alte.

A livello del paese di origine il periodo di frequenza alla scuola obbligatoria ha un impatto più forte sui risultati in scienze degli allievi immigrati di generazione 1,25 e 1,5, ma è un dato significativo anche per la generazione 1,75 e la seconda generazione. Questo aspetto potrebbe essere da osservare, perché la G2 non ha frequentato un'istruzione nei paesi di origine dei genitori. L'esistenza di un positivo effetto per i figli di seconda generazione potrebbe venir spiegato dalla qualità dell'istruzione dei genitori conseguita nel paese di origine (ma non a livello scolastico formale, precisano i ricercatori, perché questo dato viene controllato). Il meccanismo potrebbe essere che il periodo più lungo di istruzione scolastica obbligatoria, porta ad una generale maggiore qualità di questa istruzione. Tuttavia i ricercatori controllando il livello formale di istruzione dei genitori, hanno rilevato che la qualità dell'istruzione nei vari paesi di origine differisce così tanto, che la durata dell'istruzione obbligatoria è ancora significativa (de Heus & Dronkers, 2010, p.14).

Gli immigrati provenienti da paesi con affiliazioni religiose orientali (induismo, buddismo) ottengono risultati migliori degli immigrati provenienti da paesi cristiani o senza una religione dominante, mentre gli allievi originari da paesi islamici hanno prestazioni peggiori.

Un' importante parte delle differenze dei risultati in scienze tra allievi con un background immigrato originari da diversi paesi e che vivono in diversi paesi di destinazione può venir spiegata in base a differenze nelle caratteristiche individuali: questo per il 74% (de Heus & Dronkers, last update 2011, p.11).

Considerando un modello vuoto da altre variabili, in *an empty model* evidenzia Dronkers, la varianza maggiore nei risultati scolastici è data dalle caratteristiche a livello individuale (74%), mentre un 6% rimanda a livello di paesi di destinazione ed un 19% a quello del paese di origine; nessuna varianza viene attribuita a livello di comunità.

Mentre gli studi precedenti di Levels et al. (2008) avevano trovato un'eguale percentuale (8%) nella varianza tra paesi di destinazione e paesi di origine, in questo studio di Dronkers e de Heus il risultato è diverso e ciò potrebbe esser dovuto, sostengono i ricercatori, alla maggiore varietà dei paesi di origine.

Quali variabili a livello individuale, sono state considerate: i paesi di nascita dei genitori e dell'allievo, la lingua parlata a casa, lo status occupazionale dei genitori, il livello scolastico dei genitori, l'indice di beni posseduti a casa, la frequenza dell'allievo di un percorso professionale, *vocational education* anziché generale (*vocational, general, type of education*) e il genere dell'allievo.

Anche nell'intervista da noi realizzata a Dronkers, al nostro chiedere quale tra le variabili considerate dal ricercatore nel corso di diversi studi empirici, fosse quella maggiormente correlata al risultato scolastico degli studenti immigrati egli ci ha precisato: sempre una commistione, una stretta relazione tra *parental educational level* e *parental social class/parental socioeconomic background*, "*educational level, educational level, educational level: the most important thing*" ci ha ripetuto, indipendentemente dal paese di provenienza (indice ESCS).

Va precisato, ha puntualizzato il ricercatore, che nel correlare tra loro le variabili, vanno tenuti presenti i modelli di analisi (se a due, a tre, a

quattro livelli) ed a seconda della tipologia dei dati incrociati vi possono essere importanti sfumature che determinano sovrastime o sottostime nella lettura dei dati e spesso interpretazioni approssimative: ad es. ci ricordava che se si considerano, nel caso della ricerca presentata a Berlino (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011) quali fattori influenzano maggiormente sui risultati scolastici tra il *parental socioeconomic background* e il *country of origin*, l'aspetto socioeconomico ha maggiori correlazioni, ma allo stesso tempo, detto questo, il paese di origine fa la sua differenza: se si ha un alto livello ESCS, ma se al contempo si proviene da un paese islamico la media è inferiore; tra paese di origine e paese di destinazione, ha maggior peso quello di origine, ma dipende con quali altre variabili viene correlato.

Nello studio di de Heus e Dronkers la religione dominante dei paesi di origine ha un effetto importante sul risultato scolastico. Come riportato anche altrove, gli allievi originari di paesi con una religione dominante orientale (induismo, buddismo) ottengono migliori risultati di quelli in cui è dominante quella cristiana o quelli in cui non ve ne è una dominante, mentre gli alunni originari dai paesi islamici hanno performance peggiori. Varie spiegazioni possono essere date per questi risultati: ad es. che vi è un alto livello di discriminazione verso gli allievi originari da paesi islamici; che i valori e le regole islamiche, quali l'onore, le relazioni tra i generi, sono meno appropriati nelle società moderne, ma sfortunatamente PISA non raccoglie dati sulla religione individuale. I ricercatori hanno utilizzato i dati dell'*European Social Survey* (Dronkers e Fleischmann, 2010), che mostrano che la seconda generazione di maschi aderenti all'Islam ottengono più bassi livelli scolastici se comparati con le seconde generazioni di maschi che aderiscono ad altre o a nessuna religione. Dai risultati emerge inoltre che la religione individuale è più importante di quella dominante del paese di origine, ma ulteriori ricerche e raccolta di dati sono necessari per indirizzare bene queste questioni.

Dalle ricerche di Dronkers tra le variabili che maggiormente vengono correlate ai risultati degli figli degli immigrati, il livello di istruzione dei genitori è comunque sempre al primo livello di importanza.

Altre cose hanno meno importanza/meno peso, ma vanno considerate comunque nell'incrociare i dati.

E' importante incrociare i dati e non semplificare, è l'aspetto su cui conveniamo con Dronkers, nell'intervista.

Molteplici studi hanno mostrato che i risultati scolastici degli allievi sono influenzati da numerosi (*multilevel*) fattori quali le caratteristiche familiari, i loro coetanei, le scuole che essi frequentano e le caratteristiche dei sistemi scolastici.

Per gli studenti immigrati questa rete di influenze è ancora più complessa. Dopo esser stati formati e socializzati all'interno del loro paese di destinazione, anche i loro precedenti paesi di origine devono essere considerati. Solo allora il carattere transnazionale del processo migratorio è pienamente rilevato, evidenzia Dronkers negli articoli sullo studio descritto in questa sede, e può essere raggiunta una migliore comprensione dei fattori multilivello che influenzano i risultati scolastici dei figli degli immigrati.

Gli autori, come si è detto, hanno condotto in questo specifico studio analisi multilivello a classificazione incrociata *cross-classified multilevel analysis* per stabilire quali caratteristiche individuali, di comunità ed a macro-livello influiscono sui risultati degli studenti immigrati originari da 46 diversi paesi e viventi in 16 differenti paesi di destinazione.

Alcune considerazioni tecniche: per analizzare i dati in questo *double comparative design*, sono state utilizzate tecniche multilivello. Usando tecniche al livello individuale (quali la regressione OLS in statistica descrittiva²⁰) su dati con livelli multipli, gli errori standard degli effetti a livello-macro sarebbero sottostimati e di conseguenza i parametri potrebbero sembrare essere significativi. Per analizzare dati non strutturati gerarchicamente, le analisi di regressione multilivello a classificazione incrociata, precisano de Heus e Dronkers, sono appropriati.

²⁰ ordinary least squares regression (OLS) or linear least squares regression: in statistica Metodo dei Minimi Quadrati Ordinari per effettuare una Regressione Lineare, uno dei possibili metodi per trovare un'equazione che descriva la relazione fra X e Y. Da wikipedia si legge: In [statistica](#) la **regressione lineare** rappresenta un metodo di [stima](#) del [valore atteso](#) condizionato di una variabile *dipendente*, o *endogena*, Y , dati i valori di altre variabili *indipendenti*, o *esogene*, X_1, \dots, X_k : $E[Y|X_1, \dots, X_k]$. L'uso dei termini *endogeno/esogeno* è talvolta criticato, in quanto implicherebbe una nozione di [causalità](#) che l'esistenza di una regressione non prevede; in determinati contesti, provocherebbe inoltre confusione, essendo ad esempio il concetto di [esogeneità](#) in [econometria](#) formalmente definito tramite l'ipotesi di ortogonalità alla base delle proprietà statistiche della regressione lineare col metodo dei minimi quadrati ordinari.

In contrasto con i risultati di Levels et al (2008) i ricercatori non hanno trovato significativi effetti dello sviluppo economico e della stabilità politica dei paesi di origine, sui risultati scolastici.

Questo lavoro ha mostrato che le differenze nei punteggi in scienze dei quindicenni con un retroterra immigrato, non possono venir spiegate solo e pienamente dalle loro caratteristiche individuali. *Macro-caratteristiche dei paesi di destinazione e di origine sono altrettanto importanti.*

Levels et al. (2008) l'avevano già dimostrato, includendo caratteristiche economiche e politiche dei paesi di origine e di destinazione, ma essi avevano trascurato le caratteristiche dei sistemi scolastici.

Tra le macro caratteristiche del paese di destinazione, la mancanza di docenti ha effetti negativi sui risultati degli studenti immigrati, indipendentemente dalla qualità dell'istruzione nei loro paesi di destinazione: i bambini immigrati dipendono in modo maggiore dalla qualità dell'insegnamento, perché i loro genitori possiedono globalmente meno risorse economiche e sociali e sono meno competenti nella lingua del paese di destinazione. La carenza di docenti diminuisce quindi le opportunità dei loro figli di usare l'istruzione come un canale di mobilità.

Un altro dato spesso enfatizzato dai risultati teorici ed empirici è che l'alto livello di differenziazione abbia un effetto negativo sui risultati dei nativi appartenenti alle classi sociali più basse.

Il meccanismo, precisano de Heus e Dronkers, che può spiegare questi risultati è che la scelta tra vari tipologie di scuole ad un'età precoce, accresca le quote di allievi delle classi sociali più basse che scelgono spesso tipologie di scuole di più basso livello (o a causa delle limitate prospettive di loro genitori o a causa delle procedure di selezione di pregiudizio di classe, anche dopo aver controllato gli attuali risultati scolastici).

Un più basso livello di differenziazione dei sistemi scolastici può migliorare le opportunità scolastiche, affermano gli autori, della media della classe sociale più bassa. Se si applica la stessa linea di ragionamento ai figli degli immigrati, ci si aspetterebbe anche per loro un beneficio da un livello più basso di differenziazione. Invece dai quanto emerge il livello di differenziazione dei sistemi scolastici ha difficilmente qualche effetto sui

risultati scolastici dei figli degli immigrati con uno status occupazionale più basso.

Ulteriore ricerca è necessaria per trovare risposte sul perché la differenziazione ha effetti diversi sugli allievi nativi e su quelli con un retroterra immigrato. Una parte di spiegazione di questi differenti meccanismi, sostengono i ricercatori, potrebbe trovarsi nella selettività negativa dei genitori nativi con un basso status occupazionale e nella selettività positiva degli immigrati (Dronkers & de Heus, 2010).

Teorie per spiegare i risultati scolastici dei figli degli immigrati

L'analisi e l'approfondimento della letteratura specifica sui risultati degli studenti figli di immigrati mette in evidenza comunque lo stato ancora embrionale di questo tipo di ricerca in Europa rispetto agli Stati Uniti (soprattutto centrati sul tema dell'integrazione delle seconde generazioni di differenti gruppi etnici).

Sebbene sia ampiamente accettato che alcuni gruppi di immigrati frequentano scuole svantaggiate, elaborate meta-analisi hanno mostrato che la segregazione socio-economica e scolastica influisce poco sul risultato scolastico degli studenti immigrati rispetto ai nativi (Driessen, 2007; Schofield, 1989).

Usando i dati di PISA 2003 Dronkers & Levels (2006) hanno rilevato che la segregazione etnica scolastica era, comparata con l'importanza della segregazione scolastica socio-economica, solamente un fattore minore tra altre variabili ben più importanti.

Inoltre, gli studenti immigrati provenienti da alcune regioni d'origine (Nord Africa, Asia Occidentale, Europa del Nord e del Sud, Asia Orientale) risultano meno influenzati dalla segregazione etnica scolastica, rispetto ad altri studenti immigrati (America Latina, Europa Occidentale, Europa Orientale, Nord America, Australia, Centro e Sud Africa, Oceania, Sud-est Asiatico).

Nella letteratura scientifica ci sono studi che a partire dalle cause tradizionali del divario dei risultati tra i figli degli immigrati ed i nativi, quali le risorse economiche, il background del capitale culturale, le aspirazioni degli studenti e la segregazione etnica scolastica, mettono in evidenza che lo status di studente immigrato (indipendentemente se nato o meno nel

paese di destinazione) è di per sé un fattore di relativamente bassa accumulazione di capitale umano, cioè è associato a peggiori risultati scolastici (Di Bartolomeo A., 2009, studio comparato a partire dai dati PISA 2006 in Francia, Germania e Italia).

Alcuni sociologi dell'educazione nell'analizzare il gap dei risultati tra nativi e figli di immigrati hanno portato spiegazioni culturali: la teoria del capitale culturale, ereditato dagli studenti attraverso i loro genitori e indicizzabile attraverso indicatori quali il livello d'istruzione dei genitori, l'aiuto nei compiti, la familiarità con la cultura ospite e l'orientamento nel sistema educativo (van de Werfhorst, Hofstede, 2007). L'effetto negativo di questa dissonanza culturale mostrata dai figli degli immigrati è anche chiamata dai sociologi *effetto primario* di stratificazione di un risultato scolastico misurato dai punteggi dei test (vi è anche un *effetto secondario* collegato alla stratificazione: quest'ultima può essere un vantaggio, quando vengono considerati i tassi di continuazione. Molti gruppi di immigrati infatti, sono stati positivamente selezionati per le loro ambizioni ed alte aspirazioni e possono probabilmente portare tali ambiziose scelte verso i loro figli così da far loro continuare gli studi dopo la scuola obbligatoria).

Altri sociologi invece riportano spiegazioni strutturali, argomentando che i bassi risultati dei figli degli immigrati sono dovuti a fattori socio-economici (principalmente indicati dall'occupazione dei genitori). Si sostiene altresì che tali tassi di insuccesso continuano oltre l'istruzione obbligatoria, con maggiori costi per i figli originari della classe operaia (Brinbaum, Heath, 2007); infine si collegano le condizioni economiche dei genitori e la mancanza di risorse materiali ai risultati nei punteggi dei test.

Le caratteristiche comuni di questi due tipi di spiegazioni rimandano alla teoria della riproduzione culturale e sociale di Bourdieu e Passeron (1970; 1990), che sosteneva che l'ineguale distribuzione delle risorse di potere (capitale sociale, culturale ed economico) tra le classi, viene trasmessa tra le generazioni.

Altri tipi di teorie sono state sviluppate per spiegare i risultati scolastici dei figli degli immigrati.

Breen e Goldthorpe (1997) illustrano la teoria del meccanismo di avversione del rischio relativo, cioè il primario obiettivo per ciascun membro della società di evitare la mobilità sociale verso la sottoclasse urbana,

rispetto alle traiettorie dei propri genitori. I risultati nei test però presentano per i figli degli immigrati bassi punteggi, quindi alcuni studiosi identificano tale questione come una questione di causalità: l'interesse alla mobilità come una conseguenza dei risultati scolastici e non il contrario (van de Werfhorst, Hofstede, 2007), cioè studenti con scarsi risultati vengono spinti a mantenere il loro livello di classe come un risultato del loro risultato e non che l'ansia per un interesse verso la mobilità sia la causa di effetti negativi sul risultato.

Altri tipi di spiegazioni sui risultati riguardano le caratteristiche delle scuole: in molti paesi le minoranze etniche sono concentrate in alcune aree, particolarmente svantaggiate economicamente, con scuole dove vi è un'alta percentuale di studenti immigrati, con alti turnover di insegnanti, o difficoltà dei genitori per risorse o tempo a contribuire alla scuola: molti autori (Rumberger, Willms, 1992; Portes, MacLeod, 1996; Goldschmidt & Wang, 1999) hanno trovato forti associazioni tra la segregazione scolastica e i più deboli risultati delle minoranze etniche.

Poche ricerche si sono focalizzate sul fattore delle caratteristiche strutturali dei sistemi educativi ed i risultati degli studenti immigrati ed in questa direzione vi è uno studio comparato di Murat, Pirani e Frederic (2010) che utilizza i dati di PISA 2006: il quadro che ne risulta è alquanto frammentato. I risultati degli studenti immigrati sono più bassi di quelli dei nativi specialmente nei paesi dell'Europa occidentale continentale, in molti dei quali, ma non in tutti, vi sono sistemi di tipo selettivo. Diversi sistemi sono caratterizzati da una forte distinzione tra gli indirizzi e programmi di scuole che hanno contenuti umanistici ardui da studiare per studenti originari di differenti culture.

Nei paesi del Nord Europa, dove vi sono scuole di tipo comprensivo, gli immigrati ottengono risultati sostanzialmente al di sotto di quelli dei nativi, dopo aver tenuto conto dei fattori di background. Paesi con una più debole distinzione degli indirizzi (*tracking*) e maggiore di quella di quelli con scuole di tipo comprensivo e gruppi di livello (*streaming*), sembrano offrire maggiori condizioni favorevoli per la convergenza dei risultati degli studenti immigrati verso quelli dei nativi.

In generale gli studenti immigrati possono trovare un più adatto mix di incentivi e possibilità in sistemi di scolarizzazione intermedia, dove

rimanere indietro in alcuni corsi o ad argomenti di studio, non rappresenta normalmente una condizione non troppo difficile da superare.

Già dai suoi lavori del 2006 Dronkers evidenzia che gli studi cross-nazionali recenti hanno dimostrato che le differenze a macro livello influiscono sui risultati scolastici degli studenti immigrati (le condizioni a macro-livello influenzano il micro-livello, quello delle caratteristiche individuali).

La mancanza di sufficienti dati cross-nazionali, come già evidenziato da altri autori, non consente soddisfacenti test delle cause determinanti a macro livello sui risultati scolastici degli studenti immigrati.

Nello studio del 2006, che fa riferimento ai dati di PISA 2003, Levels, Dronkers & Kraaykamp utilizzano un così definito doppio disegno comparativo, a *double comparative design* (Van Tubergen, 2004; Tubergen; Maas & Flap, 2004), per spiegare le differenze a macro livello nei risultati scolastici degli studenti immigrati. In questo studio essi hanno evidenziato spiegazioni di macro livello per effetti di macro livello.

L'elaborazione teorica sulle cause determinanti a macro livello rispetto i risultati scolastici degli studenti immigrati ha come riferimenti tre studi principali: Schnepf (2004), Marks (2005) e Levels e Dronkers (2006).

Schnepf analizza le differenze nei risultati nella literacy matematica tra gli studenti immigrati di prima e seconda generazione ed i nativi in dieci paesi occidentali. In generale quelli di prima generazione ottengono risultati inferiori a quelli di seconda generazione, che a loro volta si collocano a livelli più bassi rispetto ai nativi. Entrambi i risultati vengono spiegati con l'influenza del fattore tempo: quanto più a lungo gli immigrati stanno nel loro paese di destinazione, migliori sono i loro risultati a scuola. Inoltre il generale livello più basso degli immigrati può venir spiegato attraverso le caratteristiche di livello micro, come il background socio-economico e la competenza nella lingua del paese di destinazione. I risultati sono controllati per quanto riguarda l'influenza delle caratteristiche della scuola, quali il livelli socio-economici e la segregazione etnica; quest'ultima dimostra essere di una certa importanza per spiegare i livelli differenti della literacy matematica tra nativi e la seconda generazione di studenti immigrati. E comunque queste spiegazioni non risolvono l'intero puzzle. Gli effetti trovati differiscono notevolmente in base al paese di destinazione,

sia per forza che per direzione. Schnepf suggerisce che queste differenze possano essere spiegate in base ai meccanismi di selezione nei processi di migrazione.

Usando i dati di PISA 2000, Marks analizza la literacy in lettura e matematica degli studenti di prima e seconda generazione in un ampio numero di paesi. Egli ha così concluso che in molti paesi le caratteristiche socio-economiche, socio-culturali e scolastiche spiegano la maggior parte delle differenze del successo scolastico tra nativi e studenti immigrati. Inoltre la competenza nella lingua del paese di destinazione influisce sui risultati scolastici degli studenti immigrati. Nonostante ciò Marks ha trovato delle differenze internazionali nella modalità con cui queste cause determinanti influiscono sui risultati degli studenti immigrati. Solo in Belgio, Francia, Portogallo, Regno Unito e Stati Uniti, le differenze nei risultati in lettura possono essere pienamente spiegate da queste cause determinanti.

In Austria, Danimarca, Francia, Paesi Bassi, Svezia e Svizzera, gli studenti immigrati di seconda generazione che parlano la lingua del paese di destinazione ottengono in media un punteggio di 20 punti inferiore nella scala della competenza matematica. E ancora, gli effetti variano in modo sostanzioso in ogni paese di destinazione.

Cause esplicative per questi risultati sono le differenze internazionali nei sistemi scolastici o le differenze nelle politiche dell'immigrazione.

In aggiunta alle differenze tra i paesi di destinazione, un altro tipo di effetti a macro livello viene mostrato come rilevante. Levels e Dronkers (2006) dimostrano che il successo scolastico degli studenti immigrati non dipende solo dalla loro destinazione, ma anche dalla loro origine.

Nonostante i loro paesi di destinazione, gli studenti immigrati del Centro e Sud America, del Nord Africa, dell'Asia Occidentale e dell'Europa Occidentale che hanno più bassi background socio-economici, raggiungono sostanzialmente livelli più bassi nella competenza matematica, comparati con quelli degli studenti nativi e con quelli dei migranti provenienti da altri paesi d'origine. Gli autori suggeriscono che le differenze culturali, le differenze nei meccanismi di auto-selezione o le diversità nella discriminazione dipendente dall'origine, potrebbero spiegare queste conclusioni.

Tali tre studi qui ricordati hanno in comune il trovare differenze significative a livello macro, ma offrono spiegazioni che sono specifiche e non sono testate.

Il merito di questi studi comunque principalmente sta nel fatto che essi dimostrano l'esistenza di effetti legati all'origine ed alla destinazione nei risultati scolastici degli studenti immigrati. In sintesi cioè, gli immigrati di diversi paesi di origine raggiungono risultati diversi a scuola e gli immigrati in diversi paesi di destinazione ottengono risultati differenti a scuola.

Una delle più classiche teorie principali per spiegare l'integrazione degli immigrati è la teoria dell'assimilazione, intesa come processo di interpretazione e fusione in cui le persone e i gruppi acquisiscono le memorie, i sentimenti e le attitudini di altre persone e gruppi e condividendo la loro esperienza e storia, vengono incorporati con loro in una comune vita culturale (Park e Burgess, 1921). Da una prospettiva di micro livello, assimilazione significa che gli individui migranti gradualmente assimileranno i modelli culturali dei loro paesi di destinazione. Quando inizialmente è stato concettualizzato il concetto teorico, gli effetti del ciclo della vita si pensava venissero influenzati dal processo di assimilazione; in seguito la nozione degli effetti del gruppo, è stata aggiunta alla cornice teorica esplicativa. Venne teorizzato che nel tempo, gli immigrati di prima generazione avrebbero adottato i modelli culturali delle loro società d'arrivo. Quindi gli immigrati di seconda generazione sarebbero stati assimilati all'interno delle società in modo migliore rispetto ai loro genitori. Va notato che in entrambe le interpretazioni l'elemento chiave è il tempo.

Inizialmente diversi risultati empirici hanno supportato tale teoria. Per esempio gli immigrati di seconda generazione sono integrati più fortemente dal punto di vista economico nelle società che li ospitano rispetto ai migranti di prima generazione (Kalmijn, 1996), che a loro volta si integrano più fortemente durante i loro corsi della vita (Chiswick & Miller, 2002). Tali risultati sono stati replicati un certo numero di volte e non vi sono evidenze che confutino queste ipotesi. Comunque i test scientifici cross-nazionali confrontati con i risultati della teoria dell'assimilazione non possono essere spiegati. Se il tempo è l'unico elemento in gioco, gli immigrati di diversi paesi di origine, dovrebbero assimilarsi nella stessa

percentuale nei vari paesi di destinazione. Quindi gli immigrati che condividono la stessa origine dovrebbero assimilarsi a loro volta in tassi e percentuali comparabili. Queste attese sono dimostrate essere false: le differenze a macro livello vengono trovate in tutte le dimensioni dell'integrazione degli immigrati. Come detto in precedenza, diversi risultati di ricerca indicano che le stesse differenze a macro livello giocano un ruolo nei risultati scolastici degli studenti immigrati.

I ricercatori non sono stati ancora capaci di incorporare questi risultati all'interno della teoria dell'assimilazione, perché significherebbe prevedere che non esistono differenze cross-nazionali nei risultati scolastici e che i gruppi di differente origine potrebbero assimilarsi nella stessa maniera.

Nello studio di Levels, Dronkers & Kraaykamp (Praga, 2006) gli autori hanno cercato di adattare i risultati devianti sull'origine e sulla destinazione all'interno della cornice teorica della teoria del capitale umano.

Questa teoria è stata inizialmente disegnata per spiegare le differenze generali nello sviluppo economico degli individui ed in seguito utilizzata per spiegare le differenze a macro livello nell'integrazione economica degli immigrati (Van Tubergen & Kalmijin, 2005). La teoria suggerisce che le opportunità delle persone di partecipare con successo nelle moderne società del giorno d'oggi dipende in gran parte dal loro capitale umano.

Inoltre essa assume che le persone sono consapevoli dell'importanza del capitale umano per il loro futuro successo e che questa consapevolezza agirebbe come un incentivo per investire nell'acquisizione di capitale umano. Essendo attori razionali, le persone dovrebbero valutare i costi ed i benefici di questo come un investimento ed agire in conformità. A partire da queste assunzioni, possono venir dedotte ipotesi che incorporano le predizioni della teoria dell'assimilazione.

Quasi per definizione, sostengono gli autori, molti immigrati non occidentali, hanno più bassi livelli di capitale umano comparato a quello dei loro compagni nativi, quando raggiungono i loro paesi di destinazione. Anche quelli altamente scolarizzati, con abilità pari a quelle degli immigrati occidentali, devono superare alcuni svantaggi. Ad es., mediamente per i nativi ci si aspetta che abbiano maggiore esperienza dei costumi e delle

tradizioni delle loro società e ciò rende più facile interagire socialmente, venir educati o trovare un lavoro. A parte il divario culturale, vi è l'ovvia mancanza di competenza nella lingua dominante.

Assumendo che la prima generazione di immigrati è consapevole dei vantaggi di investire per eliminare questi divari, la teoria del capitale umano spiega perché l'integrazione degli immigrati di prima generazione all'interno delle società di destinazione aumenta con l'aumentare del tempo della loro permanenza. Più lungo è il soggiorno, maggior tempo hanno gli immigrati per investire nell'acquisizione di abilità e per adattarsi alla cultura delle nuove società. Chiswick (1991) usa questo argomento per spiegare perché la competenza linguistica degli immigrati nella lingua del paese di destinazione, aumenta nel tempo. Usando la stessa linea di ragionamento la teoria del capitale umano spiega perché gli immigrati di seconda generazione sono usualmente più integrati nelle loro società di destinazione rispetto ai loro genitori: il divario che essi devono colmare è semplicemente meno ampio.

La teoria del capitale umano è intrinsecamente una teoria di livello micro che spiega come gli individui agiscono quando acquisiscono differenti forme di capitale umano. Comunque se si assume che un mettere in evidenza vari fattori in modo ragionevole è toccato da costrizioni ed opportunità a livello macro, la teoria può essere utilizzata anche per dedurre ipotesi sulle differenze a livello macro. Van Tubergen (2004) ha usato questa teoria per formulare ipotesi a livello macro sull'integrazione economica degli immigrati, egli ha elaborato il cosiddetto *double comparative design*, che permette di analizzare gruppi di origini multiple dentro multipli paesi di destinazione.

Uno dei principali assunti teorici è che gli immigrati vengono selezionati (o preselezionati da se stessi) per accedere a certi paesi di destinazione. Attraverso una selezione favorevole di immigrati, la somma media del capitale umano degli immigrati nel selezionare i paesi di destinazione è più alta. Quindi gli immigrati in tali paesi raggiungono livelli più alti nei risultati economici, influenzano positivamente la loro integrazione economica.

Questo disegno teorico presuppone che la somma di capitale umano degli immigrati acquisito prima di esser selezionati (prima di ottenere

l'accesso al paese di destinazione) è l'unica causa determinante per la loro posizione economica nel loro paese di destinazione. Questo è molto probabilmente il caso per gli adulti immigrati. Tuttavia, i loro figli non vengono di solito selezionati, ma entrano nel paese di destinazione accompagnando i loro genitori (migranti di prima generazione), o sono nati in questa (immigrati di seconda generazione). Per questi soggetti, la somma del capitale umano sul loro arrivo probabilmente non ha pochi effetti sulle loro future possibilità. Comunque i bambini immigrati hanno l'opportunità di acquisire capitale umano dopo il loro arrivo nei loro paesi di destinazione e nelle moderne società occidentali, l'acquisizione di questo capitale umano è stata parzialmente istituzionalizzata nel sistema educativo.

Per spiegare le differenze a livello macro nei risultati scolastici tra i gruppi di immigrati, gli autori assumono che i giudizi individuali sulla percezione dei costi e dei benefici nell'investire nell'acquisizione di capitale umano viene influenzato dalle differenze a livello macro.

Nel caso dei risultati degli studenti immigrati, specifiche differenze tra i paesi di destinazione, quelli di origine e tra le diverse comunità immigrate vengono considerate avere effetto sui risultati scolastici. Gli autori sostengono che le differenze nei risultati scolastici tra studenti immigrati di differenti paesi di origine in differenti paesi di destinazione, possono venir spiegate attraverso le ipotesi basate sulla teoria del capitale umano. Per illustrare come questa teoria viene utilizzata nel loro studio, gli autori assumono gli effetti causali descritti nei modelli di Coleman, 1990: questi contengono due livelli (macro e micro) e quattro relazioni causali (macro-micro relationship, macro-macro relationship; micro-macro relationship e micro-micro relationship).

De Heus & Dronkers (Malta, aprile 2010) precisano che i ricercatori hanno portato come cause per spiegare i risultati degli studenti figli di immigrati entrambe le prospettive micro e macro.

A livello micro, individuale, si è dimostrato che gli studenti migrati in giovane età, residenti nel paese di destinazione da lungo tempo e quelli con alti livelli di istruzione, hanno migliori posizioni economiche (Chiswick and Miller, 2002) ed una migliore proprietà linguistica nella lingua ufficiale del paese di destinazione (Chiswick and Miller, 1996).

Riguardo specificamente ai risultati scolastici, studi condotti negli USA hanno mostrato che i Latino's e i Blacks hanno in media risultati più bassi dei nativi americani (Bankston e Zhou, 2002), che la seconda generazione di immigrati con una madre nativa hanno maggiori possibilità di iscriversi al college che quelli di seconda generazione con entrambi i genitori nati all'estero e che i ragazzi immigrati hanno maggiori possibilità di diplomarsi al college rispetto alle ragazze (Ramakrishan, 2004).

A livello macro l'introduzione di disegni multilivello a classificazioni incrociate (cross-classified multilevel design) ha permesso ai ricercatori di tenere in considerazione simultaneamente le caratteristiche dei paesi di origine e di destinazione degli immigrati per spiegare tutti i tipi di risultati degli immigrati.

3.5 I risultati scolastici delle seconde generazioni. Dove gli studenti immigrati hanno successo.

Nelle società europee sta crescendo l'importanza dei fenomeni di stabilizzazione e integrazione degli immigrati e delle loro famiglie, in particolare della seconda generazione. Accanto a paesi più maturi rispetto a queste esperienze, ve ne sono altri, come l'Italia che, diventati solo recentemente mete dei flussi migratori, sono meno pronti ad affrontarle.

Le esperienze dei primi possono perciò servire ai secondi affinché l'immigrazione rimanga una risorsa e non diventi un problema sociale. L'evidenza empirica mostra che, nei complessi processi di integrazione, un ruolo chiave è giocato dall'istruzione dei figli degli immigrati, vale a dire dal processo di formazione e accumulazione del capitale umano, punto di partenza per il successo nel mercato del lavoro e per l'inserimento nella società.

Inoltre, come rilevato in letteratura, la condizione della seconda e terza generazione è il metro per valutare l'efficacia delle politiche di integrazione: maggiore è la distanza tra la loro condizione e quella del resto della popolazione e maggiore è la probabilità di segregazione ed emarginazione, con gli associati costi in termini di mancato utilizzo di risorse e problemi sociali, così come sottolinea Bonifazi (2007) in *"Quando*

la seconda generazione è da noi: successi e insuccessi degli alunni stranieri nella scuola italiana", pubblicato in www.neodemos.it.²¹

In molti contributi si nota ad es. che gli studenti stranieri, molto più frequentemente di quelli italiani, hanno un'età anagrafica maggiore di quella prevista dall'ordinamento scolastico per la classe frequentata. In attesa che anche in Italia siano disponibili dati che permettano di analizzare con più precisione la situazione delle seconde generazioni all'interno del sistema formativo, i risultati delle rilevazioni del Ministero mostrano una situazione con aspetti già ora problematici.

La maggior quota di alunni in ritardo rispetto all'età anagrafica e la più alta percentuale di bocciature sono segnali evidenti della distanza che separa i giovani stranieri da quelli italiani. Una distanza che, inevitabilmente, nei prossimi anni si trasferirà nel mercato del lavoro e nella società, dove una quota non trascurabile della seconda generazione rischia di trovarsi con competenze decisamente inferiori a quelle dei figli degli italiani.²²

Anche dai dati del Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca²³ si evidenzia che i figli degli immigrati faticano a inserirsi nel sistema educativo, mostrando, da una parte, esiti scolastici inferiori e, dall'altra, più bassi tassi di scolarizzazione. Questo fenomeno è particolarmente grave se consideriamo le traiettorie della seconda _ di immigrati, che, in

²¹ www.neodemos.it

²² *Quello che emerge da numerose ricerche M. Ambrosini e S. Molina (a cura),* Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia, *Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2004*; O. Casacchia, L. Natale, A. Paterno, L. Terzera (a cura di), *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni*, Franco Angeli, collana Fondazione ISMU Iniziative e Studi sulla multietnicità, 2008 è che i figli degli immigrati faticano ad inserirsi nel sistema educativo.

²³ Si rimanda ad alcuni Dossier del MIUR sul tema degli alunni stranieri in Italia a partire dal 2005

http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2005/esiti_stranieri.shtml#documenti ; http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1bc68cd8-9b8e-4b21-aa95-64a694e20809/notiziario_stranieri_0809.pdf; Alunni con cittadinanza non italiana Scuole statali e non statali Anno Scolastico 2007/2008 in http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09; http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cc1205ff-29e2-477e-8ccd-4ce23a40e5c6/focus_in_breve_1_2010_.pdf; http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b4924380-1a9b-4422-86cc-57818a3232c4/alunni_con_cittadinanza_non_italiana_a.s.201011.pdf ; http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni_stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_as_2010_11.pdf

quanto nati o almeno scolarizzati nei paesi di accoglienza, dovrebbero godere delle stesse opportunità degli autoctoni.

Individuare le determinanti del gap scolastico tra seconda generazione e nativi, capire quali strategie deve adottare il sistema scolastico e, più in generale, la politica per colmare questo gap ed evitare la riproduzione di disuguaglianze sociali: questa è la grande sfida in cui si trovano oggi immerse le società industrializzate di vecchia e nuova immigrazione.

La letteratura individua in determinanti di carattere socio-economico i principali ostacoli incontrati dai figli degli immigrati (es. lo svantaggio economico e culturale delle famiglie, i meccanismi di segregazione scolastica e le differenti aspirazioni).

Queste determinanti sono state ampiamente studiate, mentre meno attenzione è stata posta sulla condizione di figlio di immigrato. In altri termini: essere figlio di immigrati è di per sé un fattore di svantaggio nell'apprendimento una volta che si sia eliminato l'effetto delle variabili socio-economiche? Il quesito è fondamentale per il disegno delle politiche; ad esempio, se il gap dipendesse solo da un differenziale di tipo economico e strutturale, allora gli interventi dovrebbero essere rivolti a tutte le famiglie disagiate, non solo agli immigrati. Nel caso contrario, invece, alle politiche economiche andrebbero affiancate politiche d'integrazione rivolte direttamente agli immigrati.

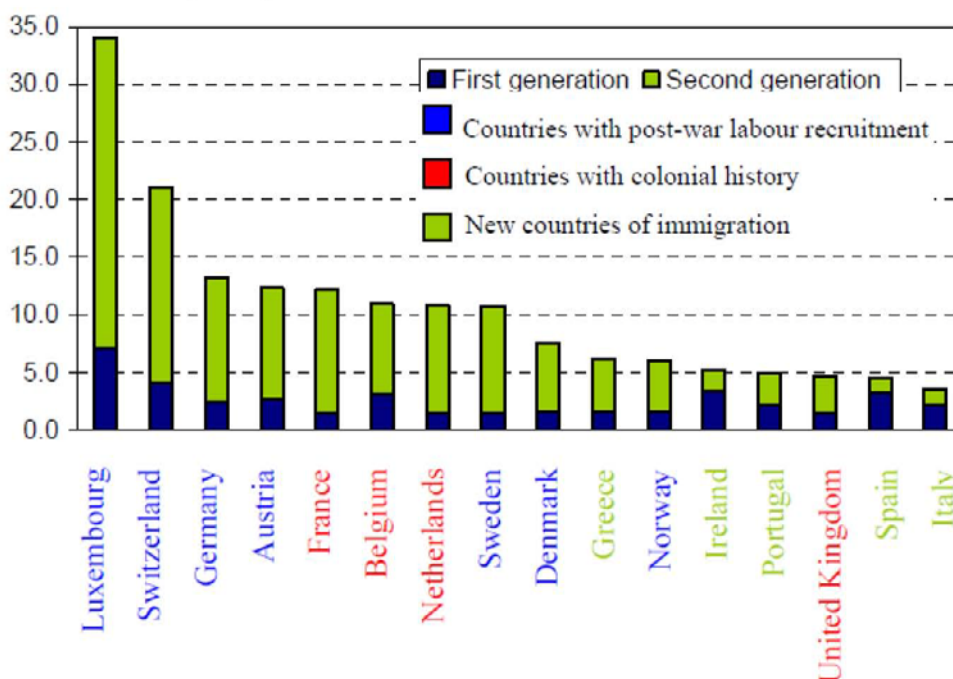
Uno studio di A.Di Bartolomeo (2009, pp.63-80) dell'Università La Sapienza di Roma, ha voluto approfondire fino a che punto l'essere figlio di immigrato ha un effetto indipendente sulla prestazione scolastica, al netto, cioè una volta tenuto conto, delle tradizionali determinanti (di tipo strutturale, quali ad es. i fattori socio-economici, prima di tutto l'occupazione dei genitori, o di tipo culturale, come ad es. il capitale culturale dei figli ereditato dai genitori).

L'analisi, condotta su dati PISA (OCSE, 2006) e disegnata in termini comparativi, confronta il caso italiano con altri due (francese e tedesco), relativi a società in cui il fenomeno dell'immigrazione è di più antica origine, così come le istituzioni sviluppate per affrontarlo.

Riportiamo qui di seguito una figura (Di Bartolomeo, 2009, p.69) che illustra le percentuali delle prime e seconde generazioni di studenti

immigrati in PISA 2006 all'interno di diversi paesi europei dalla differente storia di immigrazione: Di Bartolomeo e collaboratori hanno individuato tre paesi distinti, quali la Francia dal passato coloniale, la Germania con il reclutamento di immigrati nel secondo dopoguerra e l'Italia, come nuovo paese di immigrazione; tre paesi rappresentativi di tre modelli europei di immigrazione.

Figure 1 - Proportions of immigrants' children on the scholastic population by generation status and receiving country (European countries with at least 3% of children of immigrants).



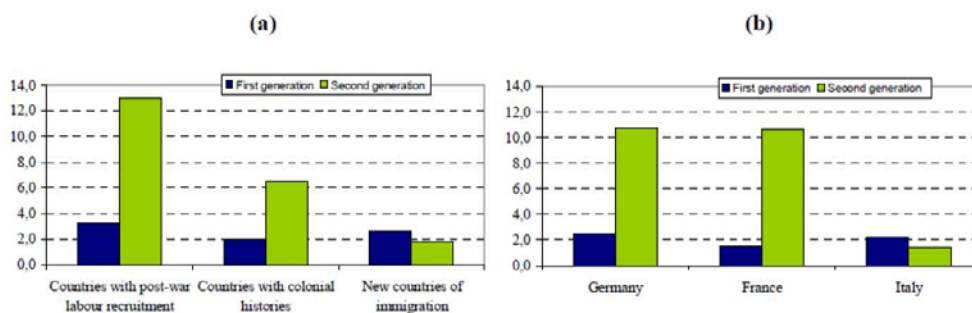
Source: PISA, 2006

Da una prima analisi dei dati emerge come i figli degli immigrati (prima e seconda generazione) soffrano di un netto differenziale in termini di rendimento scolastico. Naturalmente il dato descrittivo può essere fuorviante. Pertanto, attraverso modelli di regressione logistica,²⁴ nella

²⁴ In letteratura l'analisi di regressione logistica è una metodologia impiegata per prevedere il valore di una variabile dipendente dicotomica sulla base di un insieme di variabili esplicative, sia di tipo qualitativo che quantitativo (dicotomiche es. sì/no; categoriche es. classe sociale; continue, età). La variabile dipendente è a risposta qualitativa, di tipo dicotomico, binario, e descrive l'esito o successo riguardante il verificarsi di un evento aleatorio. I modelli di regressione logistica nascono nell'ottica di spiegare la probabilità di possesso di un attributo, o di accadimento di un evento, in relazione ad una serie di possibili determinanti, di variabili esplicative (un esempio classico potrebbe essere quello di individuare i principali fattori di rischio di una particolare malattia). Così viene motivata la scelta da Di Bartolomeo "We used logistic regressions by entering subsequent block of covariates in order to analyze the weight of the different determinants from which depends the implementation of political strategies addressed to

ricerca di Di Bartolomeo sono stati controllati i dati per le diverse determinanti socio-economiche in modo da distinguere il peso dei diversi fattori e verificare se esista un'intrinseca difficoltà di apprendimento legata allo status di prima o seconda generazione di immigrati.

Figure 2 - Proportions of immigrants' children on the scholastic population by generation status and group of country (a) and single country (b) (%).



Source: PISA, 2006

Le analisi confermano i tradizionali canali di svantaggio nell'apprendimento anche se sostanziali differenze si evidenziano tra i paesi.

In Francia, ad esempio, dopo aver tenuto conto delle condizioni economiche, del background culturale, delle aspirazioni degli studenti e delle dinamiche connesse alla concentrazione dei figli di immigrati nelle scuole (segregazione etnica, *ethnic school segregation* in A. Di Bartolomeo), l'appartenere alla seconda generazione non aggiunge effetti negativi significativi sulla performance e anzi lo svantaggio tende a scomparire (Di Bartolomeo, 2009, p.72) mentre scarsi risultati tendono a persistere per gli studenti di prima generazione; fra le determinanti considerate, la segregazione etnica nelle scuole (e quindi la segregazione spaziale etnica degli immigrati e delle loro famiglie) gioca un ruolo comunque fondamentale, anche per le seconde generazioni (Di Bartolomeo, 2009, p.75).

improve the scholastic performance of immigrants' children."p.75; si ricorda che per covariate si intendono delle variabili che possono essere utili ai fini di spiegare la variabilità dei giudizi espressi. Tra le nostre fonti in rete: <http://tesi.cab.unipd.it/161/7/05 - Modelli - Regressione logistica ed EHA.pdf>; <http://www2.stat.unibo.it/mignani/Didattica/analisiideidati/logistica.pdf>; <http://studiosat.unibocconi.it/mv/logistic.pdf>; <http://www.federica.unina.it/economia/statistica-per-le-decisioni-impresa/modello-regressione-logistica/4/>

Di Bartolomeo rileva che in Francia *"It is worth to noticing that the language spoken at home does not have any significant effect"* (Di Bartolomeo, 2009, p.72) ed una possibile spiegazione a ciò potrebbe trovarsi nel passato coloniale e nelle politiche di assimilazione, ma precisa anche che la metodologia di misurazione nello studio effettuato, potrebbe essere inadatta a catturare pienamente l'effetto, visto che nel questionario PISA non vi è la possibilità di considerare gli studenti che parlano entrambe le lingue, sia quella della rilevazione che quella materna. Molti ricercatori hanno infatti sottolineato che un ambiente bilingue potrebbe portare a dei vantaggi nei risultati scolastici (Bialystok, 2001); mentre altri (Schmidt, 2001) ribattono invece che utilizzare due lingue potrebbe influire negativamente sulle performance degli studenti.

Al contrario, sia in Germania sia in Italia (*"in Italy, the gap mainly depends on school-segregation dynamics and socioeconomic differences, but the second-generation status is also per se a determinant"*), precisa Di Bartolomeo, 2009, p.72), tenuto conto delle stesse condizioni, far parte della seconda generazione mantiene un impatto significativamente negativo sul rendimento scolastico.

Di Bartolomeo rileva che i migliori risultati degli studenti di prima generazione in PISA 2006 in Germania, potrebbero esser dovuti alla composizione del campione della prima generazione rispetto alla seconda: *"the raw disadvantages of the first generation of pupils are wholly explained by the parental socio-economic positions and cultural capital background. A partial explanation of this pattern is found in the sample composition. In fact, the major part of first generation students in Germany is composed by pupils from the former Soviet states, who may probably be affiliated to Spät-Aussiedler in-migration flows, which reached between 1988 and 2005 a total of three million people entered Germany. Spät-Aussiedler are ethnic Germans, so-called repatriates, who are characterized by good levels of education and language skills who may probably face less problems in the scholastic context (Ozcan, 2007 in Di Bartolomeo, 2009, p.73).*

Nel caso tedesco le principali determinanti nel ridurre il divario nei risultati scolastici delle seconde generazioni sono il retroterra del capitale culturale e le competenze linguistiche; mentre in Italia, dai dati della ricerca

di Di Bartolomeo, lo svantaggio economico e la segregazione etnica scolastica determinano i maggiori ostacoli di apprendimento, sia per gli studenti di prima che di seconda generazione.

Dal confronto internazionale emerge quindi la complessità di un fenomeno che presenta caratteristiche e problematiche differenti tra i paesi considerati. Ad eccezione della seconda generazione in Francia, le "classiche" determinanti non sono perciò sufficienti a spiegare il divario tra le performance dei figli degli immigrati e dei nativi. La ricerca mostra, infatti, come lo status "figlio di immigrato" di prima e seconda generazione sia, a parità delle condizioni socio-economiche, più probabilmente associato a un peggiore rendimento scolastico.

Di Bartolomeo precisa di: *"further, we are interested in which kind of additional barriers may constrain immigrants' children not to achieve at least the same educational performance of their native counterparts. Possible explanations may be related to macro variables, which refers to the national educational systems in which pupils are inserted, i.e. early selectivity processes, the implementation of scholastic policies directly addressed to multicultural issues, institutional mechanisms of discrimination, and so on"* (Di Bartolomeo, 2009, p.75)

e ribadisce (come più volte da noi messo in evidenza) inoltre che *"Nevertheless, one important limitation is present in this analysis linked to the used dataset: such participating countries (i.e. France) refused to ask for details concerning the specific country of origin of pupils and parents. This constraint did not allow us to investigate on the effect of national origins which was demonstrated by the majority of scholars to provide different trajectories in immigrants' children integration (Portes, Rumbaut, 2001; Glick, Hohmann-Marriot, 2007 among others)"* (Di Bartolomeo, 2009, p.75).

In letteratura il tema delle seconde generazioni è di estrema attualità e come si è visto, vi sono molteplici livelli di analisi e variegate interconnessioni con il nostro specifico e circoscritto tema di studio rispetto ai risultati degli studenti di seconda generazione in PISA 2006.

Nella ricerca di Di Bartolomeo si conclude esprimendo la preoccupazione e la scommessa educativa in atto nei confronti di questi studenti di seconda generazione nei diversi paesi europei: *"Summarizing,*

most European countries are facing an increasing number of immigrants and from this pressure, new socio-economic problems emerge. Among them one of the most important is that of integration, especially the integration of the second-generation. The integration of second-generation is strongly related to the education and the school system that is the first place of comparison among them and natives and the first source of human capital accumulation. We find that, overall, the immigrants' child status (whether or not the pupil was born in the country of reception) is per se a factor of relatively low human capital accumulation within (compulsory) education, i.e., the immigrants' child status is ceteris paribus most likely associated to a worst educational performance. Reception of children from different origins poses thus new challenges to educational institutions both in terms of adapting themselves to cultural diversification of their school population and in terms of adapting their teaching and learning methods to different cultural connotations and meanings of education, teaching and learning. The issue is searching for the best policies, which may avoid the so-called "segmented assimilation" (Portes, 1996; Portes, Rumbualt, 2001; Zhou, 2001) which assesses that just a fraction of children of migrants has access to the mainstream of the society, while the majority of them entered and remained at the bottom of the society, into the underclass (Di Bartolomeo, 2009, p.76).

Nella nostra ricerca le due categorie di analisi, cioè la definizione del campione di "seconde generazioni" in PISA ed il "tener conto dei paesi di origine e di destinazione" delle seconde generazioni le abbiamo incontrate in letteratura con chiarezza solo in alcuni studi e ricerche empiriche.

Cerchiamo qui di seguito di mettere a fuoco se e dove, in base alla letteratura sul tema ed a partire dalle nostre due categorie di analisi, i figli degli immigrati ottengono un successo scolastico.

Uno degli studi di riferimento in letteratura, che utilizza i dati di PISA 2003, è il rapporto *Where immigrant students succeed- A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* redatto da Petra Stanat e Gayle Christensen (OECD, 2006, pp.3-4).²⁵

²⁵ Report preparato dal Directorate for Education sotto la direzione di Claire Shewbridge e Andreas Schleicher. Questo report fa da complemento a *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*, which focuses on knowledge and skills in mathematics,

In questo studio si evidenzia che malgrado gli studenti immigrati siano molto motivati allo studio e presentino un positivo atteggiamento verso la scuola, spesso ottengono risultati significativamente più bassi dei loro coetanei nativi in materie chiave per la scuola quali matematica, lettura e scienze ed in generale nelle abilità a risolvere problemi.

Le differenze rilevate dalle curatrici del rapporto, sono molto pronunciate in Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Paesi Bassi e Svizzera.

Al contrario vi sono poche differenze tra le performance degli immigrati e dei nativi in tre dei tradizionali paesi di immigrazione quali Australia, Canada, Nuova Zelanda e così pure a Macao-Cina.

Nella maggior parte dei paesi considerati in questo studio (*Case countries: This includes the 17 countries covered in this report. Fourteen OECD countries: Australia, Austria, Belgium, Canada, Denmark, France, Germany, Luxembourg, the Netherlands, New Zealand, Norway, Sweden, Switzerland and the United States; as well as three partner countries: Hong Kong-China, Macao-China and the Russian Federation*, OECD, 2006, p.14) uno studente immigrato su quattro dimostra di non avere le competenze di base in matematica come definito nella rilevazione PISA 2003.

Lo studio si è concentrato in particolare sui risultati correlati a specifiche informazioni sul background sociale degli studenti immigrati e sulla lingua parlata a casa.

I risultati evidenziano che le differenze nei punteggi tra immigrati e nativi non possono essere attribuite solo a queste caratteristiche degli studenti.

Il rapporto provvede anche a fornire informazioni sugli approcci dei paesi di destinazione all'immigrazione ed all'integrazione degli immigrati. Va qui evidenziato che le ricercatrici non considerano, dato per noi importante come categoria, i paesi di origine degli studenti immigrati, mentre distinguono due gruppi di studenti di prima (nati all'esterno del paese della rilevazione) e seconda generazione (nati nel paese della rilevazione, che hanno seguito tutta la loro scolarizzazione nel paese di destinazione dei genitori): gli autori non disaggregano ulteriormente tali categorie (ad es. secondo le definizioni di Rumbaut, riportate in OECD, 2006, p.7).

Esso rileva come alcuni paesi, dove ci sono o relativamente piccole differenze nei risultati tra studenti nativi ed immigrati o il divario nelle performance degli studenti di seconda generazione rispetto ai nativi è significativamente ridotto, se comparato a quello degli studenti immigrati di prima generazione, tendono ad avere programmi di supporto linguistico sistematici, ben strutturati nel tempo e con relativamente chiari obiettivi e standards definiti.

Nel definire le popolazioni immigrate nel rapporto, le autrici si avvalgono di censimenti o indagini a larga scala dell'OCSE,²⁶ in quanto precisano che *"international comparative data on immigrant populations are often difficult to interpret"*, perché *"a key difference is the general definition of the immigrant population, which is based on individuals' nationality in some countries ("foreigners," "foreign nationality") and on their country of birth in others ("foreign-born")"* (OECD, 2006, p.21).

Questa precisazione si correla alla nostra prima categoria di analisi evidenziando tutti i limiti e le difficoltà di effettuare comparazioni accurate ed attendibili.

Si precisa infatti nel rapporto di Stanat e Christensen che *"Although the most common countries of origin do not align perfectly, there is a significant overlap in most of the case countries. This is particularly remarkable as there are numerous reasons why the results could diverge. The categories used in PISA are different from those used in the SOPEMI, and larger deviations are found in countries whose official migration statistics are based on nationality rather than on country of birth. For example, in Germany many immigrants from the former Soviet republics are immediately granted citizenship and are not counted in the German SOPEMI data (which uses nationality to categorize immigrants). In addition, differences should also result from cohort effects, as PISA focuses on 15-year-old students and their parents, while the SOPEMI includes the whole*

²⁶ In modo accurato le autrici precisano le loro fonti: "Most of the information presented in the rest of this chapter comes from the publication series *Trends in International Migration-* (e.g. OECD, 2005a). In 2005, the OECD developed a new database on international migrants using national censuses or large-sample surveys (OECD, 2005a). The goal of this effort was to develop more accurate and comparable statistics on immigrant populations. This new database is used where possible to compare differences for foreign-born and foreign-nationality immigrants (see Figure 1.1; Table 1.7). Because the data used in *Trends in International Migration* is limited to the OECD member countries, the partner countries represented in the empirical chapters of this report will not appear in the corresponding tables and figures."

population of immigrants.10 In the majority of the case countries where data are available, however, the broad trends for the most common countries of origin are similar in the two data sets” (OECD, 2006, p.27).

Tra i risultati di questo studio emerge quanto qui descritto:

- Non vi è nessuna associazione significativa tra la percentuale della popolazione immigrata studente e la percentuale delle differenze tra studenti immigrati e nativi: alti livelli di immigrati non impediscono necessariamente l'integrazione, riportano gli autori
- L'alta motivazione degli studenti immigrati va sostenuta dalle scuole aiutando questi studenti ad aver successo
- Malgrado l'alta motivazione, spesso gli studenti immigrati si trovano a livelli significativamente più bassi rispetto ai loro coetanei nativi
- Nella maggior parte dei paesi almeno il 25% degli studenti immigrati si trova di fronte a grandi sfide per il proprio futuro professionale e personale, in quanto essi non dimostrano di possedere le competenze di base in matematica (rilevazione PISA 2003).
- Le seconde generazioni in molti paesi mostrano più alti livelli nella competenza se comparati con gli studenti di prima generazione e solo una piccola percentuale di studenti di seconda generazione fallisce nel raggiungere il Livello 2 di PISA (considerato il livello minimo di competenza). Nonostante ciò in più della metà dei paesi OCSE qui considerati, più del 25% degli studenti di seconda generazione non ha acquisito le abilità necessarie per esser considerati competenti nell'uso della matematica, secondo la definizione di PISA 2003.
- In Germania più del 40% degli studenti di seconda generazione raggiunge un risultato al di sotto del livello 2. In Austria, Belgio, Danimarca, Norvegia, Stati Uniti e Federazione Russa almeno il 30% degli studenti di seconda generazione si posiziona al di sotto del Livello 2.
- Le caratteristiche del background socioeconomico (bassi livelli sociali, genitori meno istruiti dei genitori dei nativi) spiegano solo parzialmente le differenze nei risultati in matematica: questo vale per gli Stati Uniti ed Hong Kong-Cina, mentre le caratteristiche dei background sono simili in Australia, Canada, Nuova Zelanda, Federazione Russa e Macao-Cina

- Vi sono significative differenze tra i risultati dei nativi e delle G2 in Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Norvegia e Svizzera.
- Le caratteristiche delle scuole frequentate dagli studenti immigrati (scuole con studenti provenienti da contesti con svantaggio socioeconomico e culturale; scuole con scarsità di risorse e con un certo clima disciplinare, ecc.): gli studenti immigrati frequentano scuole con condizioni meno favorevoli in Austria, Belgio, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi, Svezia e Macao-Cina.
- Allo stesso tempo differenze nelle performance in matematica non possono venir spiegate pienamente per il fatto che alcuni studenti immigrati non parlano la lingua della rilevazione a casa. Comunque sia in alcuni paesi questa connessione è molto forte e potrebbe essere necessario ed importante garantire supporti linguistici nelle scuole: in molti paesi la differenza nei risultati correlata al fatto di parlare a casa una lingua diversa da quella della scuola e della rilevazione PISA, è molto significativa. Questo dato include entrambe la prima e seconda generazione in Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Paesi Bassi e Svizzera; vale per la prima generazione in Lussemburgo, Norvegia, Svezia, Hong Kong-Cina e Federazione Russa e per la seconda generazione in Germania e Nuova Zelanda. Questo dato indica che la lingua parlata a casa, secondo gli autori, potrebbe non essere tenuta conto nel considerare pienamente le variazioni dei livelli di performance. Ciononostante precisano gli autori, si rileva che il non parlare la lingua della rilevazione a casa tende a portare risultati più bassi in matematica. Anche dopo aver tenuto conto dell'istruzione dei genitori e dello status occupazionale, il divario nel risultato associato alla lingua parlata a casa rimane significativo in Belgio, Canada, Germania, Stati Uniti, Hong Kong-Cina, Macao-Cina e Federazione Russa. I paesi con una forte correlazione tra lingua parlata a casa dagli studenti e performance in matematica deve essere tenuta in considerazione per rinforzare misure di supporto linguistico, secondo gli autori.
- Le politiche di sostegno all'apprendimento e potenziamento della lingua della rilevazione hanno caratteristiche comuni, ma variano in termini di curriculum esplicito e di aspetti su cui si focalizzano

- I paesi in cui ci sono relativamente piccole differenze tra performance di nativi ed immigrati o ridotti divari tra i risultati della seconda generazione con i nativi, rispetto a quelli della prima generazione tendono ad avere programmi di supporto linguistico ben stabiliti con relativamente chiari obiettivi e standards definiti: tra questi paesi gli autori evidenziano Australia, Canada e Svezia.

Rispetto a tali posizioni Jim Cummins, che si è occupato in molti studi di istruzione bilingue, di apprendimento/acquisizione di una seconda lingua, ha scritto una recensione su tale rapporto di Stanat e Christensen mettendo in evidenza un'ulteriore prospettiva da cui leggere i dati PISA e cioè rispetto al *medium di istruzione* (Cummins, 2008).

Egli mette in rilievo la questione (interpretazione politica e critica) altamente controversa in un numero di paesi dell'OCSE (es. in Germania, negli USA) della lingua attraverso cui gli studenti vengono testati, che è esclusivamente la lingua del paese ospitante (L2, frequentemente definita lingua di immersione, mentre in alternativa, precisa Cummins, ci potrebbero essere alcune forme di educazione bilingue per alcune discipline scolastiche che vengono pensate dagli studenti nella loro lingua madre, cioè L1).

Secondo Cummins, Stanat e Christensen, sia nel rapporto di cui qui abbiamo parlato, che nel successivo policy paper (Stanat & Christensen, 2007) preparato per la Task Force Transatlantica sull'immigrazione ed Integrazione, gli autori indirizzano verso la questione del mezzo di istruzione per gli studenti immigrati, malgrado i dati PISA non indirizzino verso questo aspetto, Stanat e Christensen a suo avviso sono favorevoli in modo chiaro verso l'opzione dell'immersione e così riportano:

"In many countries, providing bilingual education to immigrant students from all language groups in every school is an unrealistic goal. As a result, it is necessary to have high-quality monolingual programs that support students in acquiring the language of instruction" (Stanat & Christensen, 2007, pp.10-11).

Second Cummins qui viene sancita la superiorità di questa immersione su qualsiasi altra opzione, interpretando i dati PISA come: *"Inadequate proficiency in the school language and academic*

underachievement are partially caused by insufficient opportunity to learn the school language as a result of speaking a minority language at home."

E vi sono dei problemi con questa interpretazione secondo Cummins: affermare (Christensen Stanat, Esser) che parlare una lingua minoritaria a casa contribuisca alle difficoltà scolastiche degli studenti immigrati, muove in modo inappropriato da una terminologia di *association* ad una di *causation* ignorando i molteplici fattori che mediano queste relazioni.

In secondo luogo, continua Cummins, ammettendo una relazione causale tra lingua utilizzata a casa e risultato scolastico, la direzione di questa relazione causale non è chiara. Invece di assumere che l'utilizzo della L1 sia responsabile di bassi risultati nella L2, potrebbe significare che gli studenti che hanno maggior successo nell'acquisizione della lingua della scuola sono probabilmente più in grado di passare dalla lingua (L2) parlata a scuola e trasferirla a casa, rispetto a coloro che hanno più difficoltà nell'acquisire una seconda lingua. In questo caso la relazione causale partirebbe dal successo nella lingua scolastica (L2) all'acquisizione della L2 nell'uso a casa.

Non sono state trovate relazioni ad es. tra lingua parlata a casa e successo scolastico in due paesi dove gli studenti immigrati hanno dimostrato maggior successo (Australia e Canada). E tale relazione scompare per 10 su 14 paesi membri OCSE, dove sono state controllate altre variabili dello status socioeconomico e di background. Non vi sono quindi per Cummins giustificazioni empiriche per considerare la lingua parlata a casa una causa di basso rendimento, né per promuovere l'immersione nella L2 come opzione di istruzione preferita. Recenti studi sull'istruzione bilingue suggeriscono che in contesti dove l'istruzione bilingue è praticabile (es. per la concentrazione di particolari gruppi) essa rappresenta un'opzione superiore rispetto all'immersione nella lingua del paese ospitante (Francis, Lesaux, August, 2006 e Lindholm-Leary e Borsato, 2006), contrariamente a quanto mostrato dalle conclusioni di Stanat e Christensen (2007) e da altri ricercatori e policy makers sulla base dei dati PISA. L'istruzione bilingue rappresenta un'opzione legittima e praticabile in molti casi per educare gli studenti immigrati e delle minoranze linguistiche.

Tale digressione rispetto alla lingua ci è sembrata qui opportuna per mettere in rilievo come i dati stessi di PISA siano una fonte per molteplici e diversificate interpretazioni da parte di ricercatori e di chi ha interessi politici rispetto a questi dati.

A tal proposito per giustificare ulteriormente le difficoltà di avere dati certi, nel loro studio, Stanat e Christensen a partire dal questionario studente, precisano che *"A limited number of countries participating in PISA also collected information on the specific country where the students or their parents were born and the specific language spoken at home. Where possible, this information is also presented throughout the report.*

However, because only a small number of countries collected this information, the majority of the analyses focus on the situation of immigrant student populations as a whole in the case countries. Furthermore, in some analyses, the groups of first-generation and second-generation students are combined to form a broader category labelled immigrant students" (OECD, 2006, p.26).

Nell'analizzare i risultati della prima e seconda generazione gli autori precisano in modo accorto che sono necessarie attente sfumature nella lettura dei dati all'interno di queste categorie di prima e seconda generazione di studenti immigrati, poiché ad esempio sempre a proposito di "campione": *"in Germany the first-generation sample has a larger proportion of higher performing immigrant students from the former Soviet Republics while the second-generation sample has a higher proportion of relatively lower performing Turkish students"* (OECD, 2006, p.56).

Già in PISA 2003 troviamo nel leggere questo rapporto che

"In Canada, Luxembourg, Sweden, Switzerland and Hong Kong-China, second-generation students perform significantly better than first-generation students. The gap between immigrant and native students in these countries appears to decrease across immigrant generations. This pattern may, in part, reflect effects of integration policies and practice that help to mitigate achievement differences over time and generations, although it may also be due to differences in the composition of the first and second-generation student populations. Definitive conclusions cannot be drawn from PISA as data were collected at a single point in time. In

order to study changes in educational outcomes across generations longitudinal studies would be required" (OECD, 2006, p.8) cioè che le seconde generazioni in Svezia e Svizzera avevano ottenuto risultati più alti rispetto alle prime generazioni, però l'aspetto della tipologia del campione è di fondamentale importanza e la necessità di ricerche longitudinali quanto mai prioritaria.

Non si può infatti leggere il dato dei migliori risultati, come una diretta conseguenza delle politiche messe in atto ad es. in un certo paese di destinazione, ma la composizione delle prime, seconde, terze generazioni va precisata in modo chiaro.

Considerare nel "Dove" anche le caratteristiche delle scuole, non solo dei sistemi scolastici

Mettere a fuoco meglio anche questa variabile nel nostro studio ci è sembrato importante, proprio perché oggi sempre più le singole scuole sono organizzazioni complesse.

Già nel suo Paper dal titolo *"Scholastic Achievement Differences of Immigrants in Western Countries. A Cross-National Study on Origin, Destination, and Community Effects"*, presentato all'ECSR, Conference European Comparative Studies: Quality and Inequality in Education (Levels, Dronkers & Kraaykamp, 2006), a Praga nel 2006, Dronkers aveva esplorato determinanti a macro-livello (paesi di origine, paesi di destinazione, caratteristiche individuali, comunità immigrate) per comprendere le motivazioni dei risultati scolastici degli studenti immigrati nei paesi occidentali, attraverso analisi multilivello (perfezionate anche negli anni successivi) di cui abbiamo riferito in altri paragrafi.

Precedenti lavori in letteratura si sono focalizzati sulla riproduzione dell'ineguaglianza e sulle sue relazioni con il grado di stratificazione dei sistemi scolastici. Tale riproduzione non è solo influenzata dalle caratteristiche di un sistema educativo, ma anche dalle caratteristiche delle scuole stesse, in particolare dalla composizione socioeconomica della scuola.

Gli effetti della composizione socioeconomica delle scuole ed i loro effetti sui risultati possono cambiare tra i paesi. Una ragione per cui l'effetto della composizione può cambiare tra i paesi è che i paesi variano

nella misura in cui essi smistano gli studenti verso la scuola superiore secondaria.

L'interesse dei ricercatori è quello di analizzare gli effetti del background socioeconomico ed etnico sui risultati scolastici degli studenti immigrati e con quale estensione questi effetti sono influenzati dalle caratteristiche delle scuole, dai percorsi di selezione dei sistemi educativi, *track*,²⁷ in cui questi studenti sono inseriti.

Molti studi in letteratura hanno mostrato esserci forti legami tra la composizione socioeconomico della scuola ed il risultato scolastico degli studenti. E comunque tali studi non hanno dimostrato se questa forte relazione cambi sistematicamente tra i sistemi educativi. Ciononostante ciò sembra plausibile: come i paesi variano nella modalità con cui essi smistano i propri studenti nei corsi scolastici, così gli effetti della composizione variano tra i paesi.

Un importante meccanismo di smistamento è il raggruppamento per livelli di abilità e percorsi selettivi, *ability grouping and tracking*.

Molti studi hanno evidenziato che la precoce divisione degli studenti all'interno di gruppi di abilità o selezione accresce l'ineguaglianza (Kerckhoff, 1986; Gamoran, 2004; Oakes, Gamoran e Page, 1992).

La ricerca ha esplorato il risultato scolastico e l'ineguaglianza nelle diverse tipologie di scuole (Hargreaves, 1967; Ammermüller, 2005; Dustmann, 2004), in diversi percorsi selettivi, *in distinct tracks* (Rosenbaum, 1976; Metz, 1978; Oakes, 1985; Gamoran, 1992, 1995) e collocamenti all'interno di specifiche posizioni (o differenziazioni curricolari; Lucas, 1999). Tuttavia, i ricercatori precisano che, tutte queste soluzioni, rappresentano differenti vie per differenziare gli studenti all'interno di gruppi di abilità, tutti i raggruppamenti per abilità hanno come risultato un'ineguale opportunità educativa. E questo è credibile venga applicato anche in modo più forte per gli allievi immigrati.

La conoscenza strategica da parte degli immigrati rispetto al sistema educativo e riguardo a come le scelte educative per i loro figli influiscano sulle carriere future educative è probabile sia meno sviluppata, tanto quanto accade per i genitori nativi appartenenti ad un basso status socioeconomico.

²⁷ *Track*, indirizzo, corso di studio; track system= metodo didattico secondo il quale studenti di pari capacità e attitudini seguono lo stesso indirizzo di studi

Il raggruppamento per abilità non è solo una caratteristica di una scuola, ma molto spesso è una caratteristica che risulta direttamente dal disegno istituzionale del sistema educativo.

Le istituzioni educative sono state analizzate anche da Spring (1976), che le ha definite macchine di smistamento, *sorting machine*.

Le caratteristiche organizzative delle scuole e dei sistemi educativi hanno un forte effetto sulla canalizzazione degli studenti all'interno di differenti percorsi scolastici e verso le successive possibilità della vita.

Tutti i paesi industrializzati utilizzano meccanismi organizzativi per smistare gli studenti all'interno di percorsi preparati in modo gerarchico, ma questi meccanismi variano nella loro natura e nella loro organizzazione temporale.

Hopper (1968) ha argomentato che la struttura dei sistemi educativi, specialmente nelle società industriali, può essere compresa primariamente nei termini della struttura dei suoi processi di selezione. I sistemi educativi possono venir identificati così come quelli che separano le tipologie di scuole per stratificare gli studenti, quelli che hanno un alto livello di stratificazione interna, cioè all'interno delle scuole senza tipologie di scuole diverse e i sistemi che sono comprensivi con bassi livelli di differenziazione all'interno delle scuole.

Molta letteratura è disponibile su questi temi, ma ciò che a noi preme qui evidenziare è che Hanushek & Woessmann (2006) utilizzando i dati di PISA 2000, hanno mostrato che una precoce selezione riduce la media nei risultati scolastici e de Heus & Dronkers (2010) hanno riportato simili risultati anche per gli studenti immigrati.

Gli studenti immigrati in un sistema educativo comprensivo hanno in media una più alta performance degli studenti immigrati in un sistema altamente stratificato.

I rapporti dell'OCSE hanno altresì indicato che in paesi con una precoce selezione la correlazione tra background socioeconomico e performance è più forte.

Successive analisi dei dati PISA hanno confermato questi risultati, ma in altri recenti lavori (Horn, 2009; Pfeffer, 2008) è stato evidenziato che alcuni sistemi altamente stratificati, con chiari confini istituzionali tra i percorsi organizzati in modo gerarchico, per gli immigrati, con meno

possibilità di conoscenza strategica, presentavano meno problemi, rispetto a sistemi moderatamente stratificati, ma con confini più sfocati. Molti immigrati hanno un forte desiderio di una mobilità verso l'alto ed avere questa possibilità significa probabilmente frequentare i percorsi più prestigiosi. Nei sistemi moderatamente stratificati con forme interne di raggruppamento per abilità, i genitori immigrati potrebbero avere maggiori difficoltà nel decidere quale possa essere la scelta migliore per i loro figli.

Ciò che caratterizza gli ultimi studi di Dronkers e collaboratori è l'introduzione di ulteriori variabili e livelli di analisi.

Nel progresso delle loro ricerche Dunne (2010) e Dronkers (2010) hanno introdotto, per studiare gli effetti dei fattori scolastici e delle caratteristiche dei sistemi scolastici sui risultati scolastici degli studenti immigrati, un modello di analisi a tre livelli: i paesi, le scuole e gli studenti (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011, p.6).

Questo studio ha avuto come interesse due filoni di ricerca: la ricerca generale sull'ineguaglianza delle opportunità educative e la ricerca che si focalizza sul risultato degli studenti immigrati.

Usando i dati di PISA 2006 Dunne ha selezionato 24 paesi (Australia, Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Canada, Danimarca, Finlandia, Germania, Grecia, Ungheria, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Norvegia, Polonia, Portogallo, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito e Stati Uniti) applicando il modello a tre livelli e distinguendo tra studenti nativi ed immigrati, con due variabili di controllo per prima e seconda generazione.

La ricercatrice ha trovato che studenti in sistemi comprensivi hanno generalmente più alti risultati, dato che sembra riflettere il fatto che studenti in scuole con una composizione socioeconomica di più basso livello, non vengono penalizzati così tanto come se si trovassero in un sistema altamente stratificato.

Inoltre essa ha trovato una differenza molto piccola nella media del risultato degli studenti in sistemi altamente stratificati ed in quelli moderatamente stratificati.

L'ineguaglianza di opportunità a livello individuale sembra non esserci, malgrado le aspettative della ricercatrice, come dato confermato invece nelle ricerche precedenti. Studenti con un background

socioeconomico alto attualmente raggiungono risultati minori in sistemi altamente stratificati, rispetto ai loro coetanei in sistemi comprensivi, a meno che essi non si trovino in scuole con un'alta composizione socioeconomica. Perciò malgrado l'ineguaglianza di opportunità sia più ampia nei sistemi altamente stratificati, questa è mediata dagli effetti della composizione della scuola. E ancora, vi è un piccolo effetto del background sociale individuale dentro le scuole nei sistemi scolastici altamente stratificati.

Il grado di stratificazione di un sistema educativo determina l'estensione con cui la composizione socioeconomica della scuola diventa un elemento cruciale nel risultato scolastico degli studenti.

Un collocamento in una scuola con un più alto livello socioeconomico è una condizione più significativa per raggiungere buoni risultati in un sistema scolastico altamente stratificato.

In un sistema di tipo comprensivo il raggiungimento del risultato è molto simile tra le scuole con composizioni socioeconomiche differenti; perciò vi è un vantaggio per quelli che frequentano scuole con composizione socioeconomica più bassa in un sistema comprensivo, se comparato con quelli frequentanti scuole con una composizione socioeconomica più bassa, però in un sistema scolastico altamente stratificato.

Da un altro lato il background socioeconomico individuale ha un maggiore effetto sul risultato scolastico, dentro le scuole di un sistema scolastico di tipo comprensivo.

Di interesse tuttavia è che la media del risultato degli studenti varia in base alla composizione socioeconomica della scuola nei sistemi altamente stratificati: dentro le scuole il divario nei risultati tra studenti di alto e di basso livello socioeconomico è stato relativamente ristretto in comparazione a quello degli studenti dei sistemi comprensivi o moderatamente stratificati.

Sembra cioè che vi sia una maggiore equità tra scuole all'interno dei sistemi comprensivi, ma che vi sia maggiore equità dentro le scuole nei sistemi altamente stratificati.

Perciò potrebbe essere ancora più difficile per gli studenti delle classi sociali più basse entrare nelle scuole con una più alta composizione

socioeconomica nei sistemi altamente stratificati, ma una volta riusciti ad entrare in queste scuole, l'effetto del loro background individuale potrebbe non intralciarli nel raggiungere alti punteggi.

Anche Dronkers ha utilizzato in questo studio i dati PISA 2006, basandosi su paesi diversi da quelli di Dunne, includendo cioè solo quelli che fornivano, categoria di nostro particolare interesse, quelli che avevano provveduto a dare informazioni sui paesi di nascita degli studenti e dei loro genitori, al fine di avere i dati sui paesi di origine.

Il ricercatore ha dimostrato che la composizione socioeconomica della scuola è di grande importanza. Egli ha trovato relativamente poche differenze nell'effetto del livello medio di istruzione dei genitori di studenti in diversi sistemi educativi. Egli ha messo in luce che studenti provenienti da paesi asiatici non islamici hanno un vantaggio nei risultati scolastici rispetto agli immigrati originari da altri paesi.

Gli studenti originari da paesi islamici hanno un sostanziale svantaggio nei risultati scolastici, se comparati agli altri immigrati. Infine Dronkers ha rilevato che i sistemi educativi non hanno sempre in modo diretto gli stessi effetti positivi o negativi sul risultato degli studenti nativi e di quelli con un retroterra immigrato.

Nello studio i ricercatori hanno considerato variabili a livello di *studenti* quali le competenze linguistiche, variabili a livello individuale (*parental* ESCS, genere, regione d'origine, grado scolastico, seconda generazione, un genitore nativo o meno, la lingua parlata a casa).

Tra le variabili sulle *scuole* sono state considerate il livello di *tracks* dentro le scuole, i percorsi *vocational o general, l'higher secondary*, la diversità etnica, l'*ESCS diversity* nella scuola, la percentuale degli studenti da specifiche regioni di immigrazione, la media ESCS, le ammissioni selettive a scuola, la carenza di docenti, il rapporto numero studenti-docente, l'urbanizzazione (cioè dove si trova la scuola), il numero di studenti a scuola, la tipologia della scuola (pubblica o privata).

Altre variabili sono state considerate a livello di sistema educativo del *paese*: stratificazione, età di selezione.

I modelli di analisi di regressione multilivello a classificazione incrociata di tutte queste variabili hanno considerato: i paesi di origine e destinazione; la selezione dentro le scuole e gli studenti. Le caratteristiche

delle scuole sono state trattate all'interno del livello del *track* dentro le scuole.

La prima conclusione di questo studio è che l'analisi sugli effetti dei sistemi educativi è difettosa se si usa un modello solo di livello/paese e livello/studente.

E' necessario aggiungere il livello del *track dentro le scuole* al fine di fornire stime plausibili degli effetti correlati tra sistema e individui, perché la tipologia della scuola ed il livello dell'indirizzo sono importanti.

L'omissione del *track-within-schools-level* accresce l'ammontare della variazione a livello individuale se comparato al risultato in modelli a quattro livelli.

Anche gli effetti delle singole variabili tendono ad essere più forti in un modello con soli due livelli (paesi e studenti) se si comparano con quelli di un modello a quattro livelli (paesi di origine e destinazione, studenti, sistema scolastico e track dentro le scuole).

In particolare gli effetti del background dei genitori (ESCS, cioè l'indice dello status socio-economico e culturale degli studenti-famiglie)²⁸ sono più grandi in un approccio più semplice a due livelli, che in uno più corretto a quattro livelli.

Le interazioni tra ESCS dei genitori e caratteristiche dei sistemi educativi sono più o meno le stesse.

Infine scegliere modelli a quattro livelli si dimostra di gran lunga migliore di quelli semplici, che forniscono meno adeguate descrizioni delle relazioni tra i sistemi educativi ed i risultati scolastici, rispetto a quelli su quattro livelli.

Come conseguenza, i risultati dei modelli a due livelli, che sono ancora dominanti nello studio degli effetti dei sistemi educativi sui risultati scolastici, sono difettosi (Dronkers, van del Velden & Dunne, 2011, p.15).

L'analisi di Dronkers ha confermato i risultati di quella di Dunne sugli effetti differenti del background dei genitori in diversi sistemi educativi.

²⁸ Nel calcolo dell'indice ESCS in PISA 2006 rientrano gli indici di benessere materiale e di possesso di risorse educative e culturali, il numero maggiore di anni frequentati a scuola fra la madre ed il padre. L'indice ESCS delle scuole invece corrisponde alla media del valore ESCS degli studenti partecipanti in ciascuna scuola campionata. pisa06_20080604_INVALSI_05_cap4 nel rapporto Pisa 2006, p.101 in http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2006.php?page=pisa2006_it_05

L'effetto diretto dell'indice socioeconomico e culturale dei genitori è più forte nei sistemi di tipo comprensivo e minore in quelli moderatamente o fortemente stratificati, anche dopo aver incluso la variabile del livello di *track* dentro le scuole, l'origine degli studenti immigrati e la diversità etnica dentro la scuola.

Comunque sia, non sono stati confermati i risultati trovati da Dunne rispetto agli effetti della media ESCS della scuola: senza il controllo delle caratteristiche del curriculum (percorso di studio) gli effetti della media ESCS della scuola sono significativamente più ampi nella maggior parte dei sistemi stratificati. Dopo il controllo delle caratteristiche del curriculum invece, gli effetti della media ESCS della scuola nei sistemi più stratificati, non sono risultati così significativi rispetto a quelli dei sistemi moderatamente stratificati e sono significativi solo nel caso dei sistemi altamente stratificati.

I diversi effetti del curriculum: l'inclusione del livello del *track*, ribadisce Dronkers, è necessario per evitare sovrastime sull'effetto della composizione scolastica, specialmente nei sistemi educativi stratificati.

Dai risultati dei ricercatori emerge che l'effetto del livello del *track* è assente nel sistema educativo comprensivo, mentre è significativo e positivo in tutti i sistemi educativi stratificati: in altre parole significa che il livello del curriculum assume senso nei sistemi educativi stratificati.

Nei sistemi comprensivi la media in lettura per gli studenti immigrati dei paesi occidentali OCSE è di 457,7 per gli studenti di un livello di *track* più basso e di 456,9 ad un più alto livello.

Da notare che non vi sono differenze tra il livello più alto o più basso in un sistema di tipo comprensivo, risultato del fatto che i paesi codificano in modo differente il loro sistema.

Nei sistemi moderatamente stratificati i punteggi sono di 441,0 e 472,9 ed in quelli altamente stratificati 441,0 e 456,5: raggiungere un livello di *track* più alto è quindi importante per il risultato scolastico nei sistemi stratificati. Non tenere in considerazione il livello di *track* porterebbe a dei risultati parziali e difettosi nelle analisi degli effetti dei sistemi educativi e della composizione delle scuole.

Dai dati dello studio qui analizzato si nota che non vi è un sistema educativo che, si possa sostenere, abbia migliori risultati per tutti gli

studenti, ma invece che i risultati differiscono per nativi ed immigrati ed in base ai diversi livelli di *track*.

Per gli studenti nativi di un più basso livello di *track* i migliori risultati vengono ottenuti in sistemi comprensivi o in quelli fortemente stratificati.

Per gli studenti immigrati di questo stesso livello il sistema comprensivo invece è chiaramente migliore rispetto agli altri due.

Per gli studenti ad un più alto livello di *track*, la situazione è chiaramente differente: gli studenti nativi ottengono più alti risultati nei sistemi fortemente o moderatamente stratificati, mentre gli studenti immigrati raggiungono migliori risultati solamente nei sistemi moderatamente stratificati.

Gli studenti del curriculum professionale, *vocational oriented curriculum*, hanno punteggi in lettura più bassi di quelli di un curriculum generale e questo non è facile spiegare con un punteggio più basso nelle caratteristiche socioculturali di questi studenti, delle loro scuole o dei sistemi educativi. Malgrado il controllo di diverse variabili gli studenti di un curriculum professionale hanno 54 punti in meno rispetto a quelli del curriculum generale. Le differenze invece tra questi due gruppi di studenti sono più o meno le stesse nei punteggi in matematica e scienze. Queste uguali differenze non trovano supporto in una possibile spiegazione come una conseguenza di scelte tra preferenze più tecniche o culturali e/o per abilità degli studenti. Una possibile spiegazione è che questi studenti del curriculum generale e professionale differiscono fortemente nelle abilità scolastiche e per questa ragione si differenziano fortemente nei test scolastici, indipendentemente dai loro contenuti (Rindermann & Ceci, 2009). In altre ricerche si indica che questi punteggi più bassi degli studenti dei curricula professionali si presentano in tutti i sistemi educativi, ma che nei sistemi moderatamente stratificati questi studenti ottengono dei punteggi di 35 punti ancora più bassi che negli altri sistemi.

Effetti diretti ed indiretti del background dei genitori: gli effetti diretti dell'indice ESCS dei genitori sui risultati in lettura sono più contenuti nei sistemi moderatamente e fortemente stratificati che nei sistemi comprensivi. La correlazione tra ESCS genitoriale e punteggi in lettura è la stessa nei tre sistemi; lo stesso avviene considerando anche l'indice ESCS

della composizione delle scuole. Ciò significa che l'influenza dell'indice ESCS dei genitori sulla selezione degli studenti verso differenti *tracks* e scuole è più alta nei sistemi stratificati, perché le conseguenze a lungo termine di questa selezione sono più severe che nei sistemi comprensivi dove questa selezione non c'è. Senza aver passato questa selezione all'interno delle scuole e dei *tracks* l'influenza dell'indice ESCS dei genitori è maggiore nei sistemi comprensivi, perché l'effetto del background socioeconomico e culturale non è stato trasformato all'interno di differenti raggruppamenti per percorsi selettivi o di abilità.

Gli effetti dell'origine per gli studenti immigrati ed i sistemi educativi.

I ricercatori hanno puntualizzato anche questo aspetto, di grande interesse nel nostro studio, ed hanno ribadito che le stime sugli effetti dei sistemi educativi si presentano difettose se non si tiene conto dei diversi paesi di origine degli studenti immigrati in differenti paesi di destinazione e dei differenti livelli di diversità etnica nelle scuole all'interno dei vari paesi di destinazione.

Non tenendo in considerazione i paesi di origine degli studenti immigrati, gli effetti positivi dei sistemi comprensivi potrebbero essere sovrastimati, poiché i paesi scandinavi ad esempio, con sistemi di tipo comprensivo, hanno relativamente pochi studenti immigrati originari da paesi islamici.

Anche gli effetti negativi dei sistemi fortemente stratificati per un altro verso, rischiano di essere sovrastimati, a causa della non-inclusione del dato sui paesi di origine nei dati raccolti, come è accaduto ad es. per Austria, Germania, Liechtenstein e Svizzera che hanno, *relatively many* commenta Dronkers, relativamente molti studenti immigrati provenienti da paesi islamici.

Questi difetti, precisa Dronkers sono presenti già nel "*influential OECD reports like Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003 (OECD, 2006), despite the fact that origin country is already available in PISA 2003*" (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011, p.17).

Gli studenti immigrati originari da paesi islamici, evidenziano gli autori, presentano risultati inferiori dei loro coetanei immigrati originari da altri paesi. Rispetto a ciò vi sono molteplici spiegazioni possibili, quali ad esempio un atteggiamento discriminatorio verso gli studenti dei paesi islamici; una selezione negativa nei programmi dei lavoratori temporanei, ospiti, *guest workers*, dove la maggior parte di questi provengono da paesi islamici; valori e standards dell'Islam corrente che sono meno appropriati nelle società moderne (l'onore, l'ineguaglianza tra i ruoli di genere). Andrè, Dronkers e Fleischmann (2009) hanno usato i dati della *European Social Survey (ESS)* per mostrare che il grado del sentirsi discriminati da parte degli immigrati di religione islamica, negli stati dell'Unione Europea non è più alto di quello dei fedeli greci ortodossi o degli ebrei. Dronkers & de Heus (2010) hanno mostrato anche che la selezione negativa degli immigrati dalla Turchia non è maggiore di quella realizzata nei confronti di lavoratori provenienti da paesi non islamici (Yugoslavia, Italia, Portogallo). Dronkers e Fleischmann (2010) ancora hanno evidenziato che sulla base degli stessi dati ESS la seconda generazione di maschi di fede islamica in Europa ottiene risultati scolastici di un livello più basso, se comparati con quelli di differenti religioni.

Dunne e Dronkers (2011) hanno anche precisato inoltre il dato che la professione della fede islamica a livello individuale porta a risultati scolastici più bassi, non il fatto di essere originari da paesi con una maggioranza di popolazione di fede islamica.

Gli studenti immigrati originari da paesi asiatici di fede non islamica invece ottengono risultati più alti se comparati con quelli provenienti da altri paesi. Le spiegazioni per questo vantaggio potrebbero venir addotte all'impegno maggiore verso l'educazione, ai sistemi educativi di tipo autoritario, ad una sorta di "*ideal immigrant*", ma tali spiegazioni non hanno prove empiriche (Dronkers & de Heus, 2010).

L'Asia, suggerisce Dronkers è comunque la maggiore sfida per l'Europa in campo educativo rispetto agli Stati Uniti (Dronkers, 2010).

"These earlier results are not changed by the improved measurement of the concrete school-environment and its characteristics by the track-within-school-level."

Negative effect of ethnic school-diversity in different systems and populations

I ricercatori hanno messo in rilievo altresì che la diversità etnica nella scuola ha un effetto negativo sui risultati, ma solo per gli studenti immigrati, non per i nativi.

La diversità etnica dentro la scuola per gli studenti nativi è significativa nei sistemi fortemente stratificati e non significativa negli altri due sistemi.

L'effetto negativo della diversità etnica nelle scuole non cambia per gli studenti immigrati invece all'interno di sistemi educativi diversi.

Questo risultato contraddice parzialmente i precedenti risultati di Dronkers (2010) che aveva trovato significativi effetti negativi per entrambe le popolazioni di studenti nei sistemi educativi moderatamente e fortemente stratificati.

La spiegazione più plausibile di questa differenza è che la misura maggiore di diversità etnica si trovi a livello di *track* dentro le scuole anziché a livello di tipologia di scuola.

Misurare la diversità etnica a livello di scuola potrebbe raccogliere la diversità etnica tra i diversi *tracks* anziché la diversità dentro gli stessi *tracks*.

Migliorate misurazioni sul concreto ambiente scolastico e sulle sue caratteristiche rispetto ai *tracks* dentro le scuole sono rilevanti solamente per i sistemi più stratificati.

Ma nonostante il sistema educativo, la diversità etnica a scuola ha un effetto negativo sul risultato degli studenti immigrati, come già messo in evidenza in altri studi di Dronkers (2010).

No effect of ESCS school-diversity

Dalle ricerche di Dronkers la diversità della composizione socioeconomica delle scuole (indice ESCS) non ha effetti negativi sui risultati scolastici degli studenti immigrati. Questa ha solo un effetto significativamente positivo nei sistemi moderatamente stratificati.

La diversità dell'indice ESCS nella scuola non sembra essere un importante fattore per il miglioramento delle performance degli studenti

immigrati, come talvolta viene suggerito da politici o da chi si occupa di educazione.

La complessa interrelazione di molteplici variabili e l'importanza di non cedere a semplificazioni interpretative rispetto ad un tema così delicato come quello del nostro studio, ha trovato negli studi di Dronkers e collaboratori molti spunti di riflessione rispetto alla definizione della categoria "seconde generazioni" e di "paesi di origine e di destinazione" per leggere ed interpretare i risultati da queste ottenuti in PISA 2006, permettendoci di confermare la nostra tesi di una "comparazione", in qualche modo "difettosa".

Al nostro chiedere a Dronkers se egli avesse delle spiegazioni per queste modalità poco raffinate di raccogliere i dati sulle origini degli studenti e dei loro genitori (il questionario studente), il ricercatore ha convenuto con noi sulle plausibili risposte di problemi di tipo etico, politico o, ha aggiunto, anche di ritrosia nel dare risposte da parte delle stesse scuole.

Sulle interrelazioni dei vari livelli di complessità nel nostro tema di ricerca e sulle questioni da noi poste in quanto ricercatori sociali ed educativi rispetto ai risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera, Spagna e Italia, abbiamo condiviso con il ricercatore da noi intervistato, che si tratta di una questione sociale e politica e che rispetto ai *perché* ed ai *come mai* il Consorzio di PISA, gli Stati membri dell'OCSE, chi ha il potere di... non affrontino tale tema diversamente in PISA, Dronkers ci ha ribadito sorridendo che vi possono essere diversi intrecci-intrighi-*intrigues*, ma di non essere in grado di dare risposte, per il fatto "*di non avere prove empiriche*".

Alla fine di uno degli ultimi studi empirici di Dronkers e Dunne (2011), i ricercatori precisano che vi è un grande bisogno di controllare i paesi di origine e di destinazione degli studenti immigrati per raggiungere stime più corrette sugli effetti dei diversi sistemi educativi.

Nel suggerire questo gli autori precisano l'importanza di includere anche più paesi di destinazione, sia all'interno che all'esterno dell'Europa. *Important countries to take into account would for instance be Canada,*

England, France and the USA, precisa Dronkers, che anche nell'intervista ci provocava chiedendoci *"Forse la Francia, l'Inghilterra, il Canada, non hanno problemi con i loro studenti immigrati?"*

E ribadisce nuovamente che *"Only 16 of the OECD countries participating in PISA 2006 have asked sufficiently detailed information about the country of birth of students and their parents and very few additional countries have done that in PISA 2009. This is not only a drawback for the scientific analysis of the educational achievement of immigrant students, but it is also socially and politically irresponsible to deny or ignore the importance of origin countries (see for instance EU Commission, 2008"*, come riportato in Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011, p.18).

Il secondo aspetto su cui il ricercatore ci stimola a riflettere è sulla qualità della misurazione *of the level of the track students*, che necessita di miglioramenti, specialmente per i paesi con sistemi educativi di tipo comprensivo (comparare ad esempio i livelli tra quelli della Scozia e quelli della Finlandia). Ed inoltre anche la differenziazione interna dentro alle scuole (*track, streams* ecc.) deve essere, secondo Dronkers, misurata meglio.

Bibliografia

Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, no. 1, pp. 20-24

Alba, R., Nee, V. (1997). *Rethinking assimilation theory for a new era of immigration*. IMR. Vol.31. N.4, pp.826-874

Ambrosini, M., Molina, S. (a cura)(2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli

Ammermüller, A. (2005). *Educational Opportunities and the Role of Institutions*, Research Memoranda 004, Maastricht: ROA, Research Centre for Education and the Labour Market

Ammermueller, A. (2007a). PISA: What makes the difference? Explaining the gap in test scores between Finland and Germany. *Empirical Economics* 33: 263–287.

Ammermüller, A. (2007b). Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in PISA, the Programme for International Student Assessment. *Education Economics* 15 (2): 215–230

André, S., J. Dronkers, J. & F. Fleischmann, F. (2009). Verschillen in groepsdiscriminatie, zoals waargenomen door immigranten uit verschillende herkomstlanden in veertien lidstaten van de Europese Unie.[*Differences in in-group discrimination as perceived by immigrants from various countries of origin in fourteen member-states of the European Union*] Mens en Maatschappij 84: 448-482

Bankston, C. L. & Zhou M. (2002a). Social Capital as Process: The Meanings and Problems of a Theoretical Metaphor? *Sociological Inquiry* 72 (2): 285-317.

Bankston, C. L. & Min Zhou M. (2002b). *Social Capital and Immigrant Children's Achievement. Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*. Volume 13 (Schooling and Social Capital in Diverse Cultures): 13-39.

Bankston, C. L. & Min Zhou M. (2002c). *Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Non-Immigrant Racial and Ethnic Groups*. *International Migration Review* 36 (2): 389-415.

Bastienier, A. & Dassetto, F. (1990). *Italia, Europa e nuove immigrazioni*. Torino: Fondazione Agnelli

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*. Cambridge: Cambridge University Press

Blank, R.M., Dabady, M., Citro, C.F. (Eds.)(2004). *Measuring racial discrimination. Panel on Methods for Assessing Discrimination*. National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press.

Bonifazi, C. (2007). *L'immigrazione straniera in Italia*. Collana Studi e Ricerche. www.darwinbooks.it

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit

Bourdieu, P., Passeron, J., C. (1990). *Reproduction in Education, Society, and Culture*. London: Newbury Park, Calif.: Sage in association with Theory, Culture & Society Dept. Of Administrative and Social Studies Teeside Polytechnic, 1990 [1997]

Borjas, G.J. (1993). *The Intergenerational Mobility of Immigrants*. Journal of Labor Economics, University of Chicago Press, vol. 11(1), pages 113-35

Borjas, G.J. (1999). *Economic Research on the Determinants of Immigration*. Lessons for the European Union, Papers 438, World Bank - Technical Papers

Breen, R., Goldthorpe, J.H. (1997). *Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory*. Rationality & Society 9 (3)

Brinbaum, Y., Heath, A. (2007). *Explaining ethnic inequalities in educational attainment*. Ethnicities 7(3)

Brubaker, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Buchmann, C. & Hannum, E. (2001). *Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research*. Annual Review of Sociology. 27:77-102

Camburn, EM. (1990). *College completion among students from high schools located in large metropolitan areas*. Am. J. Educ. 98:551-69

Campani, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*. Napoli, Liguori

Casacchia, O., Natale, L., Paterno, A., Terzera, L. (a cura di) (2008). *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni*, Franco Angeli, collana Fondazione ISMU Iniziative e Studi sulla multietnicità

Castles, S. & Miller, M.J. (2003). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. (3rd ed.), New York. Palgrave Macmillan

Chiswick, B. R. (1978). *The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-Born Men*. *Journal of Political Economy*. 86: 897-922.

Chiswick, B.R. (1991). Speaking, reading and earnings among low-skilled immigrants. *Journal of Labor Economics* 9 (2), 149-170.

Chiswick, B.R. & Miller, P. W. (1996). Ethnic Networks and Language Proficiency among Immigrants. *Journal of Population Economics*, vol. 9 (1), pages 19-35

Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (2002). The Complementarity of Language and Other Human Capital: Immigrant Earnings in Canada, IZA Discussion Papers 451, Institute for the Study of Labor (IZA).

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Collier, V.P. (1987). *Choosing language tests: A taxonomy of language proficiency measures*. Paper presented at the annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, FL

Colombo, E. (2010). *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*. Torino: Utet Università.

Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity, and Perhaps Post-modernity, *Comparative Education* 32, no. 2, pp.151-170

Cowen, R. (2002). Moments of time: a comparative note, *History of Education*, vol.31, no.5, pp.413-424

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32, 561-573

Cowen, R. (2007). Effectivity, Performativity and Competition: Forms of Domination in Comparative Perspective. In *Studies in International Comparative and Multicultural Education*, volume 10, pp.89-100

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45, 315-327

Cowen, R. & Kazamias, A.M. (Eds.). (2009a). *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen R. (2009b). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.7-10). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009c). Then and Now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.1277-1294). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009d). Editorial introduction: the national, the international, and the global. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.337-340). Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009e). Editorial introduction: industrialization, knowledge societies and education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009f). Editorial introduction: New Thinking. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2010). Transfer, translation and transformation: Re-thinking a classic problem of comparative education. In A.R. Paolone (a cura di), *Education Between Boundaries. Comparazione, etnografia, educazione* (pp.43-53). Padova: Imprimatur, Quaderni di Cultura della Formazione

Crul, M. (2002). Success Breeds Success: Moroccan and Turkish Student Mentors in the Netherlands. *International Journal for the Advancement of Counselling* 24, pp. 275-287.

Crul, M. (2004). *Immigrant Parents, Children, and Education: Bridging the Gap between Home and Host Countries*. Paper for the Ministerial Conference on Integration, Turning Principles into Actions. Groningen, 9-11 November. Washington, DC: MPI.

Crul, M. (2005). *The Second Generation in Europe*, Paper in Conferenza a Milano e pubblicato In Crul, M., Vermeulen H. (2003). *IMR*, Vol. 37, Issue 4, pp.965-986

Crul, M. (2007). *Pathways to success for the children of immigrants*. MPI & Bertelsmann Stiftung

Crul, M. & Doornik, J. (2003). The Turkish and the Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups. *International Migration Review* 37, 4, pp. 1039-1065.

Crul, M. & Kraal, K. (2004). *Evaluatie Landelijk Ondersteuningsprogramma Mentoring*. Amsterdam: IMES, Universiteit van Amsterdam.

Crul, M. & Vermeulen H. (2003). The Second Generation in Europe. Introduction. *International Migration Review* 37, 4, pp. 965-986.

Crul, M. & Vermeulen, H. (2006). Immigration, education, and the Turkish second generation in five European nations. A comparative study, in: C.A Parsons & T.M. Smeeding, *Immigration and the transformation of Europe*, 236-250. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuche, D. (1996). "Culture et identité", en *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte, pp. 83-96

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, J. (2008). *Essay Review, Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (Petra Stanat & Gayle Christensen. 2006. Paris: OECD, Wiley Periodicals, Inc., 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, and 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK

Cummins, J. & Nakajima, K. (1987). Age of arrival, length of residence, and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.). *The development of bilingual proficiency: Final report. Volume III: Social context and age*. Toronto: Modern Language Centre, O.I.S.E.

Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino

Di Bartolomeo, A. (2009). *Research Articles. Educational Attainment of Second Generation Immigrants*. JEMS (Journal of Identity and Migration Studies). Vol.3, n.2, pp.63-80

Doomernik, J. (1998). *The effectiveness of integration policies towards immigrants and their descendants in France, Germany and The Netherlands*. Geneva: International Labour Office

Driessen, G., & Smit, F. (2007). Effect of immigrant parents' participation in society on their children's school performance. *Acta Sociologica*, 50(1), 39-56.

Dronkers, J. (2010a). *Positive but also Negative Effects of Ethnic Diversity in Schools on Educational Achievement? An Empirical Test with Cross-National PISA-Data*. www.roa.nl

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006*. ROA Research Memorandum Series, Research Centre for Education and the Labour Market Maastricht University, www.roa.nl

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better Off in Certain Types of Educational Systems or Schools than in Others? *European Educational Research Journal*. Vol. 11 Number 1 www.worlds.eu/EERJ

Dustmann, C. (2004). Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages. *Oxford Economic Papers*, 2004, 56, pp. 209–30.

Eldering, L. & Klopogge, J. (1989) *Different Cultures, Some School: Ethnic Minority Children in Europe*, Swets, Berwyn Penn

Enneli P, Modood T, Bradley H. (2005). *Young Turks and Kurds: A set of 'invisible' disadvantaged groups*. New York: Joseph Rowntree Foundation

Faist, T. (1995). Ethnicization and racialization of welfare-state politics in Germany and the USA. In: *Ethnic and Racial Studies*, 18(2): 219-250.

Faist, T. (2000). *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University Press

Farley, R. & Alba, R. (2002). The new second generation in the United States in *International Migration Review*, vol. 36, n. 3.

Fleischmann, F. & Dronkers, J. (2008). De sociaaleconomische integratie van immigranten in de EU. Een analyse van de effecten van bestemmings- en herkomstlanden op de eerste en tweede generatie. *Sociologie*, 4, 2-37.

Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57, 812–828.

Gamoran, A. (2004). Classroom organization and instructional quality. In M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping* (pp. 141–155). Greenwich, CT: Information Age.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687–715.

Gillborn, D. & Gipps, C. (1996) *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London, HMSO

Gillborn, D. & Mirza, H.S. (2000). *Educational Inequality : Mapping Race, Class and Gender: A Synthesis of Research Evidence*. London: Ofsted

Glazer, N. & Moynihan, D.P. (1972). *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*, 2d ed. (Cambridge, MA, 1972).

Glick, J., E., Hohmann-Marriott, B. (2007). *Academic performance of Young Children in Immigrant Families: The Significance of Race, Ethnicity, and National Origins*, Center of Migration Studies, New York

Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). *When can school affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis*. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.

Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press

- Hacking, I. (2002). *Historical Ontology*. London: Harper University Press
- Hacking, I. (2006). *Making Up People*. London Review of Books. Vol. 28 No. 16, 23-26
- Hacking, I. (2007). *Kinds of People: Moving Targets*. British Academy Lecture, Proceedings of the British Academy, pp.285-318
- Hakuta, K. Butler, G. & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *Economic Journal* 116 (510): C63-C76.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. The World Bank
- Hanushek, E. A. & Woessmann L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature* 46,no.3 (September):607-668.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2010). *How much do educational outcomes matter in OECD Countries*. National Bureau of Economic Research, Working paper N. 16515
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2010a). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. Discussion Paper No. 4925
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a secondary school*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Heckmann, F., Lederer, H.W. and Worbs, S. (in cooperation with the EFFNATIS research team) (2001). *Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective*. Final Report to the European Commission. Bamberg: EfSM.
- Heus, M. de & Dronkers, J. (2009). *Immigrants' Children Scientific Performance in a Double Comparative Design: The Influence Of Origin, Destination, And Community*, EUI
- Heus, M. de & Dronkers, J. (2010). *The educational performance of children of immigrants in 16 OECD countries. The influence of educational systems and other societal features of both countries of destination and origin*. Paper presentato a Malta 22, 23 April 2010, ROA, in press, www.roa.unimaas.nl/cv/dronkers/dronkers.htm
- Heus, M. de & Dronkers, J. (sept. 2011 last update). *Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: the influence of origin, destination and community*.

www.roa.unimaas.nl/cv/dronkers/dronkers.htm

Hirschman, E.C. (1983), Cognitive Structure Across Consumer Ethnic Subcultures: A Comparative Analysis, in *Advances in Consumer Research*. Vol. 10, eds. Richard P. Bagozzi & Alice M. Tybout, Ann Arbor Association for Consumer Research, Pages: 197-202.

Holdaway, J., Crul, M. & Roberts, C. (2009). *Cross-National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation*. Teachers College Record

Hopper, E. I. (1968): A typology for the classification of educational systems. In: *Sociology* 1: 29-45.

Horn, D. (2009), Age of Selection Counts: a Cross-Country Analysis of Educational Institutions, *Educational Research and Evaluation*, 15(4):343–366.

INVALSI (2008). *Le Competenze in Scienze, Lettura e Matematica degli Studenti Quindicenni Italiani*. Rapporto Nazionale PISA 2006. Roma: Armando Editore

INVALSI (2010). *Le Competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli Studenti Quindicenni Italiani*. Rapporto nazionale PISA 2009. Roma: Armando Editore

Joppke, C.(1999). *Immigration and the Nation State: United States, Germany, and Great Britain*. Oxford: Oxford University Press

Kalmijn, M. (1996). The Socioeconomic Assimilation of Caribbean Blacks. *Social Forces* 74: 911-930.

Kao, G., Tienda, M., & Schneider, B. (1996). Racial and ethnic variation in educational achievement. *Research in Sociology of Education & Socialization*, 11, 263–297.

Kasinitz, P., Waters, M.C., Mollenkopf, J.H., Anil, M. (2002) Transnationalism and the children of immigrants in contemporary New York, in Levitt e Waters (1996). pp.96-122.

Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 213-237). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center

Kerchhoff, A.C. (1986) Effects of ability grouping in British secondary schools, *American Sociological Review*, 51(6), 842-858.

Klesmer, H. (1984). Assessment and teacher perception of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26(3), 8–11

Kowalczyk, J. (2010-11). "The Immigration Problem" and European Education Reforms From the Education of Migrants' Children to Intercultural Education. *European Education*, vol. 42, no. 4, pp. 5–24

Leiken, R. (2005). Europe's angry Muslims, *Foreign Affairs*, 84(4): 120–35.

Levels, M. & Dronkers, J. (2005). *Differences in educational performance between first and second-generation migrant pupils from various regions and that of native pupils in Europe and Pacific Rim*. Paper presented at the ECSR Conference

Levels, M. & J. Dronkers, (2006). "Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa, Australië en Nieuw-Zeeland, tussen eerste- en tweede-generatie migrantenleerlingen uit verschillende herkomstregio's en autochtone leerlingen." [Differences in Math skills in highly developed countries of Europe, Australia and New-Zealand, between first- and second-generation migrant pupils from various regions of origin and native pupils] pp. 53-76 in *Over kansen, competenties en cohesie. Kanttekeningen bij dertig jaar onderwijssociologie*, edited by R. Bosman & S. Waslander. Assen: Van Gorcum

Levels, M., Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2006). *Scholastic Achievement Differences of Immigrants in Western Countries. A Cross-National Study on Origin, Destination, and Community Effects*. Version July 30, 2006, Paper to be presented at the ECSR, Prague, September, 1-2, 2006

Levels, M, Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review* 73: 835-853

Levels, M., Kraaykamp, G. & Dronkers, J. (2008a). Leesvaardigheid van allochtone leerlingen in westerse landen. Een vergelijkende studie met macrohypothesen. [Reading abilities of immigrant pupils in western societies. A comparative study with macro-hypotheses] *Migrantenstudies* 24: 94-112.

Lucas, S.R. (1999). *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. New York: Teachers College Press.

Mare, R.D. (1993), Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background, In: Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, pp. 351–376, Boulder, CO: Westview Press.

Marks, G. N. (2005), *Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries*. *Ethnic and Racial Studies* 28: 925-946.

Mehmet Ali, (2001), *Turkish Speaking Communities and Education: No Delight*, London: Fatal Publications.

- Metz, M. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University Of California Press.
- Meurs, D., Pailhé, A., Simon, P. (2006). *The Persistence of Intergenerational Inequalities linked to Immigration: Labour Market Outcomes for Immigrants and their Descendants in France*, Population-E 2006
- Miller, L.S. (1995). *An American Imperative: Accelerating Minority Educational Advancement*. New Haven: Yale University Press
- Morawska, E. (2008). *Research on immigration/ethnicity in Europe and the United States: a Comparison*. The Sociological Quarterly, Vol.49, Issue 3, pp.465–482
- Modood, T. (1994). Establishment, Multiculturalism and British Citizenship. *The Political Quarterly*. Volume 65, Issue 1, Pages 53–73, January
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications, *Cultural Trends* 13(2): pp-87-106.
- Mollenkopf, J. (2000). Assimilating immigrants in Amsterdam: a perspective from New York, *Netherlands Journal of Social Science*, 36(2): 126_45.
- Murat, M., Pirani, G., Frederic, P. (2010). *Immigrant students and school-tracking systems. Cross-country evidence from PISA 2006*. 11-th Bi-Annual Conference of European Association for Comparative Economic Studies-EACES, Estonia
- Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. Published by Harper & Bros
- Nardi, E. (2002) (a cura, in qualità di National Project Manager). *Il progetto Ocse-Pisa. Rapporto nazionale PISA 2000*. Parte Prima -Descrizione della ricerca, p.11-12
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.
- OECD (2002), *Reading for Change Performance and Engagement Across Countries Results From Pisa 2000*. Paris: OECD
- OECD (2004). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD
- OECD (2005). *PISA 2003 Technical Report*. Paris: OECD

OECD (2006). *Where immigrant students succeed- A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. (a cura) Stanat, P. e Christensen, G. Paris: OECD

OECD (2007, vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1. Paris: OECD

OECD (2007a, vol.2). *PISA 2006: Vol. 2 Data*. Paris: OECD

OECD (2010). *Reviews of Migrant Education - Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD

Ozcan V., (2007). *Focus Migration*. Country profile: Germany. <http://www.focus-migration.de>

Park, R. & Burgess, E.W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*, University of Chicago Press

Perlmann, J. & Waldinger, R. (1997). Second generation decline? Children of immigrants, past and present-a reconsideration. *International Migration Review*, 31(4): 893-922.

Pfeffer, F. T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review* 24(5): 543-565

Portes, A. (1984). *The Rise of Ethnicity: Determinants of Ethnic Perceptions Among Cuban Exiles in Miami*. *American Sociological Review*. 49: 383-397

Portes, A. (1996). *The New Second Generation*. New York. Russell Sage Foundation

Portes, A. (2001). *Introduction: The debates and significance of immigrant transnationalism*. *Global Networks*, 1 (3), pp.181-193

Portes, A., Fernandez-Kelly, P. & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*. 28, 6, 1000-40.

Portes, A. & Hao, L. (2004), The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 101 (33), 11920-11927

Portes, A. & Jensen, L. (1989). The Enclave and the Entrants: Patterns of Ethnic Enterprise in Miami Before and After Marie. *American Sociological Review*, Vol. 57, No. 3 (Jun., 1992), pp. 411-414

Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, vol. 69, pp. 255-275

- Portes, A. & R. Rumbaut, R. (1996). *Immigrant American: A Portrait*. 2nd Edition. Berkeley: University of California Press.
- Portes, A. & Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Berkley: University of California Press.
- Portes, A. & Zhou, M. (1993). Interminority affairs in the U.S.: Pluralism at the crossroads. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 530, 74-96.
- Putnam, R. (2007). *E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century*. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture, Scandinavian Political Studies, 3(2): 137-174
- Ramakrishnan, S. K. (2004). *Second Generation Immigrants? The 2.5 Generation in the United States*. Social Science Quarterly 85:2.
- Rapporto di ricerca FIERI (2008). *Review of Literature on identity and social inclusion of young migrants and people of migrant background*. Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'Immigrazione. Registre CAD Ref. No. VC/2006/0831. www.fieri.it
- Riphahn, R.T. (2003). *Cohort effects in the educational attainment of second generation immigrants in Germany: An analysis of census data*. Journal of Population Economics, vol. 16(4), pages 711-737
- Rosenbaum, J. (1976). *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: John Wiley & Sons
- Roverselli, C. (2008). *Giovani musulmani nella scuola inglese. Un saggio di pedagogia interculturale*. Roma: Aracne
- Rumbaut, R. G. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*. 28, I, pp. 748-775.
- Rumbaut, R.G. (2007) *A language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Young Adult Children of Immigrants*. Paper presented at the Conference on Immigrants, Education and Language. Arizona State University, Tempe and in Terrence G. Wiley, Jin Sook Lee & Russell Rumberger, (2009) eds., *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*, pp. 35-71. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Rumberger, R.W. & Willms, J.D. (1992). *The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools*. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 14, No. 4, pp. 377-396
- Saggar, S. (2004). *Immigration and the Politics of Public Opinion. The Political Quarterly*. Volume 74, Issue Supplement s1, pages 178–194

Schmidt, R. (2001). Attention. In Robinson P. (Ed.) *Cognition and second language instruction* (pp.1-32). Cambridge University Press.

Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, learning strategies, and pedagogical preferences. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 313-359). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center

Schnepf, S.V. (2004). *Gender Equality in Educational Achievement. An East-West Comparison*, IZA DP No. 1317

Schnepf, S.V. (2006). *Gender equality in the labour market: attitudes to women's work*, HWWI Research Paper 1-4.

Schnepf S. V. (2007). *Immigrants' Educational Disadvantage: An Examination Across Ten Countries and Three Surveys*, Journal of Population Economics 20(3): 527-545.

Schofield, J. (1989). *Black and white in school: Trust, tension and tolerance*. New York: Teachers College Press.

Scuola democratica. Learning for democracy. N°2-2011 *Scuola, università, apprendimento, formazione & lavoro*, Guerini e Associati. www.scuolademocratica.it (intervista a Schleicher, A.; saggi di Ribolzi, L.; Pellerrey, M.; contributi di Benadusi, L., Ajello, A.M., Israel, G.; recensione di Giancola, O.)

Shavit, Y. & Müller, W. (eds.) (1998). *From School to work: a Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destination*. Oxford: Clarendon Press

Shibutani T., Kwan, K.M., Billigmeier R.H. (1965). *Ethnic stratification: a comparative approach*. New York: Macmillan

Simon, P. (2003). France and the Unknown Second Generation: Preliminary Results on Social Mobility. *International Migration Review* 37, 4, pp. 1091-1119.

Simon, P. (2008). *Second Generation in Europe: Why and How Studying the Descendants of Immigrant*. Atti XLIV Riunione Scientifica Univ. Calabria, pp.89-95

Solon, G. (1999). Intergenerational mobility in the labor market, Handbook of Labor Economics, in: O. Ashenfelter & D. Card (ed.), Handbook of Labor Economics, edition 1, volume 3, chapter 29, pages 1761-1800 Elsevier.

Song, S. & Robert, P. (2010). *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination*, Journal for Educational Research Online, Vol. 2, No. 1, 32–52

Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.

- Spring, J. (1976). *The sorting machine: national educational policy since 1945*. New York: David McKay
- Stanat, P. & Christensen, G. (2007). *Language Policies And Practices For Helping Immigrants And Second-Generation Students Succeed*. MPI and Bertelsmann Stiftung, The Transatlantic Task Force On Immigration And Integration
- Thomson, M. & Crul, M. (2007). *The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?* Journal of Ethnic and Migration Studies. Vol.33, No. 7, Sept., p.1031
- Timmerman, C., Vanderwaeren, E. & Crul, M. (2003). The Second Generation in Belgium. *International Migration Review*, 37, 4, 1065-1090.
- Touraine, A. (1991). *Face à l'exclusion*. Esprit, n.69
- Van de Werfhorst, H. G. & Hofstede S. (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *The British Journal of Sociology*, 58, 391-415.
- Van Tubergen, F. (2004), *The Integration of Immigrants in Cross-National Perspective. Origin, Destination, and Community Effects*. Ph.D. Universiteit Utrecht
- Van Tubergen, F. & Kalmijn, M. (2005). Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries. *The American Journal of Sociology*, 110, 1412-1457.
- Van Tubergen, F., Maas, I. & Flap, H. (2004). The Economic Incorporation of Immigrants in 18 Western Societies: Origin, Destination, and Community Effects. *American Sociological Review*, 69, 704-727.
- Van Tubergen, F. & van de Werfhorst, H. (2007). Postimmigration Investments in Education: a Study of Immigrants in the Netherlands. *Demography*, 44, 4, 883-898.
- Vecoli, R.J. (1985). Return to the Melting Pot: Ethnicity in the United States in the Eighties. *Journal of American Ethnic History*, 5: 7-20
- Vermeulen, H. (2004). Models and modes of immigrant integration and where does Southern Europe fit? In C. Inglessi, A. Lyberaki, & H. Vermeulen (Eds.), *Immigration and integration in Northern versus Southern Europe* (pp. 27–39). Athens, Greece: Netherlands Institute at Athens.
- Vermeulen, H. & Perlmann, J. (2000). *Immigrants, schooling, and social mobility: does culture make a difference?* New York: Palgrave Macmillan
- Vertovec, S. (1998). *Multicultural policies and modes of citizenship in European cities*. International Social Science Journal. Vol.50, Issue 156, pp.187-199

- Vertovec, S. (2003). *Conceiving Cosmopolitanism*. Oxford University Press
- Vertovec, S. (2003a). *Migration and other Modes of Transnationalism: Towards Conceptual Cross-Fertilization*. IMR. Vol. 37, Issue 3, pp.641-665
- Vertovec, S. (2004). *Migrant Transnationalism and Modes of Transformation*. IMR. Vol. 38, Issue 3, pp.970-2004
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge
- Vertovec, S. (2009a). *Anthropology of Migration and Multiculturalism*. Routledge, London
- Vertovec, S. (2010). *Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity*. International social science Journal. Vol.61, Issue 199, pp.83-95
- Vertovec, S. (2010a). *Diversity, cosmopolitans and locals*. Blog in www.huffingtonpost.com
- Vertovec, S., Baumann, G. (2011). *Multiculturalism*. Routledge Major Works series, Vol.I-IV
- Vertovec, S., Wessendorf, S. (2010). *The Multiculturalism Backlash. European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge
- Waldinger, R. (2001). *Strangers at the Gates, New Immigrants in Urban America*. Berkeley: University of California Press
- Waldinger, R., Perlmann, J. (1998). *Second generations: past, present, future*. Journal of Ethnic and Migration Studies, 24(1): 5-24
- White J.M. & Kaufman G. (1997). Language Usage, Social Capital, and School Completion among Immigrants and Native-Born Ethnic Groups. *Social Science Quarterly* 78 (2): 385-398.
- Woessmann, L. (2003). *How Does East Asia Achieve Its High Educational Performance?* Royal Economic Society Annual Conference, Royal Economic Society.
- Worbs, S. (2003). The Second Generation in Germany: Between School and Labor Market. *International Migration Review* 37, 4, pp. 1011-1038
- Wrench J., Rea A. & Ouali, N. (eds.)(1999). *Migrants, ethnic minorities and the labour market*. London, MacMillan
- Younes C., Le Roy É. (dir.). *Médiation et diversité culturelle*, Karthala, Paris 2002.
- Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review* 31, 4, 975-1008.

Zhou M. (2001). Progress, decline stagnation? The new second generation comes of age, in Waldinger R., *Strangers at the Gates, New Immigrants in Urban America*. Berkeley: University of California Press

Zhou, M. & Kim, S. (2006). Community forces, social capital and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76, 1, 1-29

Sitografia

APERA Conference , 28 – 30 November 2006 Hong Kong, Morrison K., Complexity Theory and Education

http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/SYMPO-000004_Keith%20Morrison.pdf

<http://www.indire.it/eurydice/index.php>

http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

http://www.invalsi.it/download/Q_Studente.pdf

http://www.invalsi.it/areadati/ocsepisa/03/questionari/Questionario_studente_03.pdf

www.tiesproject.eu

http://it.wikipedia.org/wiki/Seconde_generazioni

http://it.wikipedia.org/wiki/White_Anglo-Saxon_Protestant

http://www.faculty.uci.edu/profile.cfm?faculty_id=4999

www.savethechildren.it e www.secondegenerazioni.it

www.neodemos.it

Dossier del MIUR sul tema degli alunni stranieri in Italia a partire dal 2005

http://www.pubblica.istruzione.it/mp/ pubblicazioni/2005/esiti_stranieri.shtml#documenti

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1bc68cd8-9b8e-4b21-aa95-64a694e20809/notiziario_stranieri_0809.pdf

Alunni con cittadinanza non italiana Scuole statali e non statali Anno Scolastico 2007/2008 in

http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09;
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cc1205ff-29e2-477e-8ccd-4ce23a40e5c6/focus_in_breve_1_2010_.pdf;
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b4924380-1a9b-4422-86cc-57818a3232c4/alunni_con_cittadinanza_non_italiana_a.s.201011.pdf
http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni_stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_as_2010_1_1.pdf

Capitolo 4. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 nel rapporto internazionale dell'OCSE e nei quattro Country cases all'interno della costruzione di categorie governate attraverso dati e comparazioni.

La profezia

*...Ah, ma il figlio sa: la grazia del sapere è un vento
che cambia corso, nel cielo. Soffia ora forse dall'Africa e tu ascolta ciò che
per grazia il figlio sa...*

*Ali dagli Occhi Azzurri
uno dei tanti figli di figli,
scenderà da Algeri,
su navi a vela e a remi.
Saranno con lui migliaia di uomini
coi corpicini e gli occhi
di poveri cani dei padri sulle barche varate nei Regni della Fame....
... deponendo l'onestà
delle religioni contadine,
dimenticando l'onore
della malavita,
tradendo il candore
dei popoli barbari,
dietro ai loro Ali*

*dagli occhi azzurri - usciranno da sotto la terra per uccidere -
usciranno dal fondo del mare per aggredire - scenderanno
dall'alto del cielo per derubare - e prima di giungere a Parigi
per insegnare la gioia di vivere,
prima di giungere a Londra
per insegnare ad essere liberi,
prima di giungere a New York,
per insegnare come si e' fratelli
distruggeranno Roma
e sulle sue rovine
deporranno il germe
della Storia Antica.
Poi col Papa e ogni sacramento
andranno su come zingari
su verso l'Ovest e il Nord
con le bandiere rosse
di Trotzky al vento...*

Pier Paolo Pasolini, Ali dagli occhi azzurri (1962-64)

Premessa

In questo capitolo ci addentriamo ad analizzare i principali documenti internazionali sui risultati della rilevazione PISA 2006 con particolare attenzione a quelli dei figli degli immigrati, cioè le seconde generazioni e ci focalizziamo sui Country Cases¹ quali Svezia (cap.5) e Svizzera (cap.6), in comparazione con Spagna (cap.7) ed Italia (cap.8).

Quella che delineiamo nei prossimi cinque capitoli è quindi un'analisi ed un'interpretazione comparata dei risultati.

Come già anticipato nei capitoli precedenti la complessità del tema oggetto del nostro studio si declina almeno su tre livelli: un primo livello è quello della concettualizzazione delle seconde generazioni in PISA (terzo capitolo del presente studio), un secondo livello riguarda le caratteristiche e le molteplici implicazioni rispetto a che cos'è e cosa rappresenta *"este rompecabezas, this puzzle, PISA"*² per l'Educazione comparata e per le seconde generazioni in particolare (secondo capitolo del presente studio) ed un terzo livello si concentra sui quattro paesi interessati nel nostro approfondimento e sulla documentazione prodotta dagli, o sugli stessi, rispetto ai risultati raggiunti dagli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 al loro interno (quarto capitolo).

I possibili fattori che possono aver consentito agli alunni immigrati di seconda generazione campionati, di ottenere in PISA 2006 nello specifico in Svezia e Svizzera risultati più alti dei loro coetanei di prima generazione sono molteplici, difficilmente isolabili ed alcuni dei quali potrebbero anche

¹ Utilizziamo tale nostro termine nell'approfondire lo studio di questi paesi rispetto ai risultati in PISA 2006 ottenuti dagli studenti immigrati di seconda generazione, rimandando per un verso al termine **case studies**, quale metodologia della ricerca qualitativa descrittiva, esplorativa ed esplicativa, utilizzata anche nella ricerca educativa (Cohen, Manion, Morrison, 2007, pp.253-263) e per un altro, al termine *"casos países"* utilizzato da Carabaña (2008, p.58) nell'analizzare i dati PISA, che con riferimento all'utilizzo del termine nell'ambito delle scienze politiche ed economiche, agli articoli di Gerson Pérez, Rowland (2004), *Regional Economic Policies: Four Country Cases* (fra cui Italia e Spagna) e dell'articolo di Feinson (2003), "National Innovation Systems: Overview and **Country Cases**" in "Knowledge Flows and Knowledge Collectives: Understanding The Role of Science and Technology Policies in Development", vol. 1 "Knowledge Flows, Innovation, and Learning in Developing Countries, Project for the Global Inclusion Program of the Rockefeller Foundation", pp.13-38

² CESE, Simposio internacional/International Symposium, 23-26 Nov.2009, PISA aexamen/under examination: cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas, y cambiar las escuelas/changing knowledge, changing tests, and changing schools, Acentoline Comunicacion Editora, Granada, pp.44-48, atti pubblicati in Pereyra, Kotthoff and Cowen (2011).

apparire ovvi, ma così non lo sono per tutti i paesi partecipanti all'indagine OCSE PISA.

E sebbene questi siano i risultati delle seconde generazioni nei confronti dei coetanei immigrati di prima generazione, un altro dato su cui ci interroghiamo è il dato che tali risultati siano nei casi di Svezia e Svizzera, comunque inferiori a quelli degli studenti nativi, mentre in altri paesi il risultato non è lo stesso.

In questo capitolo abbiamo approfondito l'analisi dei documenti (politici e/o tecnici), dei dati pubblicati dai o sui quattro Country cases rispetto alla lettura dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 nei rispettivi paesi.

L'analisi dei documenti da noi trovati per ogni Country case, sarà preceduta da un *resumen* con l'indicazione della tipologia del documento (politico o tecnico) ed risultati principali emersi rispetto ai fattori d'influenza individuati come spiegazione ed interpretazione del successo o insuccesso degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 all'interno di quello specifico Country case.

Perché ci siamo avvalsi del paradigma della Teoria della complessità (Cohen, Manion, Morrison, 2007, pp.33-34; Morrison, 2002), di questo nuovo paradigma emergente nella ricerca educativa?

Cerchiamo quindi qui di approfondire la nostra scelta di questo paradigma teorico della ricerca educativa e dell'approccio comparativo (Cowen, 2009c; 2009f) per lo studio dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, il nostro *strange attractor*³: entrambe queste due cornici di riferimento per il nostro lavoro riconoscono il valore metodologico di prospettive di analisi *multi-methods*.

- Il paradigma teorico della Teoria della Complessità ed un approccio comparativo per analizzare i risultati degli studenti immigrati di

³ *Strange attractor*. An attractor, a [set](#) towards which a [dynamical system](#) evolves over time; [geometrically](#), an attractor can be a [point](#), a [curve](#), a [manifold](#), or even a complicated set with a [fractal](#) structure known as a [strange attractor](#). An attractor is informally described as strange if it has [non-integer dimension](#). This is often the case when the dynamics on it are [chaotic](#), but there exist also strange attractors that are not chaotic. The term was coined by [David Ruelle](#) and [Floris Takens](#) to describe the attractor that resulted from a series of [bifurcations](#) of a system describing fluid flow. Strange attractors are often [differentiable](#) in a few directions, but some are [like](#) a [Cantor dust](#), and therefore not differentiable. Examples of strange attractors include the [Hénon attractor](#), [Rössler attractor](#), [Lorenz attractor](#), [Tamari attractor](#)., <http://en.wikipedia.org/wiki/Attractor>

seconda generazione in PISA 2006 nei documenti (politici e tecnici) pubblicati nei 4 Country cases.

Il paradigma della Teoria della complessità, ancora in uno stadio precoce di penetrazione nel discorso educativo, ci aiuta a guardare al tema delle seconde generazioni come ad un tema che emerge oggi nelle realtà socio-educative dei paesi, non solo stati-nazioni, ma anche Regioni Amministrative Speciali (si pensi a Hong Kong, a Macao).

Tra i principi della teoria della complessità e le problematiche in ambito educativo che essa rilancia, li ribadiamo, vi sono⁴: le conseguenze dell'imprevedibilità di poter conoscere, la responsabilità, la moralità e la pianificazione; il significato di creare reti e di stare in connessione; le organizzazioni di apprendimento non-lineare; l'impostazione delle condizioni per il cambiamento sollecitato dall'emersione, comparsa, *emergence* e dall'auto-organizzazione *self-organization*; la promozione del feedback per l'apprendimento; gli ambienti esterni ed interni che cambiano; le scuole e gli studenti come sistemi aperti, complessi ed adattivi; la cooperazione e la competizione; la pedagogia; l'importanza del contesto.

E' interessante per il nostro specifico ambito di ricerca il significato che viene dato al principio dell'*emergence* dentro tale paradigma (Morrison, 2005) inteso come emersione/comparsa di un tema all'interno di un'interconnessione tra sistemi complessi.

Il nostro tema di ricerca è infatti un'*emergence* in concatenazione ed in intersezione, con molti altri fenomeni, e non può essere studiato con una semplice linearità causale, con effetti prevedibili, controllabili e manipolabili, ma al contrario riporta a termini quali ambiguità, ricorrenza probabilistica (impossibilità di previsioni esatte), reti di sistemi interconnessi tramite relazioni complesse, auto-organizzazione, emersione/*emergence* straordinaria di questo tema attraverso reazioni e relazioni tra ambienti al loro interno e con l'esterno (interdipendenza reciproca), sopravvivenza e sviluppo attraverso adattamento e cambiamento (adattamento dinamico per la sopravvivenza).

⁴ APERA Conference , 28 – 30 November 2006 Hong Kong, Morrison K., Complexity Theory and Education, http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/SYMPO-000004_Keith%20Morrison.pdf, APERA significa Asia Pacific Education Research Association

Questi sono i termini chiave della Teoria della complessità con cui leggiamo il nostro tema di ricerca ed essi ci suggeriscono che i fenomeni, e qui in particolare lo studio dei risultati delle seconde generazioni, devono essere esaminati olisticamente: atomizzare un fenomeno quale è quello delle seconde generazioni, dentro un ristretto numero di variabili e quindi focalizzarsi solamente su alcuni fattori significa dimenticare la necessaria dinamica interazione tra le diverse parti.

La Teoria della complessità propone di uscire dalle convenzionali unità di analisi della ricerca educativa quali gli individui, le istituzioni, le comunità ed i sistemi.

Questi devono fondersi, così che l'unità di analisi diventi una rete o un ecosistema (Capra, 1996), focalizzato su, e a partire da, uno specifico argomento o centro di interesse ("*a strange attractor*") (Cohen, Manion, Morrison, 2007, pp.33-34).

Gli individui, le famiglie, gli studenti, le classi, le scuole, le comunità e le società esistono in simbiosi; la Teoria della complessità ci dice che queste relazioni sono necessarie, non contingenti, ed analitiche, non sintetiche.

Questo è un panorama di sfida per la ricerca educativa e la Teoria della complessità rappresenta una comparativamente nuova prospettiva all'interno della ricerca educativa, che offre la potenza di una leva considerevole nella conoscenza della società, della comunità, dell'individuo e del cambiamento istituzionale; essa fornisce un nesso tra la ricerca macro e micro nel comprendere e nel promuovere cambiamento.

Nell'indirizzare l'olismo, la Teoria della complessità consiglia di utilizzare quali metodologie gli studi di caso, la ricerca azione (metodi d'indagine interni) e le forme di ricerca partecipata, fatte precedere in molti modi da rapporti interattivi, qualitativi, ad esempio guardando alle situazioni attraverso gli occhi di molti partecipanti o per quanto possibile anche delle persone interessate ai risultati delle ricerche (stakeholders). Questo consente di pianificare causalità, prospettive ed effetti multipli. Non si esclude quindi lo studio di fenomeni dall'esterno, con l'avvertenza di adottare più punti di vista e quindi diversi stili di ricerca.

Nella nostra ricerca abbiamo utilizzato lo studio di caso concentrandoci sui 4 Country Cases (Svizzera, Svezia, Spagna e Italia),

attraverso un'analisi dei documenti (politici e tecnici, che si avvalgono di vari stili di ricerca e di metodi di indagine) pubblicati disponibili, sul nostro *strange attractor*, cioè sui risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, comparandoli attraverso categorie di analisi di tipo educativo comparato.

L'auto-organizzazione, una caratteristica chiave della Teoria della complessità, persuade la ricerca educativa nell'aver approcci partecipati, collaborativi e multi-prospettici. Ciò non significa denigrare la ricerca che viene "dal di fuori" *"outsider"*, di questa prospettiva (es. la ricerca educativa di tipo sperimentale e positivista); la Teoria della complessità suggerisce che, se viene guidata, questa stessa ricerca *"outsider"* può venir considerata come una tra le tante prospettive possibili e noi ci riconosciamo pienamente in tale tipo di approccio.

In termini di ricerca educativa la Teoria della complessità si colloca contro le metodologie semplici lineari basate su una lineare visione di causalità, dimostrando la presenza di causalità multiple, di cause ed effetti multi direzionali, evidenziando come gli organismi (comunque siano definiti: individui, gruppi, comunità) siano connessi ed in relazione, rispetto ad un gran numero di differenti livelli ed in diverse modalità.

La Teoria della complessità non solo mette in discussione il valore della ricerca positivista e sperimentale, ma altresì sottolinea l'importanza per la ricerca educativa di cogliere le azioni intenzionali, ponderate dei partecipanti che agiscono e di adottare prospettive interazioniste e costruttiviste.

Anche nell'indirizzare l'argomento della Teoria della complessità sull'auto-organizzazione, l'appello è per celebrare il movimento di un insegnante come ricercatore, in cui la ricerca in educazione riguardi se stessa, con la simbiosi di ricercatori interni ed esterni e l'essere partner di ricerca.

Date le diverse visioni ed interpretazioni multiple della realtà, non solo vi è la necessità di diverse prospettive per analizzare le situazioni (utilizzando molti metodi, *multi-methods*), ma si sentono risuonare in questo paradigma della Teoria della complessità anche quei principi della ricerca critica che invitano ad ascoltare le voci e le opinioni differenti.

Eterogeneità è la parola d'ordine (Cohen, Manion, Morrison, 2007, pp.33-34).

Questo nuovo emergente paradigma per la ricerca educativa presenta non solo una potente sfida per i convenzionali approcci della ricerca educativa, ma indica anche nello stesso tempo una considerevole agenda ed una serie di metodologie.

La possibilità e l'utilità di ricorrere ad approcci analitici diversi, vengono riconosciute valide e praticate in molti studi di secondo livello che partono dai dati PISA 2006.

Ciò viene sostenuto ad es. anche all'interno di uno studio di approfondimento che ha fatto seguito in Italia alla rilevazione di PISA 2006 e che si è avvalso di strumenti statistici e di modelli predittivi per analizzare i dati di un'indagine cross-sezionale qual è PISA, che tratteremo nel paragrafo specifico sull'Italia.

Nell'affrontare lo studio dei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 il paradigma della Teoria della complessità che soggiace al presente lavoro induce quindi ad avvalerci anche di studi di tipo descrittivo a partire dai dati della rilevazione.

- Categorie concettuali interpretative di analisi per leggere e comparare i tipi di informazioni, i risultati, i dati presenti nei documenti pubblicati individuati e considerati.
 - a. Prima categoria per una possibile interpretazione dei risultati: la definizione e composizione del campione "seconde generazioni"
 - b. Seconda categoria per una possibile interpretazione dei risultati: tra i fattori contestuali correlati ai sistemi educativi scolastici il fattore "paesi di origine e paesi di destinazione".

Come sopra precisato, non è stato possibile analizzare in questa sede tutti i fattori elencati, le variabili incontrate, ma comparare il tipo di informazioni pubblicate rispetto ogni Country case, è stato un primo aspetto del nostro lavoro di analisi.

Il secondo aspetto ha riguardato la lettura di questi fattori ed i documenti che li hanno proposti, alla luce di due ampie categorie di analisi che ci siamo dati per l'interpretazione, a partire dalla nostra cornice teorica

di riferimento del paradigma della Teoria della complessità (Morrison, 2002) e di un approccio comparativo, che ci ha aiutato ad elaborare categorie che non giustappongono, ma che ci hanno consentito di analizzare, spiegare ed interpretare (Comparative Analysis di Cowen, 2009c; 2009f).

Non ci siamo altresì sottratti al compito dell'avere un'accorta attenzione critica rispetto ai molteplici possibili "tranelli", dovuti all'utilizzo *volutamente* ambiguo di terminologie e *discourses* rispetto agli studenti immigrati di seconda generazione (*Discourse analysis*).

Le due ampie categorie concettuali analitiche, esplicative ed interpretative per comparare, come già ampiamente descritte nel capitolo precedente, sono così esplicitate: la prima riguarda la definizione e la composizione del campione "seconde generazioni" in PISA 2006 e la seconda categoria individua tra le caratteristiche contestuali dei sistemi educativi scolastici, i fattori correlati ai paesi di origine e di destinazione degli studenti immigrati di seconda generazione.

- Intersezioni tra vari temi collaterali allo studio dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006.

Come già detto in precedenza, ma qui lo risottolineiamo, siamo altresì consapevoli delle molteplici intersezioni tra i vari temi collaterali allo studio dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006.

Molti studi di approfondimento in letteratura si interrogano ad esempio sul significato dei risultati degli studenti in PISA (più raramente in modo specifico di quelli degli studenti immigrati) ed affrontano temi quali ad esempio l'equità, la qualità e l'efficienza, la lingua, l'immigrazione, l'educazione interculturale, la coesione sociale, le politiche di integrazione, l'inclusione, la convivenza, la segregazione, i sistemi educativi, l'abbandono scolastico, la riproduzione sociale, l'educazione alla cittadinanza, il lavoro di rete, le politiche migratorie (fra cui ad es. la selezione, la *procedencia* di alcuni immigrati rispetto ad altri), le seconde generazioni stesse e molto altro ancora.

Su questi temi si trova anche molta letteratura, ma il nostro focus è preciso, seppur nella difficoltà di trovare documentazione specifica di analisi di tipo politico o tecnico, sui risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, sia prodotta dai, o riguardante i, 4 Country Cases, che rispetto anche ad altri paesi.

Di queste intersezioni collaterali siamo consapevoli, ma non è possibile in questo nostro lavoro di ricerca, approfondire ognuno di questi aspetti; certamente nello sviluppo delle analisi dei vari documenti di cui ci siamo avvalsi, potranno esservi comunque dei cenni a questi temi collaterali di intersezione.

Analisi e descrizione dei risultati delle G2 in PISA 2006 nel rapporto internazionale dell'OCSE e nei quattro Country cases.

Sono stati individuati nel nostro studio la Svezia e la Svizzera, paesi che non si contraddistinguono storicamente per un passato coloniale e che solo recentemente hanno conosciuto il fenomeno immigratorio (contrariamente a paesi europei quali la Francia, il Regno Unito, il Belgio, i Paesi Bassi), due paesi con sistemi scolastici diversi (più centralizzato e con autonomia alle municipalità nel primo e fortemente decentrato a carico dei Cantoni nel secondo), in cui dai dati PISA 2006, la percentuale di studenti immigrati (di prima e seconda generazione) campionati all'interno del campione di studenti PISA, supera il 10% e gli studenti immigrati di seconda generazione campionati hanno ottenuto risultati in scienze nella media, più alti degli studenti campionati di prima generazione (contrariamente a quanto accaduto ad es. in Austria e Germania). Viene evidenziato inoltre che in entrambi i paesi gli studenti nativi ottengono performance superiori alla media OCSE.

Vengono altresì considerati i risultati degli studenti immigrati (solo di prima generazione) in Spagna ed Italia, dove la bassa percentuale delle seconde generazioni in PISA 2006 non ha consentito stime statistiche, per esplorare come tale nostro tema di ricerca viene affrontato in due paesi con sistemi scolastici diversi (in parte centralizzato ed in parte a carico delle Comunità Autonome in Spagna e invece centralizzato, con un'autonomia regolata per gli istituti scolastici in Italia) e nella prospettiva di un aumento

del numero stesso degli studenti di seconda generazione (come rilevato in PISA 2009).

Va qui precisato che i punteggi di un'indagine qual è OCSE PISA, non ci dicono nulla rispetto alle conoscenze e competenze effettivamente possedute da questi studenti, ma verifica solo se gli studenti sono ben preparati ad incontrare le sfide del futuro, secondo ben specifici quesiti predisposti.

In Svezia la percentuale di studenti di prima generazione campionati è pari al 4,7% (S.E., errore standard⁵, 0,6), in Svizzera al 10,6% (S.E. 0,4), in Spagna al 6,1% (S.E. 0,7) ed in Italia al 3,1% (S.E. 0,3).

La percentuale degli studenti di seconda generazione campionati è pari al 6,2% (S.E. 0,6) in Svezia, all'11,8% (S.E. 0,5) in Svizzera, allo 0,8% (S.E. 0,1) in Spagna ed allo 0,7% (S.E. 0,1) in Italia.

I risultati ottenuti in Svezia in scienze nella scala corrispondente al valore medio OCSE (per le G2 la media OCSE è 466, S.E. 0,1) dagli studenti di seconda generazione campionati sono 464 punti (S.E. 6,0), rispetto a quelli campionati di prima generazione (434, S.E. 8,1, la cui media OCSE è pari a 453 punti, S.E. 2,1) ed ai nativi (512, con S.E. 2,3 sulla media OCSE pari a 506, S.E. 0,5).

In Svizzera gli studenti di seconda generazione campionati raggiungono 462 punti (S.E. 4,8), quelli di prima generazione 436 punti (S.E. 6,9) ed i nativi 531 (S.E. 2,9), superiori alla media OCSE di 506.

In Spagna gli studenti di prima generazione campionati raggiungono 428 punti (S.E. 7,2), i nativi 494 (S.E. 2,4), mentre la seconda generazione non è stata stimata a causa dell'insufficienza dei numeri di studenti campionati.

In Italia gli studenti di prima generazione campionati ottengono 418 punti (S.E. 8,2), i nativi 479 (S.E. 2,0), mentre la seconda generazione non è stata considerata a causa del numero di studenti insufficiente per il calcolo delle stime.

⁵ **L'errore standard (S.E.)**, riportato per ciascuna statistica presentata nelle tabelle, è un indicatore della precisione della stima. Esso consente di calcolare gli intervalli di confidenza entro i quali il valore vero della stima relativo alla popolazione è contenuto, con un rischio di errore corrispondente al livello di confidenza considerato. Pertanto, occorre tenere a mente che, sebbene per comodità di descrizione ci si riferisca solitamente ai valori medi, il valore vero della popolazione non è precisamente conosciuto e può essere diverso da quello medio calcolato sul campione, INVALSI (2010), p.17

Come si può vedere dalle tabelle qui riportate nel Rapporto internazionale, Table 4.2c part 1 e 2 ed in quello curato dall'INVALSI per l'Italia, Tabella 39 le differenze tra le performance degli studenti con *immigrant background* e nativi, permangono nel corso delle rilevazioni PISA in scienze. Si evidenziano altresì delle disparità tra i risultati delle prime e seconde generazioni di studenti immigrati ed i nativi all'interno dei vari paesi dell'OCSE. In Svezia e Svizzera in particolare la differenza tra i risultati delle prime generazioni ed i nativi e tra le seconde generazioni ed i nativi si distanzia di quasi 30 punti a vantaggio delle seconde generazioni (Table 4.2c Part 2/2), mentre lo stesso non accade ad esempio in Germania ed Austria, dove le seconde generazioni ottengono punteggi inferiori delle prime: ci si chiede quindi che cosa possa aver determinato tali risultati per le seconde generazioni in Svezia e Svizzera in PISA 2006.

In Spagna la percentuale di G1 e G2 campionate è pari al 6,9%, con una collocazione di punteggio medio degli studenti G1 e nativi, inferiore alla media OCSE e in Italia la percentuale delle G1 e G2 campionate è pari al 3,8% e sia le G1 che i nativi, si collocano in un punteggio medio nella literacy scientifica, al di sotto della Spagna stessa.

Il presente studio affronta un'analisi dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione campionati, attraverso i documenti pubblicati, per cercar di capire quali fattori possano esser intervenuti a determinare certi risultati e/o quali criticità esprimano i dati stessi.

Nel voler qui solo accennare a quanto il tema del presente nostro studio, stia acquisendo nel tempo e nello specifico, nelle varie edizioni di PISA, sempre più spessore (quantomeno numerico), si rileva che gli studenti immigrati di seconda generazione campionati in PISA 2009 sono in linea generale aumentati.

I paesi tenuti in considerazione in PISA 2009 per i dati sugli studenti immigrati, al fine di consentire le stime statistiche dovevano soddisfare alcuni requisiti: avere un campione di studenti di almeno 30 studenti immigrati ed iscritti in almeno 5 scuole differenti (lo stesso principio è stato utilizzato nelle analisi sulla lingua parlata a casa).

Si vuole precisare qui a tal proposito che anche in Spagna ed in Italia il numero degli studenti di seconda generazione campionati in PISA 2009 ha consentito di calcolarne le stime (a differenza dell'impossibilità in

PISA 2006) ed in PISA 2009, le G2 campionate di entrambi i paesi (rispettivamente per la Spagna in percentuale dell'1,1%, S.E.0,1 e per l'Italia dell'1,3%, S.E.0,1), hanno raggiunto risultati maggiori di 30 punti nella scala di literacy linguistica (rispettivamente 464, S.E.8,4 in Spagna e 446, S.E.9,4 in Italia, con media OCSE del 468, S.E.7,5), rispetto alle G1 (rispettivamente 428, S.E.3,9 in Spagna e 410, S.E.4,5 in Italia, media OCSE 449, S.E. 2,0).

Le G2 campionate hanno raggiunto, sempre anche in PISA 2009 sulla literacy in lettura, punteggi inferiori ai risultati degli studenti nativi campionati, rispettivamente in Spagna 464, S.E. 8,4 (e nativi 488, S.E.2,0) ed in Italia 446, S.E.9,4 (e nativi 491 punti, S.E.1,6) con riferimento alla media OCSE di 499, S.E.0,5 per i nativi e di 468, S.E.2,4 per le G2 (Tabella I.57 Part 1 e 2).⁶

In Svezia i nativi campionati hanno raggiunto in PISA 2009 nella literacy di lettura un punteggio di 507 (E.S. 2,7) su media OCSE 499, (S.E.2,7), con una percentuale di G2 campionate pari all'8,0%, (S.E. 0,8), con una media di 454 punti (S.E.7,5) sulla media OCSE di 468 (S.E. 7,5) e con una percentuale di G1 campionate pari al 3,7%, (S.E.0,5), con punteggi di 416 (S.E.11,3) rispetto alla media OCSE di 449 (S.E.2,0).

In Svizzera i nativi campionati hanno raggiunto in PISA 2009 nella literacy di lettura un punteggio di 513 su media OCSE 499, (S.E.2,2), con una percentuale di G2 campionate pari al 15,1%, (S.E. 0,7), con una media di 471 (S.E. 4,5) punti sulla media OCSE di 468, (S.E.4,5) e con una percentuale di G1 campionate pari al 8,4%, (S.E.0,5), punteggi di media 455 (S.E. 6,7) rispetto alla media OCSE di 449 (S.E.2,0).

⁶ Va precisato che l'ambito di rilevazione era in PISA 2009 la literacy in lettura, mentre in PISA 2006 era la literacy scientifica, pertanto i dati qui riportati valgono solo come un'informazione sui risultati, ma non hanno nessuna pretesa di comparazione, prudenza a cui richiama sempre la stessa OCSE, sulle comparazioni tra un ciclo e l'altro di PISA http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/Appendice_6_Tabelle_internazionali.pdf


[Part 1/2]

Table 4.2c Percentage of students, performance on the science scale and difference in the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS), by students' immigrant background¹

Tableau 4.2c Pourcentage d'élèves, score sur l'échelle de culture scientifique et variation de l'indice de statut économique, social et culturel (SESC), selon l'ascendance autochtone ou allochtone

	Native students (born in the country of assessment with at least one of their parents born in the same country)		Second-generation students (born in the country of assessment but whose parents were born in another country)				First-generation students (born in another country and whose parents were born in another country)				Increased likelihood of first-generation students scoring in the bottom quarter of the science performance distribution			
	% of students	S.E.	Performance on the science scale		% of students	S.E.	Performance on the science scale		% of students	S.E.	Performance on the science scale		Ratio	S.E.
			Mean score	S.E.			Mean score	S.E.			Mean score	S.E.		
OECD														
Australia	78.1	(1.2)	529	(2.0)	12.8	(0.7)	528	(5.7)	9.0	(0.6)	527	(5.7)	1.1	(0.1)
Austria	86.8	(1.2)	523	(3.5)	5.3	(0.7)	431	(13.4)	7.9	(0.7)	435	(10.9)	2.4	(0.2)
Belgium	86.7	(1.0)	523	(2.4)	7.0	(0.7)	443	(7.3)	6.3	(0.7)	430	(8.3)	2.4	(0.2)
Canada	78.9	(1.2)	541	(1.8)	11.2	(0.7)	528	(4.8)	9.9	(0.7)	519	(5.2)	1.4	(0.1)
Czech Republic	98.1	(0.2)	515	(3.5)	0.7	(0.1)	c	c	1.2	(0.2)	c	c	c	c
Denmark	92.4	(0.8)	503	(2.9)	4.2	(0.6)	418	(11.0)	3.4	(0.4)	414	(8.0)	2.5	(0.2)
Finland	98.5	(0.3)	566	(2.0)	0.2	c	c	c	1.3	(0.3)	c	c	c	c
France	87.0	(1.0)	505	(3.5)	9.6	(0.9)	456	(10.4)	3.4	(0.3)	438	(10.1)	1.8	(0.2)
Germany	85.8	(1.0)	532	(3.2)	7.7	(0.7)	439	(8.7)	6.6	(0.5)	455	(8.8)	2.1	(0.2)
Greece	92.4	(0.7)	478	(3.2)	1.2	(0.2)	c	c	6.4	(0.7)	428	(10.3)	1.9	(0.2)
Hungary	98.3	(0.3)	505	(2.7)	0.4	c	c	c	1.3	(0.2)	c	c	c	c
Iceland	98.2	(0.2)	494	(1.7)	0.4	c	c	c	1.4	(0.2)	c	c	c	c
Ireland	94.4	(0.5)	510	(3.0)	1.1	(0.1)	c	c	4.5	(0.5)	500	(14.6)	1.3	(0.2)
Italy	96.2	(0.3)	479	(2.0)	0.7	(0.1)	c	c	3.1	(0.3)	418	(8.2)	2.0	(0.2)
Japan	99.6	(0.1)	532	(3.4)	0.1	c	c	c	0.3	c	c	c	c	c
Korea	100.0	(0.0)	523	(3.3)	0.0	c	c	c	a	a	a	a	a	a
Luxembourg	63.9	(0.6)	511	(1.6)	19.5	(0.5)	445	(3.0)	16.6	(0.5)	445	(3.7)	2.1	(0.1)
Mexico	97.6	(0.3)	415	(2.6)	0.6	(0.1)	c	c	1.9	(0.3)	c	c	c	c
Netherlands	88.7	(1.1)	534	(2.3)	7.8	(0.8)	455	(11.2)	3.5	(0.4)	467	(10.2)	2.0	(0.2)
New Zealand	78.7	(1.0)	536	(2.6)	6.9	(0.6)	508	(8.0)	14.3	(0.7)	526	(6.6)	1.3	(0.1)
Norway	93.9	(0.7)	493	(2.5)	3.0	(0.5)	c	c	3.1	(0.3)	433	(11.2)	2.1	(0.2)
Poland	99.8	(0.1)	499	(2.3)	0.1	c	c	c	0.1	c	c	c	c	c
Portugal	94.1	(0.8)	479	(2.9)	2.4	(0.4)	c	c	3.5	(0.6)	412	(11.1)	2.3	(0.2)
Slovak Republic	99.5	(0.1)	490	(2.6)	0.3	c	c	c	0.1	c	c	c	c	c
Spain	93.1	(0.7)	494	(2.4)	0.8	(0.1)	c	c	6.1	(0.7)	428	(7.2)	2.1	(0.2)
Sweden	89.2	(0.9)	512	(2.3)	6.2	(0.6)	464	(6.0)	4.7	(0.6)	434	(8.1)	2.4	(0.2)
Switzerland	77.6	(0.7)	531	(2.9)	11.8	(0.5)	462	(4.8)	10.6	(0.4)	436	(6.9)	2.7	(0.1)
Turkey	98.5	(0.4)	425	(3.8)	0.8	(0.3)	c	c	0.6	c	c	c	c	c
United Kingdom	91.4	(0.9)	519	(2.0)	5.0	(0.6)	493	(8.9)	3.7	(0.5)	479	(14.7)	1.6	(0.2)
United States	84.8	(1.2)	499	(4.3)	9.4	(0.9)	456	(6.7)	5.8	(0.5)	442	(7.9)	1.7	(0.2)
OECD total	90.9	(0.4)	497	(1.2)	5.1	(0.3)	463	(3.5)	3.9	(0.1)	448	(3.0)	1.7	(0.1)
OECD average	90.7	(0.1)	506	(0.5)	4.6	(0.1)	466	(2.2)	4.8	(0.1)	453	(2.1)	2.0	(0.0)
Partners														
Argentina	97.3	(0.3)	393	(6.2)	1.6	(0.2)	c	c	1.1	(0.2)	c	c	c	c
Azerbaijan	97.6	(0.5)	384	(2.8)	1.4	(0.4)	c	c	1.1	(0.1)	c	c	c	c
Brazil	97.6	(0.2)	393	(2.8)	2.2	(0.2)	c	c	0.2	c	c	c	c	c
Bulgaria	99.8	(0.1)	436	(6.1)	0.1	c	c	c	0.1	c	c	c	c	c
Chile	99.4	(0.1)	440	(4.4)	0.2	c	c	c	0.4	c	c	c	c	c
Colombia	99.6	(0.1)	391	(3.3)	0.2	c	c	c	0.1	c	c	c	c	c
Croatia	88.0	(0.7)	497	(2.6)	4.8	(0.4)	481	(6.3)	7.2	(0.6)	475	(5.6)	1.4	(0.1)
Estonia	88.4	(0.6)	537	(2.6)	10.5	(0.6)	505	(4.6)	1.1	(0.2)	c	c	c	c
Hong Kong-China	56.2	(1.4)	547	(3.0)	24.6	(0.8)	551	(3.6)	19.2	(1.1)	521	(4.9)	1.5	(0.1)
Indonesia	99.8	(0.1)	395	(5.7)	0.0	c	c	c	0.1	c	c	c	c	c
Israel	77.0	(1.2)	462	(3.6)	11.5	(0.6)	445	(6.6)	11.5	(1.1)	468	(7.8)	0.9	(0.1)
Jordan	83.2	(0.9)	422	(2.9)	10.4	(0.7)	445	(5.4)	6.4	(0.4)	451	(4.7)	0.5	(0.1)
Kyrgyzstan	97.4	(0.4)	324	(2.8)	1.7	(0.3)	c	c	0.9	(0.2)	c	c	c	c
Latvia	92.9	(0.6)	492	(3.0)	6.6	(0.6)	489	(6.1)	0.5	c	c	c	c	c
Liechtenstein	63.2	(2.7)	540	(5.8)	13.1	(1.8)	510	(13.7)	23.6	(2.4)	483	(11.1)	2.3	(0.5)
Lithuania	97.9	(0.4)	489	(2.9)	1.7	(0.3)	c	c	0.4	c	c	c	c	c
Macao-China	26.4	(0.6)	504	(2.2)	57.8	(0.7)	519	(1.4)	15.8	(0.5)	500	(3.5)	1.3	(0.1)
Montenegro	92.8	(0.5)	411	(1.2)	1.8	(0.2)	c	c	5.4	(0.4)	436	(6.6)	0.7	(0.1)
Qatar	59.5	(0.5)	330	(1.1)	22.0	(0.6)	366	(2.3)	18.5	(0.5)	414	(3.1)	0.4	(0.1)
Romania	99.9	(0.0)	418	(4.2)	a	a	a	a	0.1	c	c	c	c	c
Russian Federation	91.3	(0.5)	481	(3.8)	4.0	(0.3)	468	(6.7)	4.8	(0.5)	467	(7.8)	1.2	(0.2)
Serbia	91.0	(0.5)	436	(3.1)	3.2	(0.3)	444	(6.1)	5.9	(0.4)	444	(6.4)	0.8	(0.1)
Slovenia	89.7	(0.5)	525	(1.2)	8.5	(0.4)	468	(5.5)	1.8	(0.2)	c	c	c	c
Chinese Taipei	99.4	(0.1)	535	(3.5)	0.4	(0.1)	c	c	0.2	c	c	c	c	c
Thailand	99.7	(0.1)	422	(2.1)	0.3	c	c	c	0.0	c	c	c	c	c
Tunisia	99.2	(0.1)	387	(2.9)	0.5	c	c	c	0.3	c	c	c	c	c
Uruguay	99.6	(0.1)	430	(2.7)	0.1	c	c	c	0.3	c	c	c	c	c

Note: Values that are statistically significant are indicated in bold (see Annex A3).
1. Results based on students' self-reports.

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/142104560611>

Pour consulter la version française intégrale de ce tableau, suivre ce lien :
StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/152684743050>

[Part 2/2]

Percentage of students, performance on the science scale and difference in the PISA index of economic, social and cultural status (ESCS), by students' immigrant background¹

Table 4.2c

Tableau 4.2c Pourcentage d'élèves, score sur l'échelle de culture scientifique et variation de l'indice de statut économique, social et culturel (ESCS), selon l'ascendance autochtone ou allochtone

	Difference in science performance between second-generation and native students		Difference in science performance between first-generation and native students		Difference in science performance between first- and second-generation students		Difference in science performance between students with an immigrant background (first- and second-generation) and native students						Difference in the ESCS between students with an immigrant background (first- and second-generation) and native students		
	Dif.	S.E.	Dif.	S.E.	Dif.	S.E.	PISA 2006		PISA 2003		PISA 2000		Dif.	S.E.	
							Dif.	S.E.	Dif.	S.E.	Dif.	S.E.			
OECD															
Australia	-2	(5.4)	-3	(5.6)	-1	(4.5)	-2	(5.0)	-12	(4.2)	-13	(7.7)	-0.02	(0.04)	
Austria	-92	(13.7)	-89	(11.1)	4	(10.3)	-90	(11.1)	-76	(5.8)	-98	(9.2)	-0.60	(0.09)	
Belgium	-80	(7.3)	-93	(8.5)	-13	(8.7)	-86	(6.5)	-98	(6.9)	-105	(8.6)	-0.63	(0.06)	
Canada	-12	(4.9)	-22	(5.3)	-9	(4.6)	c	c	-18	(4.6)	-22	(3.3)	-0.06	(0.04)	
Czech Republic	c	c	c	c	c	c	-60	(13.5)	c	c	c	c	c	c	
Denmark	-85	(10.8)	-89	(7.9)	-3	(11.4)	-87	(7.7)	-73	(9.6)	-82	(10.6)	-0.90	(0.07)	
Finland	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
France	-48	(10.9)	-67	(10.7)	-19	(13.0)	-53	(9.2)	-64	(8.8)	-66	(8.0)	-0.58	(0.07)	
Germany	-93	(7.9)	-77	(8.5)	16	(9.7)	-85	(6.7)	-99	(7.5)	-93	(7.1)	-0.73	(0.05)	
Greece	c	c	-49	(10.4)	c	c	-44	(9.6)	-45	(7.2)	-66	(17.4)	-0.48	(0.06)	
Hungary	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Iceland	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Ireland	c	c	-10	(14.0)	c	c	-11	(11.7)	-6	(10.6)	c	c	0.11	(0.08)	
Italy	c	c	-61	(8.3)	c	c	-58	(7.8)	c	c	c	c	-0.45	(0.05)	
Japan	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Korea	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c	m	m	c	c	
Luxembourg	-66	(3.8)	-67	(4.3)	-1	(4.6)	-67	(3.3)	-48	(3.2)	m	m	-0.92	(0.03)	
Mexico	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	-61	(9.2)	c	c	
Netherlands	-79	(11.5)	-68	(9.9)	11	(11.4)	-75	(9.7)	-75	(8.9)	m	m	-0.81	(0.07)	
New Zealand	-28	(8.1)	-10	(6.8)	18	(8.7)	-16	(6.0)	-26	(6.2)	-27	(6.9)	0.02	(0.04)	
Norway	c	c	-60	(11.1)	c	c	-59	(8.5)	-80	(8.6)	-65	(8.3)	-0.55	(0.05)	
Poland	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Portugal	c	c	-67	(11.3)	c	c	-55	(10.8)	-44	(18.7)	-31	(11.0)	0.05	(0.14)	
Slovak Republic	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	c	c	
Spain	c	c	-66	(6.9)	c	c	-60	(6.9)	-54	(10.5)	c	c	-0.29	(0.08)	
Sweden	-48	(5.5)	-78	(7.7)	-31	(8.6)	-61	(5.1)	-79	(9.3)	-58	(6.6)	-0.39	(0.06)	
Switzerland	-69	(4.4)	-95	(6.1)	-26	(6.4)	-81	(4.2)	-88	(5.2)	-85	(5.9)	-0.51	(0.03)	
Turkey	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	c	c	
United Kingdom	-26	(8.8)	-41	(14.4)	-14	(15.2)	-33	(9.0)	m	m	m	m	-0.22	(0.07)	
United States	-43	(6.9)	-57	(8.0)	-14	(7.4)	-48	(6.4)	-34	(7.2)	-39	(15.3)	-0.63	(0.08)	
OECD total	-34	(3.6)	-48	(3.2)	-15	(3.8)	-57	(1.9)	-57	(2.0)	-61	(2.5)	-0.27	(0.04)	
OECD average	-55	(2.2)	-58	(2.1)	-6	(2.5)	-57	(1.9)	-57	(2.0)	-61	(2.5)	-0.43	(0.02)	
Partners															
Argentina	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	c	c	c	c	
Azerbaijan	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	a	a	c	c	
Brazil	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Bulgaria	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Chile	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Colombia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Croatia	-16	(6.4)	-22	(5.7)	-6	(8.3)	-19	(4.4)	a	a	a	a	-0.36	(0.04)	
Estonia	-32	(4.8)	c	c	c	c	-33	(4.9)	a	a	a	a	-0.06	(0.05)	
Hong Kong-China	4	(4.1)	-26	(5.6)	-30	(5.2)	-9	(4.1)	-10	(3.5)	-7	(4.6)	-0.63	(0.04)	
Indonesia	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Israel	-17	(5.7)	6	(7.6)	23	(8.4)	-6	(5.4)	a	a	5	(11.0)	-0.25	(0.04)	
Jordan	24	(5.3)	29	(5.3)	5	(5.7)	26	(4.5)	a	a	a	a	0.35	(0.06)	
Kyrgyzstan	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	a	a	c	c	
Latvia	-3	(6.2)	c	c	c	c	-3	(6.2)	1	(7.2)	-16	(8.8)	0.10	(0.06)	
Liechtenstein	-30	(16.5)	-57	(13.3)	-27	(18.2)	-47	(11.7)	-54	(19.1)	-75	(18.9)	-0.27	(0.10)	
Lithuania	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	a	a	c	c	
Macao-China	15	(2.6)	-4	(4.2)	-19	(3.9)	11	(2.6)	-1	(8.2)	a	a	-0.44	(0.02)	
Montenegro	c	c	24	(6.8)	c	c	17	(5.9)	a	a	a	a	0.18	(0.06)	
Qatar	36	(2.6)	84	(3.6)	48	(3.8)	58	(2.4)	a	a	a	a	-0.05	(0.02)	
Romania	a	a	c	c	a	a	c	c	c	c	c	c	c	c	
Russian Federation	-13	(7.1)	-14	(8.0)	-1	(9.4)	-14	(6.0)	-22	(4.6)	1	(10.0)	-0.05	(0.06)	
Serbia	8	(6.2)	9	(6.3)	0	(8.7)	9	(4.7)	a	a	a	a	-0.06	(0.05)	
Slovenia	-57	(5.9)	c	c	c	c	-56	(5.5)	a	a	a	a	-0.61	(0.04)	
Chinese Taipei	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	a	a	c	c	
Thailand	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	
Tunisia	c	c	c	c	c	c	c	c	-19	(33.5)	a	a	c	c	
Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	a	a	c	c	

Note: Values that are statistically significant are indicated in bold (see Annex A3).

1. Results based on students' self-reports.

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/142104560611>

Pour consulter la version française intégrale de ce tableau, suivre ce lien :

StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/152684743050>

Tabella 39 – Percentuale di studenti, risultati in scienze e differenze nell'indice PISA dello status socio-economico e culturale (ESCS), in rapporto all'origine (studenti immigrati)
 Dati basati sulle dichiarazioni degli studenti

	Studenti nativi (nati nel paese della rilevazione con almeno uno dei genitori nato nello stesso paese)				Studenti immigrati di seconda generazione (nati nel paese della rilevazione i cui genitori sono nati in un altro paese)				Studenti immigrati di prima generazione (nati in un altro paese i cui genitori sono nati in un altro paese)				Differenza nei risultati in scienze tra studenti immigrati (I e II generazione) e studenti nativi	
	Percentuale di studenti		Risultati in scienze		Percentuale di studenti		Risultati in scienze		Percentuale di studenti		Risultati in scienze		Diff.	E.S.
		E.S.	Media	E.S.		E.S.	Media	E.S.		E.S.	Media	E.S.		
Paesi OCSE														
Australia	78,1	(1,2)	529	(2,0)	12,8	(0,7)	528	(5,7)	9,0	(0,6)	527	(5,7)	-2	(5,0)
Austria	86,8	(1,2)	523	(3,5)	5,3	(0,7)	431	(13,4)	7,9	(0,7)	435	(10,9)	-90	(11,1)
Belgio	86,7	(1,0)	523	(2,4)	7,0	(0,7)	443	(7,3)	6,3	(0,7)	430	(8,3)	-86	(6,5)
Canada	78,9	(1,2)	541	(1,8)	11,2	(0,7)	528	(4,8)	9,9	(0,7)	519	(5,2)	c	c
Corea	100,0	(0,0)	523	(3,3)	0,0	c	c	c	a	a	a	a	c	c
Danimarca	92,4	(0,8)	503	(2,9)	4,2	(0,6)	418	(11,0)	3,4	(0,4)	414	(8,0)	-87	(7,7)
Finlandia	98,5	(0,3)	566	(2,0)	0,2	c	c	c	1,3	(0,3)	c	c	c	c
Francia	87,0	(1,0)	505	(3,5)	9,6	(0,9)	456	(10,4)	3,4	(0,3)	438	(10,1)	-53	(9,2)
Germania	85,8	(1,0)	532	(3,2)	7,7	(0,7)	439	(8,7)	6,6	(0,5)	455	(8,8)	-85	(6,7)
Giappone	99,6	(0,1)	532	(3,4)	0,1	c	c	c	0,3	c	c	c	c	c
Grecia	92,4	(0,7)	478	(3,2)	1,2	(0,2)	c	c	6,4	(0,7)	428	(10,3)	-44	(9,6)
Irlanda	94,4	(0,5)	510	(3,0)	1,1	(0,1)	c	c	4,5	(0,5)	500	(14,6)	-11	(11,7)
Islanda	98,2	(0,2)	494	(1,7)	0,4	c	c	c	1,4	(0,2)	c	c	c	c
Italia	96,2	(0,3)	479	(2,0)	0,7	(0,1)	c	c	3,1	(0,3)	418	(8,2)	-58	(7,8)
Lussemburgo	63,9	(0,6)	511	(1,6)	19,5	(0,5)	445	(3,0)	16,6	(0,5)	445	(3,7)	-67	(3,3)
Messico	97,6	(0,3)	415	(2,6)	0,6	(0,1)	c	c	1,9	(0,3)	c	c	c	c
Norvegia	93,9	(0,7)	493	(2,5)	3,0	(0,5)	c	c	3,1	(0,3)	433	(11,2)	-59	(8,5)
Nuova Zelanda	78,7	(1,0)	536	(2,6)	6,9	(0,6)	508	(8,0)	14,3	(0,7)	526	(6,6)	-16	(6,0)
Paesi Bassi	88,7	(1,1)	534	(2,3)	7,8	(0,8)	455	(11,2)	3,5	(0,4)	467	(10,2)	-75	(9,7)
Polonia	99,8	(0,1)	499	(2,3)	0,1	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Portogallo	94,1	(0,8)	479	(2,9)	2,4	(0,4)	c	c	3,5	(0,6)	412	(11,1)	-55	(10,8)
Regno Unito	91,4	(0,9)	519	(2,0)	5,0	(0,6)	493	(8,9)	3,7	(0,5)	479	(14,7)	-33	(9,0)
Rep. Ceca	98,1	(0,2)	515	(3,5)	0,7	(0,1)	c	c	1,2	(0,2)	c	c	-60	(13,5)
Rep. Slovacca	99,5	(0,1)	490	(2,6)	0,3	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Spagna	93,1	(0,7)	494	(2,4)	0,8	(0,1)	c	c	6,1	(0,7)	428	(7,2)	-60	(6,9)
Stati Uniti	84,8	(1,2)	499	(4,3)	9,4	(0,9)	456	(6,7)	5,8	(0,5)	442	(7,9)	-48	(6,4)
Svezia	89,2	(0,9)	512	(2,3)	6,2	(0,6)	464	(6,0)	4,7	(0,6)	434	(8,1)	-61	(5,1)
Svizzera	77,6	(0,7)	531	(2,9)	11,8	(0,5)	462	(4,8)	10,6	(0,4)	436	(6,9)	-81	(4,2)
Turchia	98,5	(0,4)	425	(3,8)	0,8	(0,3)	c	c	0,6	c	c	c	c	c
Ungheria	98,3	(0,3)	505	(2,7)	0,4	c	c	c	1,3	(0,2)	c	c	c	c
Totale OCSE	90,9	(0,4)	497	(1,2)	5,1	(0,3)	463	(3,5)	3,9	(0,1)	448	(3,0)		
Media OCSE	90,7	(0,1)	506	(0,5)	4,6	(0,1)	466	(2,2)	4,8	(0,1)	453	(2,1)	-57	(1,9)
Paesi partner														
Argentina	97,3	(0,3)	393	(6,2)	1,6	(0,2)	c	c	1,1	(0,2)	c	c	c	c
Azerbaijan	97,6	(0,5)	384	(2,8)	1,4	(0,4)	c	c	1,1	(0,1)	c	c	c	c
Brasile	97,6	(0,2)	393	(2,8)	2,2	(0,2)	c	c	0,2	c	c	c	c	c
Bulgaria	99,8	(0,1)	436	(6,1)	0,1	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Cile	99,4	(0,1)	440	(4,4)	0,2	c	c	c	0,4	c	c	c	c	c
Colombia	99,6	(0,1)	391	(3,3)	0,2	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Croazia	88,0	(0,7)	497	(2,6)	4,8	(0,4)	481	(6,3)	7,2	(0,6)	475	(5,6)	-19	(4,4)
Estonia	88,4	(0,6)	537	(2,6)	10,5	(0,6)	505	(4,6)	1,1	(0,2)	c	c	-33	(4,9)
Fed. Russa	91,3	(0,5)	481	(3,8)	4,0	(0,3)	468	(6,7)	4,8	(0,5)	467	(7,8)	-14	(6,0)
Giordania	83,2	(0,9)	422	(2,9)	10,4	(0,7)	445	(5,4)	6,4	(0,4)	451	(4,7)	26	(4,5)
Hong Kong-Cina	56,2	(1,4)	547	(3,0)	24,6	(0,8)	551	(3,6)	19,2	(1,1)	521	(4,9)	-9	(4,1)
Indonesia	99,8	(0,1)	395	(5,7)	0,0	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Israele	77,0	(1,2)	462	(3,6)	11,5	(0,6)	445	(6,6)	11,5	(1,1)	468	(7,8)	-6	(5,4)
Kirgizstan	97,4	(0,4)	324	(2,8)	1,7	(0,3)	c	c	0,9	(0,2)	c	c	c	c
Lettonia	92,9	(0,6)	492	(3,0)	6,6	(0,6)	489	(6,1)	0,5	c	c	c	-3	(6,2)
Liechtenstein	63,2	(2,7)	540	(5,8)	13,1	(1,8)	510	(13,7)	23,6	(2,4)	483	(11,1)	-47	(11,7)
Lituania	97,9	(0,4)	489	(2,9)	1,7	(0,3)	c	c	0,4	c	c	c	c	c
Macao-Cina	26,4	(0,6)	504	(2,2)	57,8	(0,7)	519	(1,4)	15,8	(0,5)	500	(3,5)	11	(2,6)
Montenegro	92,8	(0,5)	411	(1,2)	1,8	(0,2)	c	c	5,4	(0,4)	436	(6,6)	17	(5,9)
Qatar	59,5	(0,5)	330	(1,1)	22,0	(0,6)	366	(2,3)	18,5	(0,5)	414	(3,1)	58	(2,4)
Romania	99,9	(0,0)	418	(4,2)	a	a	a	a	0,1	c	c	c	c	c
Serbia	91,0	(0,5)	436	(3,1)	3,2	(0,3)	444	(6,1)	5,9	(0,4)	444	(6,4)	9	(4,7)
Slovenia	89,7	(0,5)	525	(1,2)	8,5	(0,4)	468	(5,5)	1,8	(0,2)	c	c	-56	(5,5)
Taipei-Cina	99,4	(0,1)	535	(3,5)	0,4	(0,1)	c	c	0,2	c	c	c	c	c
Thailandia	99,7	(0,1)	422	(2,1)	0,3	c	c	c	0,0	c	c	c	c	c
Tunisia	99,2	(0,1)	387	(2,9)	0,5	c	c	c	0,3	c	c	c	c	c
Uruguay	99,6	(0,1)	430	(2,7)	0,1	c	c	c	0,3	c	c	c	c	c

Fonte: OCSE 2007

[Parte 1/2]
Percentuali di studenti e risultati in lettura, in rapporto allo status di immigrato

Tabella I.57 Risultati basati sulle dichiarazioni degli studenti

	Studenti nativi (nati nel paese della rilevazione o hanno almeno un genitore nato nel paese della rilevazione)			Studenti immigrati di seconda generazione (nati nel paese della rilevazione i cui genitori sono nati in un altro paese)			Studenti immigrati di prima generazione (nati in un altro paese i cui genitori sono nati in un altro paese)			Studenti immigrati (di prima o seconda generazione)		
	%	Risultati sulla scala complessiva di lettura		%	Risultati sulla scala complessiva di lettura		%	Risultati sulla scala complessiva di lettura		%	Risultati sulla scala complessiva di lettura	
		Media	E.S.		Media	E.S.		Media	E.S.		Media	E.S.
Paesi OCSE												
Australia	80,7 (1,0)	515 (2,1)	9,9 (0,6)	541 (6,7)	9,5 (0,6)	527 (6,9)	19,3 (1,0)	534 (6,4)				
Austria	84,8 (1,2)	482 (2,9)	10,5 (0,9)	428 (6,0)	4,8 (0,6)	385 (10,0)	15,2 (1,2)	414 (6,0)				
Belgio	85,2 (1,1)	519 (2,2)	7,8 (0,7)	453 (6,8)	6,9 (0,7)	449 (7,8)	14,8 (1,1)	451 (6,1)				
Canada	75,6 (1,3)	528 (1,5)	13,7 (0,8)	522 (3,6)	10,7 (0,7)	520 (4,6)	24,4 (1,3)	521 (3,4)				
Cile	99,5 (0,1)	452 (3,0)	0,1 (0,0)	427 (46,1)	0,4 (0,1)	c c	0,5 (0,1)	c c				
Corea	100,0 (0,0)	540 (3,4)	0,0 c	c c	0,0 c	c c	0,0 (0,0)	c c				
Danimarca	91,4 (0,4)	502 (2,2)	5,9 (0,3)	446 (4,3)	2,8 (0,2)	422 (6,2)	8,6 (0,4)	438 (3,8)				
Estonia	92,0 (0,6)	505 (2,7)	7,4 (0,6)	470 (6,6)	0,6 (0,1)	470 (17,4)	8,0 (0,6)	470 (6,5)				
Finlandia	97,4 (0,3)	538 (2,2)	1,1 (0,2)	493 (13,9)	1,4 (0,2)	449 (17,7)	2,6 (0,3)	468 (12,8)				
Francia	86,9 (1,4)	505 (3,7)	10,0 (1,0)	450 (8,9)	3,2 (0,5)	426 (15,0)	13,1 (1,4)	444 (8,4)				
Germania	82,4 (1,0)	511 (2,6)	11,7 (0,8)	457 (6,1)	5,9 (0,4)	450 (5,7)	17,6 (1,0)	455 (4,7)				
Giappone	99,7 (0,1)	521 (3,4)	0,1 (0,0)	c c	0,1 (0,0)	c c	0,3 (0,1)	c c				
Grecia	91,0 (0,8)	489 (4,2)	2,9 (0,3)	456 (10,4)	6,1 (0,7)	420 (15,5)	9,0 (0,8)	432 (11,5)				
Irlanda	91,7 (0,6)	502 (3,0)	1,4 (0,2)	508 (12,8)	6,8 (0,5)	466 (7,6)	8,3 (0,6)	473 (7,1)				
Islanda	97,6 (0,2)	504 (1,4)	0,4 (0,1)	c c	1,9 (0,2)	418 (12,5)	2,4 (0,2)	423 (12,4)				
Israele	80,3 (1,1)	460 (3,3)	12,6 (0,7)	487 (6,5)	7,1 (0,7)	462 (9,2)	19,7 (1,1)	478 (6,4)				
Italia	94,5 (0,3)	491 (1,6)	1,3 (0,1)	446 (9,4)	4,2 (0,2)	410 (4,5)	5,5 (0,3)	418 (4,2)				
Lussemburgo	99,5 (0,7)	495 (1,9)	24,0 (0,6)	439 (2,9)	16,1 (0,5)	448 (4,5)	40,2 (0,7)	442 (2,1)				
Messico	99,1 (0,2)	430 (1,8)	0,7 (0,1)	340 (9,9)	1,1 (0,1)	324 (9,9)	1,9 (0,2)	331 (7,9)				
Norvegia	93,2 (0,6)	508 (2,6)	3,6 (0,4)	463 (8,0)	3,2 (0,3)	447 (7,8)	6,8 (0,6)	456 (5,9)				
Nuova Zelanda	75,3 (1,0)	526 (2,6)	8,0 (0,8)	498 (8,3)	16,7 (0,7)	520 (4,5)	24,7 (1,0)	513 (4,7)				
Paesi Bassi	87,9 (1,4)	515 (5,2)	8,9 (1,1)	469 (8,2)	3,2 (0,5)	471 (12,5)	12,1 (1,4)	470 (7,8)				
Polonia	100,0 (0,0)	502 (2,6)	0,0 c	c c	0,0 (0,0)	c c	0,0 (0,0)	c c				
Portogallo	94,5 (0,5)	492 (3,1)	2,7 (0,3)	476 (9,4)	2,8 (0,3)	456 (8,8)	5,5 (0,5)	466 (6,9)				
Regno Unito	89,4 (1,0)	499 (2,2)	5,8 (0,7)	492 (8,5)	4,8 (0,4)	458 (9,5)	10,6 (1,0)	476 (7,5)				
Rep. Ceca	97,7 (0,2)	479 (2,8)	1,4 (0,2)	448 (17,9)	0,8 (0,1)	472 (17,5)	2,3 (0,2)	457 (13,7)				
Rep. Slovacca	99,5 (0,1)	478 (2,5)	0,3 (0,1)	528 (28,5)	0,3 (0,1)	c c	0,5 (0,1)	c c				
Slovenia	92,2 (0,4)	488 (1,1)	6,4 (0,4)	447 (5,5)	1,4 (0,2)	414 (8,7)	7,8 (0,4)	441 (4,8)				
Spagna	90,5 (0,5)	488 (2,0)	1,1 (0,1)	464 (8,4)	8,4 (0,5)	428 (3,9)	9,5 (0,5)	432 (3,8)				
Stati Uniti	80,5 (1,3)	506 (3,8)	13,0 (1,1)	483 (6,2)	6,4 (0,5)	485 (7,9)	19,5 (1,3)	484 (5,8)				
Svezia	88,3 (1,2)	507 (2,7)	8,0 (0,8)	454 (7,5)	3,7 (0,5)	416 (11,3)	11,7 (1,2)	442 (6,9)				
Svizzera	76,5 (0,9)	513 (2,2)	15,1 (0,7)	471 (4,5)	8,4 (0,5)	455 (6,7)	23,5 (0,9)	465 (4,1)				
Turchia	99,5 (0,1)	466 (3,5)	0,4 (0,1)	c c	0,1 (0,1)	c c	0,5 (0,1)	c c				
Ungheria	97,9 (0,3)	495 (3,1)	0,9 (0,1)	527 (12,4)	1,2 (0,2)	493 (11,6)	2,1 (0,3)	507 (8,3)				
Media OCSE	89,7 (0,1)	499 (0,5)	5,8 (0,1)	468 (2,4)	4,5 (0,1)	449 (2,0)	10,3 (0,1)	457 (1,4)				
Paesi partner												
Albania	99,4 (0,2)	389 (4,0)	0,5 (0,2)	c c	0,1 (0,1)	c c	0,6 (0,2)	c c				
Argentina	96,4 (0,5)	401 (4,6)	2,2 (0,3)	366 (12,6)	1,5 (0,3)	366 (26,5)	3,6 (0,5)	362 (15,2)				
Azerbaijan	99,9 (0,6)	363 (3,4)	2,3 (0,5)	359 (9,6)	0,8 (0,1)	381 (12,6)	3,1 (0,6)	365 (8,8)				
Brasile	99,2 (0,1)	416 (2,7)	0,5 (0,1)	321 (18,7)	0,3 (0,1)	310 (18,6)	0,8 (0,1)	317 (13,5)				
Bulgaria	99,5 (0,1)	433 (6,7)	0,2 (0,1)	c c	0,3 (0,1)	c c	0,5 (0,1)	c c				
Colombia	99,7 (0,1)	415 (3,6)	0,3 (0,1)	c c	0,0 (0,0)	c c	0,3 (0,1)	313 (24,8)				
Croazia	89,3 (0,8)	479 (2,9)	7,2 (0,9)	465 (6,5)	3,5 (0,3)	452 (8,4)	10,7 (0,6)	461 (5,3)				
Dubai (EAU)	28,6 (0,4)	395 (2,1)	26,4 (0,6)	467 (3,2)	45,0 (0,6)	503 (2,0)	71,4 (0,4)	490 (1,4)				
Fed. Russa	87,9 (0,7)	464 (3,2)	7,2 (0,7)	435 (9,4)	4,9 (0,4)	444 (7,1)	12,1 (0,7)	439 (7,0)				
Giordania	86,2 (0,9)	407 (3,1)	10,5 (0,7)	420 (6,5)	3,3 (0,3)	412 (6,6)	13,8 (0,9)	418 (5,7)				
Hong Kong-Cina	80,6 (1,5)	535 (2,7)	23,9 (0,8)	543 (3,2)	15,5 (1,0)	512 (5,5)	39,4 (1,5)	531 (3,4)				
Indonesia	99,7 (0,1)	403 (3,7)	0,0 c	c c	0,3 (0,1)	c c	0,3 (0,1)	c c				
Kazakistan	88,4 (1,1)	390 (3,2)	7,2 (0,8)	415 (12,1)	4,4 (0,6)	366 (8,9)	11,6 (1,1)	396 (9,7)				
Kyrgyzstan	98,1 (0,3)	317 (3,1)	1,1 (0,2)	359 (19,9)	0,8 (0,2)	332 (18,7)	1,9 (0,3)	348 (14,4)				
Lettonia	95,5 (0,5)	485 (2,9)	4,1 (0,5)	472 (9,7)	0,4 (0,1)	c c	4,5 (0,5)	474 (9,0)				
Liechtenstein	69,7 (2,5)	510 (4,3)	13,7 (1,8)	486 (10,0)	16,7 (1,9)	474 (11,2)	30,3 (2,5)	479 (7,4)				
Lituania	98,3 (0,3)	471 (2,4)	1,6 (0,3)	447 (11,0)	0,2 (0,1)	c c	1,7 (0,3)	448 (10,5)				
Macao-Cina	29,6 (0,6)	482 (2,0)	54,9 (0,6)	489 (1,3)	15,5 (0,4)	491 (2,2)	70,4 (0,6)	489 (1,0)				
Montenegro	93,4 (0,4)	408 (1,7)	2,5 (0,3)	433 (10,1)	4,1 (0,3)	404 (8,9)	6,6 (0,4)	415 (6,8)				
Panama	96,1 (0,8)	382 (5,6)	1,4 (0,3)	398 (28,8)	2,5 (0,7)	324 (32,6)	3,9 (0,8)	350 (26,8)				
Perù	99,6 (0,1)	374 (3,9)	0,3 (0,1)	c c	0,2 (0,1)	c c	0,4 (0,1)	c c				
Qatar	53,6 (0,4)	331 (1,3)	20,0 (0,4)	392 (2,3)	26,4 (0,4)	457 (2,1)	46,4 (0,4)	429 (1,4)				
Romania	99,7 (0,1)	426 (4,0)	0,1 (0,0)	c c	0,2 (0,1)	c c	0,3 (0,1)	c c				
Serbia	90,5 (0,6)	442 (2,4)	5,2 (0,4)	464 (6,5)	4,3 (0,4)	446 (7,8)	9,5 (0,6)	456 (4,9)				
Shanghai-Cina	99,5 (0,1)	557 (2,3)	0,1 (0,0)	c c	0,5 (0,1)	c c	0,5 (0,1)	c c				
Singapore	86,6 (0,7)	526 (1,2)	4,8 (0,4)	544 (6,4)	9,6 (0,5)	521 (4,9)	14,4 (0,7)	529 (4,3)				
Taipei-Cina	99,6 (0,1)	497 (2,5)	0,2 (0,1)	c c	0,2 (0,1)	c c	0,4 (0,1)	c c				
Thailandia	100,0 (0,0)	421 (2,6)	0,0 c	c c	0,0 c	c c	0,0 c	c c				
Trinidad e Tobago	97,7 (0,2)	422 (1,2)	1,2 (0,2)	418 (19,7)	1,0 (0,1)	432 (18,0)	2,3 (0,2)	424 (13,3)				
Tunisia	99,7 (0,1)	404 (2,9)	0,2 (0,1)	365 (30,4)	0,1 (0,1)	c c	0,3 (0,1)	c c				
Uruguay	99,4 (0,1)	427 (2,6)	0,3 (0,1)	c c	0,3 (0,1)	c c	0,6 (0,1)	c c				

Nota: I valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.
 Fonte: elaborazioni OCSE su database PISA 2009

Nella tabella I.57 2/2 qui a seguire vediamo dopo aver indicato nella terza e quarta colonna il dato distinto per G1 e G2, le categorie, così definite nel glossario di PISA 2009⁷, nell'ultima colonna si definisce

⁷ "Immigration Information on the country of birth of students and their parents (ST17) is collected in a similar manner as in PISA 2000, PISA 2003 and PISA 2006 by using nationally specific ISO coded variables. The ISO codes of the country of birth for students and their parents are available in the PISA international database (COBN_S, COBN_M, and COBN_F). The index on immigrant background (IMMIG) has the following categories: (1) native students (those students born in the country of assessment, or those with at least one parent born in that country; students who were born abroad with at least one parent born in the country of assessment are also classified as 'native' students), (2) second-

l'incremento della probabilità per gli studenti con *status di immigrato*, di collocarsi nel quartile inferiore dei risultati in lettura, senza distinguere se studenti di G1 o di G2.

Rispetto ai dati sulla literacy scientifica nei rapporti internazionali di PISA 2009 vengono solo riportate analisi delle percentuali degli studenti (anche in base al genere) per i vari paesi a ciascun livello nella scala, senza distinzioni rispetto allo status di immigrato, per cui per fare ulteriori analisi di tipo diacronico per gli studenti immigrati, sarebbero necessari ulteriori approfondimenti statistici, lavorando sulla banca dati on line.

generation students (those born in the country of assessment but whose parents were born in another country) , and (3) first-generation students (those born outside the country of assessment and whose parents were also born in another country). Students with missing responses for either the student or for both parents, or for all three questions have been given missing values for this variable”, da OECD (2010), p.170,

[Parte 2/2]

Percentuale di studenti e risultati in lettura, in rapporto allo status di immigrato

Tabella I.57

Risultati basati sulle dichiarazioni degli studenti

	Differenze nei risultati in lettura tra studenti nativi e studenti immigrati di seconda generazione		Differenze nei risultati in lettura tra studenti nativi e studenti immigrati di prima generazione		Differenze nei risultati in lettura tra studenti nativi e studenti immigrati (I e II generazione)		Incremento della probabilità, per gli studenti con status di immigrato, di collocarsi nel quartile inferiore dei risultati in lettura.	
	Diff.	E.S.	Diff.	E.S.	Diff.	E.S.	Rapporto	E.S.
Paesi OCSE								
Australia	26	(7,0)	-12	(6,9)	49	(6,5)	0,89	(0,07)
Austria	54	(6,8)	97	(10,2)	67	(6,7)	2,69	(0,27)
Belgio	66	(7,1)	70	(7,4)	68	(6,0)	2,18	(0,17)
Canada	5	(9,8)	8	(4,7)	7	(3,6)	1,27	(0,09)
Cile	c	c	c	c	c	c	c	c
Corea	c	c	c	c	c	c	c	c
Danimarca	56	(4,3)	79	(6,5)	63	(3,9)	2,51	(0,19)
Estonia	35	(6,5)	35	(17,1)	35	(6,3)	1,49	(0,34)
Finlandia	45	(13,9)	89	(17,6)	70	(12,7)	2,44	(0,31)
Francia	55	(9,5)	79	(15,3)	61	(9,0)	2,11	(0,28)
Germania	54	(6,2)	61	(6,0)	56	(4,8)	1,98	(0,16)
Giappone	c	c	c	c	c	c	c	c
Grecia	33	(10,3)	69	(15,2)	57	(11,1)	2,08	(0,28)
Irlanda	-6	(13,4)	36	(7,7)	29	(7,3)	2,39	(0,31)
Islanda	c	c	86	(12,6)	81	(12,5)	1,80	(0,19)
Israele	-7	(6,1)	18	(6,9)	2	(6,1)	1,26	(0,15)
Italia	45	(9,4)	81	(4,7)	72	(4,4)	2,44	(0,14)
Lussemburgo	56	(3,7)	47	(4,9)	52	(3,0)	1,69	(0,11)
Messico	89	(9,7)	105	(9,5)	99	(7,5)	3,15	(0,17)
Norvegia	45	(8,1)	60	(7,5)	52	(5,7)	2,11	(0,19)
Nuova Zelanda	28	(9,0)	6	(5,0)	13	(5,3)	1,11	(0,09)
Paesi Bassi	46	(9,3)	44	(10,9)	46	(6,0)	1,68	(0,22)
Polonia	c	c	c	c	c	c	c	c
Portogallo	16	(9,4)	36	(8,9)	26	(7,0)	1,74	(0,21)
Regno Unito	7	(6,6)	41	(8,7)	23	(7,6)	1,66	(0,20)
Rep. Ceca	31	(17,7)	7	(16,8)	22	(13,2)	1,29	(0,42)
Rep. Slovacca	c	c	c	c	c	c	c	c
Slovenia	41	(5,6)	74	(8,9)	47	(4,9)	2,06	(0,29)
Spagna	24	(8,3)	60	(3,8)	56	(3,6)	2,17	(0,11)
Stati Uniti	22	(6,1)	21	(7,2)	22	(5,5)	1,30	(0,13)
Svezia	53	(7,7)	91	(11,6)	66	(7,2)	2,47	(0,25)
Svizzera	42	(3,9)	58	(6,5)	48	(3,5)	1,98	(0,12)
Turchia	c	c	c	c	c	c	c	c
Ungheria	32	(12,4)	2	(11,7)	-12	(8,4)	1,10	(0,31)
Media OCSE	33	(1,7)	52	(1,9)	43	(1,4)	1,9	(0,0)
Paesi partner								
Albania	c	c	c	c	c	c	c	c
Argentina	35	(13,3)	46	(26,6)	40	(15,6)	1,54	(0,42)
Azerbaijan	4	(9,7)	-18	(13,0)	-2	(9,0)	0,54	(0,33)
Brasile	95	(19,0)	106	(18,8)	99	(13,8)	3,07	(0,51)
Bulgaria	c	c	c	c	c	c	c	c
Colombia	c	c	c	c	102	(24,7)	c	c
Croazia	13	(5,3)	27	(6,2)	18	(5,1)	1,42	(0,23)
Dubai (EAU)	73	(3,9)	109	(3,0)	95	(2,6)	0,36	(0,03)
Fed. Russa	29	(9,4)	20	(6,6)	25	(6,8)	1,27	(0,20)
Giordania	-13	(6,8)	-5	(8,4)	-11	(5,1)	1,01	(0,16)
Hong Kong-Cina	-8	(3,8)	23	(6,2)	4	(4,3)	1,43	(0,13)
Indonesia	c	c	c	c	c	c	c	c
Kazakistan	25	(12,4)	24	(9,1)	5	(10,1)	1,47	(0,19)
Kyrgyzstan	42	(19,6)	-16	(16,7)	-31	(14,2)	0,81	(0,36)
Lettonia	13	(9,2)	c	c	11	(8,4)	c	c
Liechtenstein	24	(12,0)	36	(13,5)	31	(10,3)	1,66	(0,41)
Lituania	24	(11,4)	c	c	23	(10,8)	c	c
Macao-Cina	-7	(2,4)	-9	(3,0)	-7	(2,3)	0,96	(0,07)
Montenegro	24	(10,3)	4	(8,4)	-7	(6,5)	0,99	(0,19)
Panama	-15	(27,4)	58	(31,4)	32	(25,4)	2,58	(0,54)
Perù	c	c	c	c	c	c	c	c
Qatar	61	(2,7)	-125	(2,8)	97	(2,2)	0,24	(0,02)
Romania	c	c	c	c	c	c	c	c
Serbia	22	(6,6)	-4	(8,0)	-14	(5,2)	0,96	(0,17)
Shanghai-Cina	c	c	c	c	c	c	c	c
Singapore	-17	(6,7)	5	(5,5)	-2	(4,8)	1,13	(0,09)
Taipei-Cina	c	c	c	c	c	c	c	c
Thailandia	c	c	c	c	c	c	c	c
Trinidad e Tobago	4	(19,7)	-9	(18,3)	-2	(13,6)	1,36	(0,30)
Tunisia	c	c	c	c	c	c	c	c
Uruguay	c	c	c	c	c	c	c	c

Nota: I valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.
Fonte: elaborazioni OCSE su database PISA 2009

In un'ottica di visualizzazione dei dati delle due rilevazioni PISA 2000 e PISA 2009 aventi in comune lo stesso ambito prevalente (lettura), riportiamo qui di seguito la tabella I.87, così come tradotta, rielaborata e pubblicata dall'INVALSI⁸, per evidenziare in modo critico i termini di questo "confronto" come viene definito in legenda alla tabella. Rileviamo in tale

rielaborazione della tabella internazionale di PISA 2009, ma anche nel rapporto OCSE si parla di *immigrant background*, la mancanza di qualsiasi distinzione tra G1 e G2, ma l'aggregazione dei due gruppi in una definizione di studenti con "status di immigrato".

[Parte 1/1]
Tabella I.87 Percentuale di studenti nativi e con status di immigrato e risultati in lettura in PISA 2000 e 2009
Risultati basati sulle dichiarazioni degli studenti

	PISA 2000				PISA 2009				Cambiamento dal 2000 al 2009 (PISA 2009 - PISA 2000)												
	Percentuale di studenti con status di immigrato		Punteggio degli studenti nativi		Punteggio degli studenti con status di immigrato		Differenza nei risultati fra studenti nativi e studenti con status di immigrato		Percentuale di studenti con status di immigrato		Punteggio degli studenti nativi		Punteggio degli studenti con status di immigrato		Differenza nei risultati fra studenti nativi e studenti con status di immigrato		Cambiamento della percentuale di studenti con status di immigrato		Cambiamento della differenza nei risultati fra studenti nativi e studenti con status di immigrato		
	%	E.S.	Punt. medio E.S.	Punt. medio E.S.	Diff.	E.S.	%	E.S.	Punt. medio E.S.	Punt. medio E.S.	Diff.	E.S.	Diff.	%	E.S.	Diff.	E.S.				
Paesi OCSE																					
Australia	22,6	(1,8)	532	(3,8)	520	(6,7)	-12	(6,8)	23,2	(1,1)	515	(2,1)	524	(5,8)	-10	(5,8)	0,6	(2,1)	-22	(6,8)	
Austria	11,0	(0,9)	502	(2,8)	409	(7,2)	93	(7,9)	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	
Belgio	12,0	(1,1)	522	(3,8)	417	(7,6)	106	(6,2)	14,8	(1,1)	519	(2,2)	451	(6,4)	68	(6,9)	2,8	(1,6)	-38	(10,3)	
Canada	20,5	(1,0)	538	(1,5)	526	(3,2)	12	(3,2)	24,4	(1,3)	528	(1,5)	521	(3,4)	7	(3,6)	3,8	(1,7)	-6	(4,8)	
Cile	0,3	(0,1)	411	(3,6)	c	c	c	c	0,5	(0,1)	452	(3,0)	c	c	c	c	0,2	(0,1)	c	c	
Rep. Ceca	1,1	(0,2)	501	(2,1)	463	(15,1)	38	(14,9)	2,3	(0,2)	479	(2,8)	457	(13,7)	22	(13,2)	1,2	(0,3)	-16	(19,9)	
Danimarca	8,2	(0,6)	504	(2,2)	424	(7,6)	80	(7,6)	8,6	(0,4)	502	(2,2)	438	(3,8)	63	(3,9)	2,5	(0,7)	-17	(8,5)	
Finlandia	1,3	(0,2)	548	(2,6)	476	(12,8)	71	(12,8)	2,6	(0,3)	538	(2,2)	468	(12,8)	70	(12,7)	1,3	(0,4)	-2	(18,0)	
Francia	12,0	(0,9)	512	(2,8)	464	(6,2)	48	(6,5)	13,1	(1,4)	505	(3,8)	444	(8,5)	60	(8,2)	1,1	(1,6)	12	(11,3)	
Germania	15,2	(0,8)	507	(2,3)	423	(6,1)	84	(6,2)	17,6	(1,0)	511	(2,6)	455	(4,7)	56	(4,8)	2,4	(1,3)	-28	(7,8)	
Grecia	4,6	(0,9)	478	(4,7)	413	(16,3)	65	(15,9)	9,0	(0,8)	489	(4,2)	432	(11,5)	57	(11,1)	4,2	(1,2)	-7	(19,4)	
Ungheria	1,7	(0,2)	482	(4,0)	489	(11,2)	-7	(11,0)	2,1	(0,3)	485	(3,1)	507	(9,3)	-12	(8,4)	0,4	(0,3)	-5	(13,9)	
Islanda	0,8	(0,2)	509	(1,5)	c	c	c	c	2,4	(0,2)	504	(1,4)	423	(11,7)	81	(11,7)	1,6	(0,3)	c	c	
Irlanda	2,3	(0,3)	528	(3,2)	552	(11,0)	-24	(10,7)	8,3	(0,6)	502	(3,0)	473	(7,1)	29	(7,3)	6,9	(0,7)	53	(12,9)	
Israele	25,0	(1,7)	466	(9,6)	459	(9,9)	-3	(9,6)	19,7	(1,1)	480	(3,3)	478	(6,4)	2	(6,1)	-5,2	(2,0)	5	(11,4)	
Italia	0,9	(0,2)	489	(2,9)	450	(13,3)	39	(13,8)	5,5	(0,3)	491	(1,6)	418	(4,2)	72	(4,4)	4,6	(0,3)	33	(14,5)	
Giappone	0,1	(0,1)	525	(5,1)	c	c	c	c	0,3	(0,1)	521	(3,4)	c	c	c	c	0,1	(0,1)	c	c	
Messico	3,6	(0,4)	427	(3,3)	345	(8,1)	82	(8,3)	1,9	(0,2)	430	(1,8)	331	(7,9)	99	(7,5)	-1,7	(0,4)	17	(11,2)	
Nuova Zelanda	19,6	(1,1)	538	(2,7)	507	(7,1)	30	(7,1)	24,7	(1,0)	526	(2,6)	513	(4,7)	13	(5,3)	6,0	(1,5)	-18	(8,9)	
Norvegia	4,6	(0,4)	510	(2,7)	454	(6,7)	56	(6,3)	8,8	(0,8)	508	(2,6)	456	(5,9)	52	(5,7)	2,2	(0,7)	-4	(8,5)	
Polonia	0,3	(0,1)	482	(4,4)	c	c	c	c	0,0	(0,0)	502	(2,6)	c	c	c	c	-0,2	(0,1)	c	c	
Portogallo	3,1	(0,3)	472	(4,5)	457	(12,1)	14	(11,8)	5,5	(0,5)	492	(3,1)	466	(6,9)	26	(7,0)	2,3	(0,5)	12	(13,7)	
Spagna	2,0	(0,4)	494	(2,6)	457	(13,1)	37	(12,9)	9,5	(0,5)	488	(2,0)	430	(4,0)	58	(3,9)	7,5	(0,6)	21	(13,5)	
Svezia	10,5	(0,9)	523	(2,1)	465	(5,4)	58	(5,7)	11,7	(1,2)	507	(2,7)	442	(6,9)	66	(7,2)	1,2	(1,5)	8	(9,2)	
Svizzera	20,7	(0,9)	514	(4,0)	428	(4,8)	86	(4,4)	23,5	(0,9)	513	(2,2)	465	(4,1)	48	(3,5)	2,8	(1,3)	-38	(5,6)	
Stati Uniti	13,6	(2,1)	511	(6,5)	472	(14,1)	39	(11,7)	19,5	(1,3)	506	(3,8)	484	(5,8)	22	(5,5)	6,9	(2,5)	-17	(12,9)	
Media OCSE-26	8,2	(0,2)	500	(0,8)	480	(2,2)	44	(2,2)	9,9	(0,2)	502	(0,5)	458	(1,8)	43	(1,6)	2,1	(0,2)	-3	(2,7)	
Paesi partners																					
Albania	0,8	(0,2)	351	(3,3)	296	(18,0)	-55	(18,7)	0,6	(0,2)	389	(4,0)	c	c	c	c	-0,1	(0,3)	c	c	
Argentina	2,3	(0,5)	422	(9,2)	384	(22,6)	58	(19,0)	3,6	(0,5)	401	(4,6)	362	(15,2)	40	(15,6)	1,3	(0,7)	-18	(24,6)	
Brasile	0,4	(0,1)	398	(3,0)	c	c	c	c	0,8	(0,1)	416	(2,7)	317	(13,5)	99	(13,8)	0,4	(0,2)	c	c	
Bulgaria	0,4	(0,1)	434	(4,9)	c	c	c	c	0,5	(0,1)	433	(6,7)	c	c	c	c	0,1	(0,2)	c	c	
Hong Kong-Cina	49,8	(1,0)	531	(3,3)	521	(3,2)	10	(3,2)	39,4	(1,5)	535	(2,7)	531	(3,4)	4	(4,3)	-4,4	(1,8)	-5	(5,3)	
Indonesia	0,4	(0,1)	372	(3,7)	294	(16,4)	78	(16,2)	0,3	(0,1)	403	(3,7)	c	c	c	c	-0,1	(0,1)	c	c	
Lettonia	22,1	(2,4)	462	(6,0)	452	(6,9)	11	(6,0)	4,5	(0,5)	485	(2,9)	474	(9,0)	11	(8,4)	-17,6	(2,4)	1	(11,6)	
Liechtenstein	20,6	(2,1)	500	(5,0)	419	(13,7)	81	(15,7)	30,3	(2,5)	510	(4,3)	479	(7,4)	31	(10,3)	9,8	(3,3)	-50	(18,7)	
Perù	0,3	(0,1)	331	(4,3)	c	c	c	c	0,4	(0,1)	374	(3,9)	c	c	c	c	0,2	(0,1)	c	c	
Romania	0,2	(0,1)	428	(3,5)	c	c	c	c	0,3	(0,1)	426	(4,0)	c	c	c	c	0,2	(0,1)	c	c	
Fed. Russa	4,6	(0,6)	463	(4,3)	456	(6,1)	7	(6,6)	12,1	(0,7)	464	(3,2)	439	(7,0)	25	(6,8)	7,5	(1,0)	18	(9,5)	
Thailandia	0,7	(0,5)	432	(3,2)	c	c	c	c	0,0	c	421	(2,6)	c	c	c	c	c	c	c	c	

Nota: il numero accanto alla media OCSE indica il numero di paesi per i quali è possibile operare il confronto
 Nota: i valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.
 Fonte: elaborazioni OCSE su database PISA 2000 e 2009

Nell'avvalerci dei risultati in OCSE PISA 2006 e dei documenti ad essi correlati, per esplorare quali fattori possano esser intervenuti tali da far sì che le G2 in Svezia e Svizzera abbiano raggiunto nella rilevazione risultati migliori delle G1, anche se pur sempre inferiori alla media nazionale dei nativi, ed invece in Germania ed Austria ad esempio no, si tengono in considerazione qui tutte le osservazioni che vengono mosse, alcune già emerse, rispetto a tale tipologia di indagine.

I possibili molteplici fattori intervenuti nel determinare i risultati in OCSE PISA 2006 per le G2 in Svezia e Svizzera, sono difficilmente isolabili.

Non sono possibili comparazioni diacroniche nei risultati delle G2 a livello di ambiti principali di indagine, poiché PISA 2006 è la prima edizione che ha come ambito principale le competenze scientifiche e tale ambito sarà ripetuto nel 2015 (PISA 2009 è la seconda edizione con ambito principale la competenza in lettura, come nel 2000, e saranno possibili analisi diacroniche).

Tra i fattori che possono essere intervenuti ne elenchiamo a nostro parere qui alcuni: quelli correlati alle prestazioni dei singoli allievi, la criticità di considerare una generazione comparandola con un'altra come se fosse un tutto unico (e altresì coesa nel tempo), fattori collegati alle caratteristiche di una specifica scuola rispetto alle altre, fattori correlati alle differenze presenti all'interno di una stessa scuola, fattori che connotano il sistema scolastico di uno specifico paese, fattori legati ai backgrounds socio-economici degli studenti o delle scuole frequentate, fattori legati alla bravura dei docenti (va precisato che PISA non indaga sui docenti).

L'analisi e la possibile interpretazione di questi dati si colloca dentro una localizzazione nel tempo e nello spazio, cioè rispetto ad OCSE PISA 2006 (con uno sguardo anche ad OCSE PISA 2009), esplora il tema delle seconde generazioni, individua le definizioni con cui all'interno dell'indagine PISA tale gruppo di studenti è stato concettualizzato, studiato, campionato, fermo restando tutte le ambiguità delineate in precedenza.

Prima di focalizzarci sui quattro Country Cases, ci soffermiamo qui su alcune delle analisi riportate nel rapporto redatto da tecnici della Direzione dell'Educazione dell'OCSE ed altri, e pubblicato sotto la responsabilità del Segretario Generale dell'OCSE.

Nel rapporto *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 Analysis* (OECD, 2007) vi è uno specifico capitolo intitolato *Quality and equity in the performance of students and schools*, dove sin dalle prime pagine si evince un grande spazio dedicato all'analisi del background socioeconomico degli studenti, e nello specifico si precisa che *"However, one attribute of socio-economic background, the immigrant status of students and its relationship to learning outcomes, has received so much attention in the policy discourse that the chapter devotes a separate section to it, which follows next, before the chapter then turns to*

a more general analysis of the impact of socio-economic background on student and school performance” (OECD, 2007, p.174).

Un primo fattore che quindi ci sembra di cogliere nella lettura di questo rapporto è la forte attenzione del discorso politico rispetto al tema dei risultati degli studenti immigrati.

In sintesi

Qui riportiamo i fattori indicati a nostro parere nel rapporto dell’OCSE su PISA 2006, quali possibili spiegazioni dei risultati degli studenti con *immigrant background* in prima battuta, e nello specifico per quelli di seconda generazione in seconda battuta e le considerazioni a partire dalle nostre categorie di analisi; il rapporto evidenzia che:

- ✓ Sebbene vi sia un importante sottogruppo di studenti immigrati con alte performance, molti studenti immigrati raggiungono bassi risultati e sono socialmente svantaggiati

- ✓ Tenuto conto dello svantaggio socioeconomico come possibile fattore di insuccesso, le differenze tra i risultati degli studenti immigrati di diversi paesi permangono: ciò suggerisce che i loro relativamente bassi livelli di risultato non si possono solamente attribuire alla composizione delle popolazioni immigrate nei termini del loro background educativo e socioeconomico

- ✓ Si sottolinea l’importanza di tener conto di fattori come l’origine nazionale e socioeconomica, i backgrounds educativi e linguistici delle popolazioni immigrate

- ✓ La natura dello svantaggio educativo sperimentato dagli studenti che hanno un retroterra di minoranza etnica e /o sono figli di immigrati è influenzato in modo sostanziale dalle circostanze con cui essi arrivano e le motivazioni degli scarsi risultati non possono essere tutte attribuite al sistema educativo del paese ospitante.

- ✓ Le popolazioni immigrate tendono ad avere più vantaggi in base al loro background, in alcuni paesi che in altri

- ✓ Non si può altresì attribuire il fattore di insuccesso solamente al paese d’origine: un’analisi dettagliata dell’indagine PISA 2003, che approfondiremo in seguito, ha mostrato che ad esempio studenti della

Turchia hanno raggiunto 31 punti in più nelle performance in matematica, in Svizzera, rispetto ai loro connazionali in Germania.⁹

✓ Gli studenti immigrati frequentano in linea generale scuole maggiormente svantaggiate da un punto di vista socioeconomico

✓ Le differenze tra qualità e risorse materiali nelle scuole frequentate dagli studenti immigrati e dai nativi tendono ad essere basse

✓ In termini di risorse umane le scuole frequentate da immigrati e nativi tendono ad essere comparabili, se vi sono differenze sono a vantaggio degli studenti immigrati

✓ Non c'è nessuna associazione statisticamente positiva tra la percentuale di studenti immigrati e la percentuale della differenza dei risultati tra nativi ed immigrati

✓ Un'analisi dettagliata delle performance evidenzia che il risultato degli studenti con background immigrato con migliori performance varia molto meno di quello degli studenti con basse performance

✓ Un diverso paese di nascita non è l'unico attributo per lo status di immigrant background: in molti paesi l'associazione tra la lingua parlata a casa ed il risultato in scienze è forte tanto quanto l'associazione tra l'essere nato all'estero ed il risultato in scienze

✓ Gli studenti immigrati dimostrano livelli superiori o comparabili di motivazione verso la scienza, di piacere verso gli studi scientifici e di riconoscimento del valore personale della scienza rispetto ai loro coetanei nativi

✓ I risultati suggeriscono che alcuni paesi sembrano essere più efficaci di altri nel ridurre lo svantaggio delle prestazioni per gli studenti con un background di migrazione.

Nello specifico per il nostro tema di ricerca nel rapporto si evidenzia che:

⁹ Leggiamo nella nota 13 del rapporto OECD (2007, vol.1), p.212 "Cross-country differences in the average performance of first and second-generation immigrant students can be influenced by differences in the composition of the immigrant population between successive generations, for example, the 15-year-olds in the first generation might have come from a different set of countries, or in different proportions, than the parents of 15-year-olds of second-generation immigrants. However, analyses of the PISA 2003 survey have shown that even students from the same countries of origin show considerable differences in their performance across the different host countries"

✓ Le seconde generazioni in genere ottengono migliori risultati, ma vi sono paesi in cui le prime generazioni vanno meglio

✓ La composizione delle popolazioni immigrate varia considerevolmente tra i paesi in base alle politiche e pratiche sull'immigrazione ed in base ai criteri di ammissione in ogni paese

Da tale breve sintesi, ma ricca di fattori interconnessi e tutti interessanti da approfondire, possiamo evidenziare come in questo volume del rapporto internazionale su PISA 2006 (OECD, 2007; ed anche in OECD, 2007a; OECD, 2009), venga posta una chiara attenzione rispetto ad una riflessione sulla composizione (ed anche la quota) degli studenti immigrati (prima nostra categoria di lettura) nella rilevazione PISA, ma non venga approfondito in questa sede più dettagliatamente l'aspetto del campione degli studenti di prima e seconda generazione nella rilevazione PISA 2006, di come viene individuato ed analizzato.

Inoltre l'aspetto interessante rispetto alla nostra seconda categoria di analisi, è che il risultato delle prime e seconde generazioni venga contestualizzato molto bene all'interno di diversi paesi di destinazione, evidenziando sia l'aspetto quindi della composizione delle categorie G1 e G2 (paese di nascita), che l'aspetto dei paesi di destinazione (politiche e pratiche nei confronti dell'immigrazione, ecc.): non vengono illustrate nel rapporto situazioni più nel dettaglio legate all'identificazione del paese d'origine.

Viene citato il dato sul paese d'origine, come dato che non può da solo spiegare i risultati degli studenti immigrati, ma si fa riferimento a PISA 2003, e vengono messe in rilievo le diverse politiche, pratiche migratorie dei diversi paesi sottolineando che alcuni paesi sembrano essere più efficaci di altri nel ridurre lo svantaggio delle prestazioni degli studenti con *immigrant background*.

Il comparare i risultati di studenti immigrati di una stessa origine nazionale all'interno di diversi paesi di destinazione, viene accennata per così dire, a nostro avviso, con una certa "prudenza politica" per non voler attribuire probabilmente da un lato al fattore "paese d'origine" connotati di tipo discriminatorio e dall'altro lato evitare qualsiasi intento "accusatorio-

colpevolizzante" verso le politiche di paesi di destinazione come la Germania e la Svizzera, chiamati qui in causa.

Entriamo quindi nell'analisi approfondita del rapporto focalizzandoci sugli aspetti di nostro interesse.

Nel rapporto *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 Analysis* (OECD, 2007), nel paragrafo *Immigrant status and student performance* l'OCSE si afferma che in molti paesi i decisori politici ed il grande pubblico stanno prestando una crescente attenzione alle questioni che riguardano le migrazioni internazionali, dovuta in parte all'affluire di immigrati nelle decadi recenti, sia per la globalizzazione delle attività economiche, sia per il ricongiungimento familiare, conseguenza dei movimenti migratori del lavoro degli anni '60 e '70, della dissoluzione del blocco orientale europeo, dell'instabilità politica.

Il rapporto prosegue sottolineando (OECD, 2007, p.174) che tra il 1990 ed il 2000 il numero delle persone che vivono al di fuori del paese di nascita, è quasi raddoppiato a livello mondiale, sino a raggiungere i 175 milioni.

Tra gli studenti quindicenni la proporzione tra nati all'estero o che hanno genitori nati all'estero ora supera il 10% in Germania, Belgio, Austria, Francia, Paesi Bassi e Svezia così come nei paesi partner quali Croazia, Estonia e Slovenia, è al 15% negli U.S.A., al 17% in Giordania, tra il 21 e 23% in Svizzera, Australia, Nuova Zelanda e Canada e nel paese partner Israele, il 36% in Lussemburgo, il 37% nel Liechtenstein e oltre il 40% nei paesi/economie partner Macao- Cina, Hong Kong-Cina e Qatar.

Va ricordato che questi studenti migranti costituiscono un gruppo molto eterogeneo con una diversa gamma di competenze, di retroterra e motivazioni (OECD, 2007, p.175).

Sebbene un importante sottogruppo di migranti abbia alte competenze, molti, precisa il rapporto, le hanno basse e sono svantaggiati socialmente (OECD, 2006c).¹⁰

Tale svantaggio, con differenze culturali ed etniche, può creare molte potenziali divisioni ed ingiustizie tra la società ospitante ed i nuovi arrivati, *newcomers*. Le questioni vanno oltre a come i flussi migratori

¹⁰ OECD (2007, vol.1), p.175, con indicazione di OECD 2006c al cui documento rimandiamo http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html#SC, Education at a Glance (2006)

possono essere canalizzati e diretti, e sono correlate in modo crescente a come le sfide all'integrazione possono essere effettivamente indirizzate da entrambe le parti, sia per gli immigrati stessi che per le popolazioni nei paesi che li ricevono.

Viene dato all'educazione un ruolo cardine per il successo nella vita lavorativa: l'istruzione e la formazione rappresentano una tappa per l'integrazione degli immigrati nei mercati del lavoro. Questi possono altresì contribuire a superare le barriere della lingua e facilitare la trasmissione di norme e valori che forniscono una base per la coesione sociale.¹¹

Anche PISA aggiunge una cruciale nuova prospettiva a questa discussione, nell'accertare i risultati a scuola degli studenti quindicenni con retroterra di immigrato, *with an immigrant background*.

A tal proposito sembra qui utile riportare alcuni degli indici (OECD, 2007, p.334) utilizzati in PISA 2006 strettamente riguardanti il tema qui affrontato.

Immigrant background. L'*index of immigrant background*, come detto sopra, è stato derivato dalle risposte degli studenti alle domande se entrambi i genitori oppure no, sono nati nel paese della rilevazione o in un altro paese. Le categorie delle risposte sono state raggruppate in tre possibilità: *i)* "native" students (nati nel paese della rilevazione almeno da un genitore nato in questo paese); *ii)* "second-generation" students (nati nel paese della rilevazione da genitori nati in un altro paese) e *iii)* "first-generation" students (nati all'esterno del paese della rilevazione ed i genitori pure). Per alcune comparazioni gli studenti di prima e seconda generazione sono stati raggruppati insieme come "students with an immigrant background", studenti con retroterra immigrato. Come si legge nel rapporto internazionale:

Immigrant background

The index of immigrant background was derived from students' responses to questions about whether or not they, their mother and their father were born in the country of assessment or in another country. The response categories were then grouped into three categories: i) "native"

¹¹ Si vedano a tal proposito il quadro strategico "Istruzione e formazione 2020 (ET 2020)" http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm e nella Gazzetta ufficiale dell'Unione europea 28.5.2009, le Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»)

students (those students born in the country of assessment or who had at least one parent born in that country); ii) "second-generation" students (those born in the country of assessment but whose parents were born in another country); and iii) "first-generation" students (those born outside the country of assessment and whose parents were also born in another country). For some comparisons, first-generation and second-generation students were grouped together as "students with an immigrant background" (OECD, 2007, p.334).

Ed in PISA 2009 lo stesso indice è stato così inserito:

Immigration

Information on the country of birth of students and their parents (ST17) is collected in a similar manner as in PISA 2000, PISA 2003 and PISA 2006 by using nationally specific ISO coded variables. The ISO codes of the country of birth for students and their parents are available in the PISA international database (COBN_S, COBN_M, and COBN_F).

The index on immigrant background (IMMIG) has the following categories: (1) native students (those students born in the country of assessment, or those with at least one parent born in that country; students who were born abroad with at least one parent born in the country of assessment are also classified as 'native' students), (2) second-generation students (those born in the country of assessment but whose parents were born in another country), and (3) first-generation students (those born outside the country of assessment and whose parents were also born in another country). Students with missing responses for either the student or for both parents, or for all three questions have been given missing values for this variable. (OECD, 2010, Vol.I, p.170).

Un altro indice riguardava la lingua utilizzata a casa.

Language used at home. Agli studenti è stato chiesto quale lingua essi parlino a casa per la maggior parte del tempo. L'indice di questo, ***index of language spoken at home***

distingue tra studenti che *i)* utilizzano per la maggior parte del tempo a casa la lingua della rilevazione, coloro che *ii)* utilizzano un'altra lingua nazionale a casa per la maggior parte del tempo e coloro che *iii)* utilizzano a casa un'altra lingua per la maggior parte del tempo.

In molti paesi le lingue vengono identificate individualmente e sono codificate a livello internazionale per permettere ulteriori ricerche ed analisi in quest'area.

Un ulteriore indice interessante per il presente studio è definito *PISA index of economic, social and cultural status* che è stato creato per catturare una gamma di aspetti della famiglia dello studente e del retroterra familiare supplementari allo status occupazionale. Questo è stato ricavato dalle seguenti variabili: l'indice socio-economico internazionale dello status occupazionale più alto tra i genitori; il livello più alto di istruzione dei genitori convertito in anni di scolarizzazione e l'indice dei beni posseduti, *index of home possessions* ottenuto chiedendo agli studenti se loro hanno nella propria casa¹²: una scrivania per studiare, una stanza a proprio uso, un luogo silenzioso per studiare, un computer con software didattico, un collegamento ad Internet, una propria calcolatrice, letteratura classica, libri di poesia, lavori d'arte (es. pittura), libri per aiutare il loro lavoro scolastico, un dizionario, una lavapiatti, un DVD o videoregistratore, tre altri argomenti specifici per paese, come ad es. il numero dei telefoni cellulari, televisori, computer, macchine e libri a casa. La giustificazione logica della scelta di queste variabili sta nel fatto che di norma lo status socio-economico è sempre stato visto determinato dallo status occupazionale, dall'istruzione e dal benessere (OECD, 2007, p.333).

Il rapporto sottolinea che gli svantaggi nei risultati degli studenti con retroterra immigrato rappresentano le sfide maggiori per i sistemi educativi. Questi svantaggi infatti è improbabile si risolvano da se stessi, come viene dimostrato dal fatto che in alcuni paesi, lo svantaggio nei risultati è ugualmente alto, o anche più alto, per la seconda generazione di immigrati più che per la prima generazione di immigrati.

¹² L'indice PISA di *Status socioeconomico e culturale* (ESCS) fornisce una misura più precisa del contesto familiare, ed è calcolato in base all'occupazione e al livello di istruzione dei genitori unitamente alla disponibilità in ambiente domestico di una serie di risorse materiali, educative e culturali che sono considerate indicative del livello di benessere economico. Il valore di questo indice può essere riferito allo studente, alla scuola (come media dei valori dell'indice degli studenti che la frequentano) o ai sistemi di istruzione (come media dei valori dell'indice di tutti gli studenti del paese). L'indice è standardizzato con media zero e deviazione standard 1 tra i paesi OCSE. Un basso valore dell'indice corrisponde a una situazione socio-economica svantaggiata. INVALSI (2010), p.89

Nel leggere i dati offerti dalla rilevazione OCSE PISA 2006, rispetto ai risultati degli studenti con retroterra immigrato (*with an immigrant background*) di un paese, questi possono essere comparati sia con i risultati dei loro coetanei nativi, sia con i risultati degli studenti immigrati (*immigrant students*) in altri paesi, si precisa nel rapporto, anche se a nostro avviso (come spiegato nella Premessa del terzo capitolo del presente studio), gli studenti con *immigrant background*, e nello specifico per il nostro tema le "seconde generazioni" di un paese, non possono essere comparati con quelli di un altro e nemmeno tra una generazione e l'altra all'interno di uno stesso paese, vista la loro complessa eterogeneità e diversa composizione.

Utilizzando i dati PISA, si sottolinea nel rapporto, si possono leggere le differenze nei risultati tra la prima e la seconda generazione di immigrati (ciò a nostro avviso non è corretto, come se le generazioni di immigrati fossero un tutt'uno coeso), esplorare con quale ampiezza le differenze nei risultati sono attribuibili a fattori socio-economici e linguistici, analizzare le dimensioni del fenomeno rispetto cui gli studenti immigrati si trovano ad affrontare condizioni scolastiche migliori o peggiori nei paesi ospitanti, rispetto ai loro coetanei nativi (OECD, 2007, p.175): la mole di dati messi a disposizione dall'indagine PISA consente di incrociare molte variabili e offre così ai ricercatori ed agli studiosi dati per ulteriori analisi (come si vedrà in seguito ad esempio nelle ricerche che utilizzano un approccio comparato multilivello, di Jaap Dronkers sui risultati delle seconde generazioni, provenienti da diversi paesi di origine, in diversi paesi dell'UE (Dronkers, 2010).

Tra i paesi con quote significative di quindicenni con retroterra immigrato (per l'indagine PISA 2006 per la possibilità di effettuare stime, almeno il 3%), gli studenti di prima generazione- che sono quelli nati all'estero da genitori anch'essi nati all'estero- restano indietro, in media, di 58 punti nel punteggio della scala in *literacy scientifica*, rispetto ai loro coetanei nativi, una differenza considerevole tenendo conto che 38 punti di differenza in negativo nel punteggio, sono approssimativamente equivalenti nella media OCSE ad un anno scolastico (OECD, 2007, p.55).¹³

¹³ "Interpreting differences in PISA scores: how large a gap? What is meant by a difference of, say, 50 points between the scores of two different groups of students? The following comparisons can help to judge the magnitude of score differences. A difference of 74.7

Molta di questa differenza rimane anche dopo aver tenuto conto di altri fattori socio-economici. Questo, continua il rapporto, suggerisce che le scuole e le società devono fronteggiare maggiori sfide nel valorizzare il potenziale umano che questi immigrati portano con loro, perché possano pienamente realizzarlo.

Nello stesso tempo la Tabella 39, mostra un risultato di svantaggio statisticamente significativo della prima generazione di studenti nei confronti dei nativi che si allinea su 22 punti di punteggio in Canada e nel paese partner della Croazia, e tra i 77 e 95 punti in Svezia, Germania, Austria, Danimarca, Belgio e Svizzera.

Al contrario la prima generazione di studenti immigrati raggiunge lo stesso livello dei propri coetanei nativi in Australia, Nuova Zelanda ed Irlanda, così come nei paesi/economie partner quali Serbia, Israele, Macao-Cina e la Federazione Russa.

Alcune di queste differenze possono essere giustificate da fattori socio-economici, ma sostanzialmente rimangono differenze tra i diversi paesi.

È degno di nota, evidenzia il rapporto OCSE, che tra i paesi dell'OCSE non vi sia un'associazione diretta vera e propria tra il numero della popolazione studente immigrata e la misura delle differenze di risultato tra studenti nativi e quelli con un retroterra immigrato. Questa conclusione contraddice il presupposto che frequentemente viene assunto per cui alti livelli di immigrazione inevitabilmente indebolirebbero l'integrazione (OECD, 2007, p.176).

Senza dati da studi longitudinali, rileva il rapporto, non è possibile accertare direttamente con quale estensione gli svantaggi osservati degli

score points represents one proficiency level on the PISA science scale. This can be considered a comparatively large difference in student performance in substantive terms. For example, with regard to the skills that were described above in the section on the PISA 2006 assessment framework, Level 3 requires students to select facts and knowledge to explain phenomena and apply simple models or inquiry strategies, whereas at Level 2 they are only required to engage in direct reasoning and make literal interpretations. Another benchmark is that the difference in performance on the science scale between the countries with the highest and lowest mean performance is 241 score points, and the performance gap between the countries with the fifth highest and the fifth lowest mean performance is 143 score points. Finally, for the 28 OECD countries in which a sizeable number of 15-year-olds in the PISA samples were enrolled in at least two different grades, the difference between students in the two grades implies that one school year corresponds to an average of 38 score points on the PISA science scale (see Table A1.2, Annex A1)".

studenti con retroterra immigrato siano attenuati per le generazioni successive.

Tuttavia è possibile comparare, sottolinea il rapporto, ma noi qui esprimiamo tutta la nostra scettica possibilità comparativa, il risultato degli studenti di seconda generazione, cioè che sono nati nel paese della rilevazione e quindi hanno beneficiato della partecipazione nello stesso sistema formale educativo come i loro coetanei nativi per lo stesso numero di anni, con quello degli studenti di prima generazione che hanno cominciato i loro studi in un altro paese (OECD, 2007, p.176).

Il risultato relativamente migliore, secondo quanto riportato nel rapporto OCSE, degli studenti di seconda generazione, come si è visto in Svezia, Svizzera e Canada e nei paesi/economie partner di Hong Kong-Cina e Macao-Cina suggerisce che la partecipazione nel sistema educativo e sociale dall'infanzia può presentare un vantaggio, sebbene nei casi della Svezia e della Svizzera questi studenti si collochino ancora in PISA sotto la media nazionale di questi paesi (Figura 4.2a).

Nello stesso tempo, il contrario viene osservato in Nuova Zelanda e nei paesi partner quali Israele e Qatar, dove gli studenti di seconda generazione hanno punteggi più bassi in PISA degli studenti di prima generazione.

Inoltre comparando il risultato degli studenti di seconda generazione con gli stessi nativi si mostrano forti svantaggi nel risultato in diversi paesi, in particolare in Germania, Austria, Danimarca, Belgio e Paesi Bassi, dove questi studenti ottengono un punteggio tra 79 e 93 punti più in basso dei loro coetanei nativi.

Mentre un'analisi sulla media dei risultati fornisce un utile quadro sommario sulla situazione degli studenti con retroterra immigrato, una più dettagliata analisi sulla distribuzione delle performance è altrettanto istruttiva e mostra, in particolare, che il raggiungimento di alte performance nelle competenze scientifiche tra gli studenti con retroterra immigrato varia molto meno tra i paesi, rispetto a quanto varia invece l'ottenimento di bassi risultati.

In Canada, Nuova Zelanda ed Australia, e nei partner economici quali Hong Kong-Cina, vi sono il 13, 14, 15 e 18%, rispettivamente, di

studenti immigrati di seconda generazione *second-generation immigrant students*, che raggiungono i livelli 5 e 6 nella scala della literacy.

Questo è simile alla proporzione di alte performance nelle popolazioni native di questi paesi (la media dell'OCSE è del 6% per gli studenti di seconda generazione e del 10% per gli studenti nativi). Nel Regno Unito, il 9% degli immigrati di seconda generazione arriva ai due più alti livelli della scala delle competenze scientifiche in PISA, confrontato con il 14% della popolazione nativa. Negli USA le rispettive percentuali sono del 5 e 10%. Al contrario in Danimarca solo l'1% degli studenti immigrati di seconda generazione raggiungono alte performance, in confronto al 7% della popolazione nativa (Tabella 4.2b).

Al livello più basso della scala si colloca il 31% degli studenti immigrati di seconda generazione (media OCSE), che non raggiunge nemmeno la linea di fondo del Livello 2 delle performance nelle scienze. Questo è il livello in cui gli studenti cominciano a dimostrare le competenze scientifiche che li mettono in grado di partecipare in modo efficace e produttivo nelle situazioni della vita connesse alla scienza e tecnologia. Anche in alcuni paesi con buoni risultati nelle scienze in generale, ci sono alte percentuali di immigrati con scarsi risultati. In Lussemburgo, Danimarca, Paesi Bassi, Svizzera, Austria e Germania ad es., la percentuale di studenti di seconda generazione che non raggiunge il Livello 2 è almeno tre volte più alta della percentuale degli studenti nativi che non lo raggiungono (Figura 4.2b).

Un differente paese di nascita non è l'unico carattere qualitativo nello studio dei risultati degli studenti immigrati; in molti paesi l'associazione tra lingua parlata a casa ed i risultati in scienze dello studente presenta una correlazione forte, così come tra l'essere nato all'estero e le performance in scienze. In Belgio, Austria, Danimarca, Lussemburgo, Germania, Svizzera e Paesi Bassi, e nei paesi partner quali Liechtenstein e Bulgaria, riporta il rapporto OCSE, gli studenti che non parlano la lingua della valutazione/istruzione, dialetti di un'altra nazione o altre lingue ufficiali a casa ottengono risultati tra 82 e 102 punti inferiori al punteggio nella scala PISA per le scienze ed è più probabile, con un margine pari a 2,4 volte che essi si collochino nel quartile più basso delle performance in scienze.

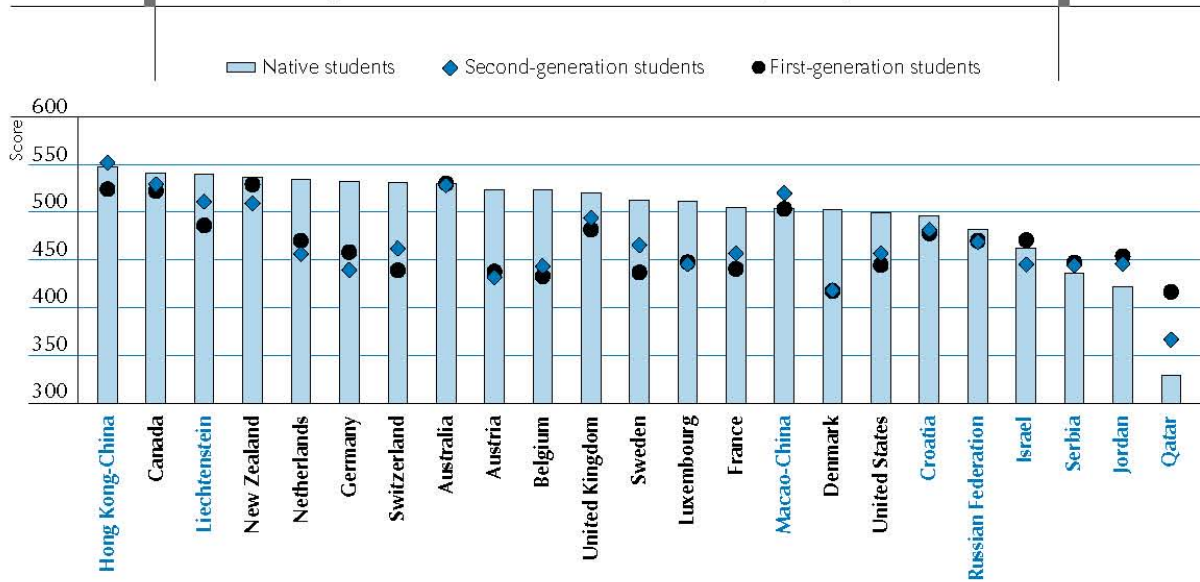
Al contrario in Australia e Canada il divario nelle performance è solo di 19 e 23 punti di punteggio, rispettivamente, mentre i paesi partner quali Israele e Tunisia non sono statisticamente significativi, e nel Qatar gli studenti parlanti un'altra lingua a casa tendono ad avere migliori risultati di coloro che parlano la lingua della rilevazione (OECD, 2007, p.178).

La natura dello svantaggio educativo sperimentato dagli studenti che hanno un retroterra di minoranza etnica e /o sono figli di immigrati, si riporta nel rapporto OCSE, è influenzato in modo sostanziale dalle circostanze con cui essi arrivano e le motivazioni degli scarsi risultati non possono ovviamente essere tutte attribuite al sistema educativo del paese ospitante (OECD, 2007, p.178).

Rispetto a tali osservazioni, alcune ricerche presentate qui di seguito svilupperanno tali considerazioni mettendo in relazione l'origine degli studenti e dei loro genitori ed il paese di destinazione con il rispettivo sistema scolastico e le precipue politiche sull'immigrazione.

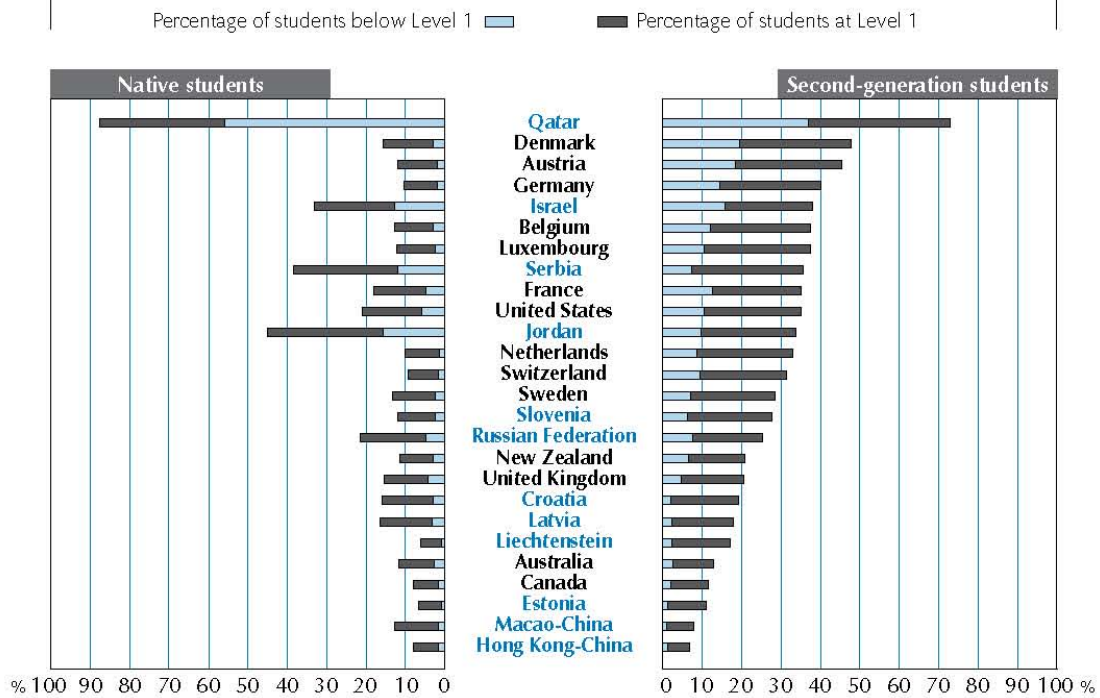
Lo svantaggio educativo nel paese d'origine può essere ingrandito nel paese di adozione, anche se, in termini assoluti, ci si aspetterebbe un miglioramento dei risultati educativi. Questi studenti potrebbero essere svantaggiati scolasticamente prima di tutto perché loro sono immigrati che entrano in un nuovo sistema educativo e secondariamente perché necessitano di studiare una nuova lingua vivendo in un ambiente familiare che magari può non facilitare questo apprendimento (OECD, 2007, p.178).

Figure 4.2a
Student performance on the science scale by immigrant status



Note: This figure only includes countries with at least 3% of both first-generation and second-generation students. Countries are ranked in descending order of performance for the native students. Source: OECD PISA 2006 database, Table 4.2a. StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/141848881750>

Figure 4.2b
Percentage of second-generation versus native students scoring below Level 2 on the science scale



Countries are ranked in descending order of the percentage of second-generation students scoring below Level 2. Source: OECD PISA 2006 database, Table 4.2b.

Inoltre, ribadisce il rapporto, quando si interpretano i divari tra gli studenti nativi e quelli con un retroterra immigrato, è importante tenere in considerazione le differenze tra paesi in termini di fattori quali le origini nazionali e socio-economiche ed i retroterra educativi e linguistici delle loro popolazioni immigrate.

La composizione delle popolazioni immigrate è anch'essa determinata dalle politiche e pratiche sull'immigrazione, dai criteri utilizzati per decidere chi deve essere ammesso nel paese, criteri che variano in modo considerevole tra i paesi (OECD, 2007, p.178).

Mentre alcuni paesi tendono ad ammettere numeri relativamente alti di immigrati ogni anno, spesso con un basso grado di selettività, altri paesi hanno più bassi e più selettivi ingressi di immigrati. In aggiunta, l'estensione dello status sociale, educativo ed occupazionale ad immigrati potenziali è preso in considerazione nelle decisioni che riguardano l'immigrazione e la naturalizzazione, che differiscono da paese a paese. Come risultato le popolazioni immigrate tendono ad avere più retroterra avvantaggiati in alcuni paesi che in altri. Tra i paesi OCSE:

- Australia, Canada, Nuova Zelanda e USA sono paesi di immigrazione, con politiche sull'immigrazione che favoriscono i migliori qualificati (OECD, 2005b).

- Tra gli anni '60 e '70 i paesi europei quali Austria, Danimarca, Germania, Lussemburgo, Norvegia, Svezia e Svizzera hanno reclutato molti lavoratori immigrati temporanei, che dopo si sono stabiliti in modo permanente. L'immigrazione è cresciuta nuovamente verso gli ultimi dieci anni, eccetto in Danimarca e Germania. In Austria, Germania e Svizzera e, con meno estensione in Svezia, è meno probabile che gli immigrati abbiano un'istruzione a livello secondario ed è più probabile che abbiano un diploma a livello terziario (OECD, 2005c). Questo riflette due tipi molto differenti di immigrati, quelli con basse competenze e quelli altamente qualificati.

- Francia, Paesi Bassi e Regno Unito attraggono molti immigrati dalle precedenti colonie, che già conoscono la lingua del paese ospitante

- Finlandia, Grecia, Irlanda, Italia, Portogallo e Spagna, tra altri, hanno recentemente sperimentato una brusca crescita negli ingressi

migratori. In Spagna l'andatura dell'immigrazione ha avuto un aumento di dieci volte tra il 1998 ed il 2004 (OECD, 2006c).¹⁴

Nel rapporto OCSE si evidenzia inoltre, che per misurare l'ampiezza con cui le differenze tra i paesi nei risultati relativi agli studenti con un retroterra immigrato, possono essere attribuite alla composizione della loro popolazione immigrata, una modifica all'indice raccolto in PISA sul retroterra socio-economico degli studenti potrebbe essere fatta¹⁵, ma non va oltre.

A nostro avviso si potrebbero introdurre variabili più specifiche e condivise da tutti i paesi (al fine che tutti forniscano i dati), ad esempio sulle caratteristiche della lingua, sull'indicazione chiara (ribadiamo, da parte di tutti i paesi partecipanti all'indagine) dei paesi di provenienza dei genitori, dell'età di arrivo nei paesi di destinazione, indicazioni che aiutino a definire meglio la composizione del gruppo degli studenti di prima o seconda generazione.

Si esamina nel rapporto OCSE anche con quale estensione lo status economico, sociale e culturale di studenti con retroterra immigrato e la lingua parlata principalmente a casa, possono spiegare il loro svantaggio nelle performance.

In Germania e Danimarca, ad esempio, il tener conto del retroterra socio-economico degli studenti riduce lo svantaggio nelle performance degli studenti immigrati da 85 a 46 punti di punteggio e da 87 a 49 rispettivamente e, tra i paesi dell'OCSE, la distanza dalla media si riduce da 54 a 34 punti di punteggio. Tuttavia questa riduzione tende ad essere simile tra i paesi e si mantiene quindi l'ordine nella classifica dei paesi; in termini di divario nei risultati tra gli immigrati e gli studenti nativi, questo rimane equamente stabile prima e dopo aver tenuto conto del contesto socio-economico.

I risultati suggeriscono che i livelli dei risultati degli studenti con retroterra immigrato non possono essere attribuiti solamente alla

¹⁴ In Spain, the pace of immigration increased more than tenfold between 1998 and 2004 (OECD, 2006c), citato in OECD (2007, vol.1), p.178

¹⁵ To gauge the extent to which between-country differences in the relative performance of students with a migration background can be attributed to the composition of their immigrant populations, an adjustment for the socio-economic background of students can be made. OECD (2007, vol.1), p.178

composizione delle popolazioni immigrate in termini del loro retroterra educativo e socio-economico (OECD, 2007, p.179).

Le differenze tra i vari paesi nella media dei risultati degli studenti immigrati di prima e seconda generazione possono essere influenzate da diversità nella composizione della popolazione immigrata tra le generazioni successive, ad esempio i quindicenni di prima generazione potrebbero venire da un gruppo di paesi, o con diverse percentuali, rispetto ai quindicenni immigrati di seconda generazione. Tuttavia, le analisi dell'indagine PISA 2003 hanno mostrato che anche gli studenti con uguali paesi d'origine rivelano differenze considerevoli nei loro risultati tra i diversi paesi ospitanti (OECD 2005b).

Quindi i diversi risultati non possono neppure essere attribuiti solo al paese di origine: ad es. una più dettagliata analisi dell'indagine PISA 2003 mostra che gli studenti immigrati dalla Turchia raggiungono 31 punti di punteggio più alto in matematica tra tutti gli studenti immigrati in Svizzera, rispetto a quelli ottenuti dagli studenti provenienti dalla Turchia presenti in Germania (OECD, 2005c).

Per esplorare qual è l'ampiezza delle differenze nelle condizioni della scolarizzazione nei paesi ospitanti si possono vedere dei risultati nella Figura 4.3 e si possono esaminare le differenze tra le caratteristiche delle scuole frequentate dagli studenti immigrati e dagli studenti nativi. La caratteristica più evidente è che gli studenti immigrati frequentano scuole con un apporto socio-economico più svantaggiato.

Queste differenze sono molto pronunciate in Danimarca, Paesi Bassi, Lussemburgo, Germania, Norvegia, Austria, USA, Belgio, Francia, Svizzera e nei paesi/economie partner quali Slovenia e Hong Kong-Cina.

Solo Australia, Nuova Zelanda, Portogallo, Canada e Irlanda ed i paesi partner Federazione Russa, Serbia, Estonia e Lettonia mostrano simili contesti socio-economici nelle scuole frequentate da studenti immigrati e nativi.

Le differenze invece nella qualità delle risorse educative, per esempio i materiali didattici, i computers ed i laboratori scientifici attrezzati, tra le scuole frequentate da studenti immigrati e studenti nativi tendono ad essere piccole (Figura 4.3).

Figure 4.3

Characteristics of schools attended by native students and students with an immigrant background

School characteristics are LESS favourable for students with an immigrant background by:

School characteristics are MORE favourable for students with an immigrant background by:

<<<	at least 0.50 index points	>>>
<<	between 0.20 and 0.49 index points	>>
<	up to 0.19 index points	>

		Percentage of immigrant students ¹	Economic, social and cultural status ¹	Quality of educational resources ¹	Student/teacher ratio ¹	Teacher shortage ¹
OECD	Australia	22				
	Austria	13	<<<		>	
	Belgium	13	<<<		>>	<<
	Canada	21				
	Denmark	8	<<<			
	France	13	<<<	w	w	w
	Germany	14	<<<			<<
	Greece	8	<<	<<		
	Ireland	6				
	Italy	4	<<		>	
	Luxembourg	36	<<<	>		>
	Netherlands	11	<<<			
	New Zealand	21			<<	
	Norway	6	<<<			
	Portugal	6				
	Spain	7	<<		>>	
	Sweden	11	<<		>>	
Switzerland	22	<<<				
United Kingdom	9	<<		>>		
United States	15	<<<		<<		
Partners	Croatia	12	<<			
	Estonia	12				>>
	Hong Kong-China	44	<<<			
	Israel	23	<<			
	Jordan	17	>>	>>	<<	
	Latvia	7		>>		
	Macao-China	74	<<<	>		>
	Montenegro	7	>>		<	<
	Qatar	40	>	>	<<	>
	Russian Federation	9				
	Serbia	9				
Slovenia	10	<<<	<			
Schools have similar characteristics		9	24	20	24	
Schools that immigrant students attend have more favourable characteristics		3	5	6	4	
Schools that immigrant students attend have less favourable characteristics		20	2	5	3	

1. Scores were standardised within each country sample to make an index which has 0 as the country mean and 1 as the standard deviation within the country. Source: OECD PISA 2006 database, Table 4.3.d.

Gli studenti immigrati in Grecia, Portogallo, Danimarca e Paesi Bassi tuttavia, secondo quanto riportato dai dirigenti scolastici, frequentano scuole in cui frequentemente la qualità delle risorse didattiche (aule, laboratori, strumenti informatici ecc.) è scarsa ed ostacola l'apprendimento. In termini di risorse umane, le scuole frequentate dagli studenti immigrati e nativi tendono ad essere comparabili nella maggior parte dei paesi, e dove vi sono delle differenze, queste sono piccole e sono spesso a favore degli studenti immigrati, questo lo si nota in Spagna, Svezia, Paesi Bassi, Belgio e Regno Unito (Figura 4.3), tuttavia al contrario,

si specifica nel rapporto (OECD, 2007, p.180), in Belgio e Germania gli studenti immigrati, secondo quanto riportato dai dirigenti scolastici, frequentano probabilmente in modo maggiore rispetto ai loro coetanei nativi, scuole in cui la scarsità di docenti è più frequente.

Comparati ai loro coetanei nativi, si precisa nel rapporto (OECD, 2007, p.180), gli studenti immigrati degli USA, Nuova Zelanda e paesi partner quali Giordania, Qatar e Montenegro tendono ad essere in scuole con alti numeri di studenti per ogni insegnante. Nel caso della Nuova Zelanda e del paese partner Giordania, gli studenti stanno in scuole con migliori risorse educative, scuole in cui la mancanza di insegnanti qualificati è un problema minore rispetto ai loro coetanei nativi.

Gli autori del rapporto si chiedono in che modo possano le scuole e le famiglie incoraggiare e rafforzare le predisposizioni positive all'apprendimento tra studenti con retroterra immigrato, affinché essi abbiano le fondamenta per uscire da scuola con una motivazione ed una capacità di continuare ad apprendere per l'intero arco della vita.

I dati PISA mostrano che gli studenti immigrati non riportano segni di mancanza di impegno nell'apprendimento delle scienze. Gli studenti con retroterra immigrato tendono a raggiungere risultati minori rispetto ai loro coetanei nativi e generalmente provengono da famiglie meno avvantaggiate. Nonostante questo in tutti i paesi dell'OCSE essi tendono a riportare più alti risultati o livelli comparabili ai nativi, rispetto alla motivazione alle scienze orientata al futuro, presentano un maggiore interesse per le scienze e nell'intendere la scienza come un valore personale rispetto ai loro coetanei nativi.

Solo in Germania, e nei paesi partner Serbia e Slovenia, gli studenti con retroterra immigrato riportano più bassi livelli di interesse per le scienze.

Il significato di queste conclusioni è sorprendente, rileva il rapporto, date le differenze sostanziali tra i paesi in termini di storie di immigrazione, popolazioni immigrate, politiche di immigrazione e di integrazione, ed i risultati degli studenti con retroterra immigrato in PISA 2006.

Le scuole ed i decisori politici dovrebbero cercare di capitalizzare questo forte impegno da parte degli studenti, secondo gli autori del rapporto OCSE (OECD, 2007, p.180), con retroterra immigrato, non solo nel

senso di rafforzare il loro potenziale dell'apprendere lungo tutto l'arco della vita, ma anche di aiutarli a migliorare i loro risultati.

Insieme i risultati suggeriscono che alcuni paesi sembrano essere più efficaci di altri nel minimizzare gli svantaggi nei risultati per gli studenti con retroterra immigrato (OECD, 2007, p.180).

L'esempio più significativo è quello dell'economia partner di Hong Kong-Cina. Qui il 25% degli studenti ha genitori nati fuori da Hong Kong-Cina e un altro 19% di studenti è nato fuori da Hong Kong (molti di costoro provengono dal continente cinese). E ora tutti e tre i gruppi di studenti- quelli nativi, studenti di prima generazione o studenti parlanti a casa una lingua diversa dalla lingua della rilevazione PISA- raggiungono punteggi al di sopra della media OCSE.

Il rapporto però qui si ferma a questa constatazione di tipo descrittivo.

Per interpretare i dati delle caratteristiche delle scuole e della loro relazione con i risultati degli studenti gli indici di PISA 2006 sulle condizioni ambientali dell'apprendimento e sull'organizzazione delle scuole e dei contesti sociali ed economici in cui l'apprendimento ha luogo, PISA si basa sulla raccolta di informazioni dai *questionari studenti* e sui *questionari scuola*, compilati dai dirigenti scolastici (due dei quattro questionari utilizzati in PISA 2006 per raccogliere informazioni sui dati di contesto e di processo, oltre alle prove cognitive rivolte agli studenti).

Diversi indici ricapitolano le risposte di studenti o dirigenti scolastici su una serie di questioni correlate, come riportato nel rapporto (OECD, 2007, p.215).

Le questioni sono state scelte sulla base di più ampi costrutti di considerazioni teoriche e ricerche precedenti. E' stato utilizzato il modello dell'equazione strutturale¹⁶ per confermare le dimensioni degli indici attese

¹⁶ "I modelli psicometrici attualmente più in uso possono essere ricondotti a due grandi famiglie: i modelli della **Item Response Theory** (IRT) e i **modelli ad equazioni strutturali** (*structural equations models*, SEM). I SEM rappresentano uno dei metodi più promettenti per la valutazione di un modello di misurazione e per lo studio delle relazioni multivariate tra i costrutti specificati in una teoria. I modelli di equazioni strutturali coniugano, infatti, due tradizioni di ricerca: da un lato i modelli psicometrici che si sono focalizzati prevalentemente sullo studio delle variabili latenti, dall'altra i modelli econometrici il cui interesse principale è legato allo studio delle relazioni tra variabili osservate. A testimonianza della loro duplice origine i modelli di equazioni strutturali sono costituiti da due parti: 1) il modello di misurazione e 2) il modello strutturale. I due sottomodelli possono essere utilizzati contemporaneamente nella stessa analisi oppure

da un punto di vista teorico e per validare la loro comparabilità tra i paesi. A questo scopo un modello è stato valutato in ogni paese così come anche per tutti i paesi dell'OCSE.

Diversi limiti sulle informazioni raccolte dai dirigenti scolastici devono essere tenuti in considerazione nell'interpretazione dei dati (OECD, 2007, p.215):

- in media, sono stati esaminati 300 dirigenti scolastici in ogni paese OCSE (30 e 27 paesi partner) ed in sette paesi (su 30) sono stati meno di 170;

- benché i dirigenti siano idonei a fornire informazioni sulle loro scuole, generalizzare da una singola fonte di informazione per ogni scuola (e dopo confrontare questa informazione con i resoconti degli studenti) non è onesto, sostengono i curatori del rapporto OCSE (OECD, 2007, p.215). Molto più importante è la correlazione di solito tra i risultati degli studenti con il lavoro di molti insegnanti in varie aree disciplinari;

- l'ambiente di apprendimento in cui gli studenti quindicenni giudicano se stessi ed in cui PISA li esamina può solo parzialmente indicare l'ambiente di apprendimento che ha caratterizzato le loro esperienze scolastiche precedenti nella loro carriera scolastica, in particolare in quei sistemi educativi dove gli studenti progrediscono attraverso differenti tipi di istituzioni scolastiche ai livelli della scuola secondaria inferiore e superiore. Rispetto al grado con cui il corrente ambiente di apprendimento dei quindicenni si differenzia dai loro precedenti anni scolastici, la banca dati contestuali, raccolta in PISA è un'imperfetta approssimazione riguardo agli ambienti di apprendimento aggiuntivi degli studenti ed il loro effetto sui risultati è perciò probabilmente sottostimato;

- la definizione della scuola in cui gli studenti sono iscritti non è semplice in alcuni paesi, perché i quindicenni possono essere in diversi tipi di scuole che variano per il livello di educazione fornita o per le mete del

separatamente: quando è presente soltanto il modello di misurazione l'analisi è definita fattoriale confermativa, mentre la sola presenza del modello strutturale definisce un modello riconducibile alla path analysis su variabili osservate" <http://nexos.cisi.unibo.it>. "La path analysis è un metodo per decomporre la correlazione (o la covarianza) in componenti differenti al fine di studiare i processi causali sottostanti. La path analysis comprende due parti principali: la rappresentazione grafica delle interrelazioni esistenti tra le variabili; e la scomposizione delle correlazioni (o covarianze) nei termini dei parametri del modello" <http://www.psico.unifi.it>

programma. Il modo con cui gli studenti sono campionati, la diversità dentro le scuole include differenze tra le classi, così come tra gli studenti;

- lo studio delle risorse scolastiche richiede una precisazione che può non essere facile catturare nelle indagini, specialmente quelle con restrizioni di tempo che influenzano quello che viene richiesto a coloro che compilano. Ad es. un dirigente può non aver dati accurati su faccende tali le dimensioni delle classi in specifiche discipline, o né tempo, né risorse per raccogliere tali dati. E' importante inoltre associare specifiche risorse a specifici studenti piuttosto che fare medie scolastiche per accertare come un cambiamento in un certo tipo di risorsa potrebbe avere un impatto sui risultati degli studenti. La combinazione di queste limitazioni pone un limite all'abilità di PISA di fornire direttamente stime statistiche sugli effetti delle risorse scolastiche sui risultati educativi. Viene richiesta comunque cautela nell'interpretare gli indicatori delle risorse scolastiche tenendo in mente che vi sono potenziali problemi nella misurazione e variabili omesse. Tuttavia, malgrado questi avvertimenti, l'informazione raccolta dai questionari sulle scuole può essere istruttiva e contemplare importanti intuizioni indirizzando verso vie su cui le autorità nazionali e sub-nazionali possono realizzare obiettivi educativi.

Nell'utilizzare i risultati da dati non-sperimentali sulle performance scolastiche, tale è la banca dati di PISA, è altrettanto importante tenere in mente la distinzione tra effetti scolastici ed effetti di scolarizzazione, in particolare quando si interpreta l'associazione semplice tra fattori quali le risorse scolastiche, le politiche, le caratteristiche istituzionali ed i risultati degli studenti. L'effetto della scolarizzazione è l'influenza su un risultato del non essere stato scolarizzato verso l'essere stato scolarizzato, fenomeno che, come una gamma di studi attentamente controllati ha dimostrato, può avere un impatto significativo non solo sulla conoscenza, ma anche sulle competenze cognitive fondamentali (es. Blair *et al.*, 2005; Ceci, 1991; Downing and Martinez, 2002; riportati in OECD, 2007, p.216).

Da tutte queste considerazioni e criticità metodologiche rispetto l'indagine PISA, rispetto alle seconde generazioni è sempre più rilevante l'importanza forse di una maggiore raffinatezza nella definizione del campione e di un'accurata attenzione nella lettura dei dati. Nel corso delle

varie edizioni di PISA stessa si sono viste, come da noi rilevato, evoluzioni terminologiche, individuazione di costrutti o variabili (es. *immigrant background*), a cui è seguito l'*indice di immigrant background*.

Nell'accogliere il contributo dei curatori del rapporto *Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1. Analysis OECD 2007*, soprattutto nel leggere i dati, individuandone i limiti ed al contempo le possibilità, emergono da parte nostra alcune domande rispetto ai risultati in PISA delle seconde generazioni:

1. qual è la composizione delle seconde generazioni nei vari paesi ed in quale numero è distribuita

2. quali sono le competenze linguistiche delle seconde generazioni (benchè generazioni nate e scolarizzate nel paese della rilevazione) e quali quelle delle prime generazioni

3. quali sono le modalità per verificare i livelli di competenza linguistica di uno studente G2 (e G1) al fine di venir ammesso dai docenti a sostenere le prove PISA

4. quali sono le possibili spiegazioni rispetto i risultati delle G2 in Svezia e Svizzera superiori alle G1, ma ancora inferiori alle performance dei loro coetanei nativi

5. quali limiti vi possono essere rispetto al momento della rilevazione PISA per i quindicenni G2, che avviene in una scuola da essi frequentata il più delle volte da pochi mesi (es. con riferimento alla carriera scolastica percorsa in precedenza, non a quella d'iscrizione attuale);

E tali domande si focalizzano ancora più specificatamente nel presente studio nel chiederci:

- cosa è avvenuto, cosa avviene in Svezia e Svizzera, dove comunque in PISA 2006 le seconde generazioni hanno raggiunto punteggi nella media superiori alle G1?

- le seconde generazioni possono essere considerate come una categoria omogenea (per la demografia, la statistica) o la diversità del retroterra etnico-culturale, fra cui il paese d'origine dei genitori, offre qualche importante sfumatura?

- dato che uno studente G2 ha fruito per tutta la sua scolarizzazione e carriera scolastica del sistema scolastico istituzionale

formale di una certa nazione, come mai vi sono ancora questi elevati divari nei risultati rispetto agli studenti coetanei nativi?

Alla luce di quanto riportato nel rapporto OCSE, possiamo riassumere che entrambe le nostre ampie categorie, la definizione e la composizione del campione "seconde generazioni" e il fattore "paesi di origine e paesi di destinazione", vengono descritte, ma non vengono altresì analizzate ed interpretate.

Proviamo quindi attraverso l'analisi dei documenti pubblicati su e da ogni Country cases da noi considerato a decifrare come sono stati trattati i risultati ottenuti in PISA 2006 dagli studenti immigrati di seconda generazione, in quali tipologie di documenti, cosa hanno rilevato e quali descrizioni, analisi ed interpretazioni hanno fornito rispetto alle due nostre categorie di possibile interpretazione dei risultati.

Bibliografía

Blair, C., Gamson, D., Thorne, S. and Baker D. (2005). Rising Mean IQ: Cognitive Demand of Mathematics Education for Young Children, Population Exposure to Formal Schooling, and the Neurobiology of the Prefrontal Cortex, *Intelligence* 33, Elsevier, pp. 93-106.

Capra, F. (1996). *The Web of Life*, in ital. La rete della vita, 2001, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli

Carabaña, J. (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica, Colegio Libre de Eméritos, Madrid www.colegiodeemeritos.es

Ceci, S. (1991). How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive Components? A Reassessment of the Evidence, *Developmental Psychology* 27.5, American Psychological Association, Washington, D.C., pp. 703–722.

CESE (2009), Simposio internacional/International Symposium, 23-26 Nov., PISA a examen/under examination: cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas, y cambiar las escuelas/changing knowledge, changing tests, and changing schools. Granada: Acentoline Comunicacion Editora

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge

Cowen, R. (2009c). Then and Now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.). *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.1277-1294). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Dronkers, J. (2010). *Quality and Inequality of Education, Cross-National Perspectives*, London and New York: Springer

Feinson, S. (2003). National Innovation Systems: Overview and Country Cases in *Knowledge Flows and Knowledge Collectives: Understanding The Role of Science and Technology Policies in Development*, volume 1 Knowledge Flows, Innovation, and Learning in Developing Countries, Project for the Global Inclusion Program of the Rockefeller Foundation

Gerson Pérez, J., Rowland, P. (2004). *Regional Economic Policies: Four Country Cases*, Borradores de Economía 301, Banco de la Republica de Colombia e nel Colombian Economic Journal dell' Academia Colombiana de Ciencias Economicas, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad del Valle, Un, vol. 2(1), pages 81-120, November.

Haladyna, T.M., Downing, S.M., & Rodríguez, M.C. (2002). *A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment*. Applied Measurement in Education, 15(3), 309-334.

INVALSI (2010). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani*, Rapporto nazionale PISA 2009. Roma: Armando Editore

Martinez, M.E. (2000), *Education as the Cultivation of Intelligence*, Erlbaum, Hillsdale.

Martinez, M.E. (2002). Understanding Sources for Online Learning Excellence. In Phillips, V. (ed.), *Motivating & Retaining Adult Learners Online* (Virtual University Gazette), 149-163.
<http://www.geteducated.com/vug/aug02/vug0802.htm>

Morrison, K. R. B. (2002). *School Leadership and Complexity Theory*. London: RoutledgeFalmer

Morrison, K. (2005). Structuration theory, habitus and complexity theory: elective affinities or old wine in new bottles? *British Journal of Sociology of Education* Vol. 26, No. 3, July 2005

OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Student Assessment*. Paris: OECD.

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*, Paris: OECD. OECD (2002), *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD.

OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

OECD (2004a). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.

OECD (2004b). *PISA 2003 Data Analysis Manual*. Paris: OECD.

OECD (2004c). *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.

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

OECD (2005b). *Trends in International Migration: SOPEMI – 2004 Edition*. Paris: OECD.

OECD (2005c). *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, Paris: OECD.

OECD (2005d), *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.

OECD (2006a). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*.

OECD (2006b), *Education at a Glance – OECD Indicators 2006*. Paris: OECD

- OECD (2006c). *International Migration Outlook 2006*. Paris: OECD
- OECD (2006d). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD
- OECD (2007 vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1. Paris: OECD
- OECD (2007a, vol.2). *PISA 2006: Vol. 2 Data*. Paris: OECD
- OECD (2007b). *Education at a Glance. OECD Indicators 2007*. Paris: OECD
- OECD (2009). *PISA 2006 Technical Report*. Paris: OECD
- OECD (2010, vol.I). *PISA 2009. Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Vol. I
- OECD (2010, vol.II). *PISA 2009. Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Vol. II
- OECD (2010, vol.III). *PISA 2009. Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices*. Vol. III
- OECD (2010, vol.IV). *PISA 2009. What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*. Vol. IV
- OECD (2010, vol.V). *PISA 2009. Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000, looks at the progress countries have made in raising student performance and improving equity in the distribution of learning opportunities*. Vol. V
- OECD (2010, vol.VI). *PISA 2009. Students On Line: Reading and Using Digital Information*. Vol. VI
- OECD (2010). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD
- OECD (2010c), *PISA 2009 Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD
- Pereyra, M.A., Kotthoff, H.G. and Cowen, R. (2011). *PISA Under Examination*. Rotterdam-Boston-Tajpei: Sense Publishers
- Perez, G.J.V., Rowland, P. (2004). Regional Economic Policies: Four Country Cases in Research Papers in Economics, <http://ideas.repec.org/p/col/000094/003438.html> e in Banco de la República, Cartagena http://www.banrep.gov.co/publicaciones/pub_ec_reg4.htm

Sitografia

<http://nexos.cisi.unito.it>.

<http://www.psico.unifi.it>

<http://edisdat.ied.edu.hk>

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/Appendice_6_Tabelle_internazionali.pdf

"Istruzione e formazione 2020 (ET 2020)"

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/Appendice_6_Tabelle_internazionali.pdf

http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_37328564_1_1_1_1,00.html#SC, Education at a Glance 2006

Capitolo 5. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Svezia

Tra i documenti politici, il primo documento di nostro interesse era il rapporto nazionale svedese su PISA 2006, a cui però non ci è stato possibile accedere, causa ostacoli di tipo linguistico.

Abbiamo quindi approfondito la ricerca su documenti in qualche misura collegati a PISA o a studi sui risultati degli studenti immigrati pubblicati nei siti ufficiali sull'educazione in Svezia in lingua inglese.

I documenti da noi individuati sono stati analizzati alla luce delle nostre due categorie interpretative:

- a. Prima categoria per una possibile interpretazione dei risultati: la definizione e la composizione del campione "seconde generazioni"
- b. Seconda categoria per una possibile interpretazione dei risultati: tra i fattori contestuali correlati ai sistemi educativi scolastici il fattore "paesi di origine e paesi di destinazione".

Nel sito dell'agenzia svedese per l'educazione abbiamo individuato alcuni documenti di valutazione sul sistema educativo svedese del 2007 da cui abbiamo tratto alcune tabelle per mettere a fuoco l'eterogenea composizione e tipologia della popolazione di studenti immigrati in Svezia.

Da un'analisi del rapporto commissionato invece dall'OCSE "*Reviews of Migrant Education*", curato da Miho Taguma, Moonhee Kim, Satya Brink and Janna Teltemann (March 2010), tra i vari fattori che vengono analizzati nel riflettere sullo svantaggio, in generale, degli studenti con *immigrant background*, vengono messi in evidenza l'aspetto del background socioeconomico e la lingua parlata a casa.

Rispetto ai risultati degli studenti di seconda generazione viene citata la loro performance migliore rispetto agli studenti di prima generazione ed il loro risultato, in PISA 2006, più alto che in altri paesi, ma non vengono approfondite le motivazioni.

Viene solo riportato ad un certo punto nel rapporto il dato che il migliore risultato delle G2 rispetto alle G1, sia un evidente segnale che in qualche modo i bisogni, e si lascia intendere di tipo linguistico, delle G1 non siano stati intercettati.

Rispetto alla nostra prima categoria interpretativa quindi possiamo rilevare che tale documento politico non scende nello specifico dell'analisi di chi siano queste seconde generazioni.

Viene sì fatto un cenno all'eterogeneità dei background degli immigrati e, qui con riferimento alla nostra seconda categoria di analisi, ai paesi di provenienza ed alla situazione incontrata nel paese d'arrivo, mettendo in luce la difficoltà di accedere a questo tipo di dati. *"Because of the heterogeneity of immigrant backgrounds, languages and source countries as well as the environment faced by each wave of immigrants, it would be critical to have data on first and second generation immigrants, language spoken at home and education of parents before and after immigration. Issues of privacy could hamper the collection of data on ethnicity, however, solutions could be found"* (Taguma et al., 2010, p.62).

Nel sito dell'Agenzia Nazionale Svedese per l'educazione si rimanda ad una pubblicazione collegata a PISA 2006 dal titolo *Northern Lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries,*¹ da noi consultata.

In tale documento viene fatta un'analisi su molti aspetti legati all'indagine PISA.

Tra i fattori esplorati da alcuni autori nell'analizzare i dati PISA 2006 raggiunti e comparandoli tra i paesi nordici Danimarca, Finlandia, Islanda, Norvegia e Svezia, ve ne sono alcuni che riguardano anche il tema dell'equità e del background socioeconomico, all'interno dei cui temi sono stati affrontati i risultati degli studenti immigrati di seconda generazione.

I fattori riportati a considerazione dei risultati più scarsi degli studenti immigrati, riguardano soprattutto il background socioeconomico della famiglia degli studenti, un dato interessante riguarda il cenno che viene fatto sull'aver rilevato *surprisingly* una corrispondenza tra alti risultati dei nativi ed alti risultati degli studenti immigrati (indicati genericamente in tal modo e senza approfondire in seguito tale dato).²

¹ <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2009-547>

² Surprisingly, the competence of students with immigrant backgrounds seemed to follow that of the native students at a fairly constant rate: the higher the competence level of the native students, the higher the competence of immigrant students as well. Nordic Council of Ministers (2009), p.163

Tra i documenti tecnici abbiamo individuato l'articolo di Steve Song e Peter Robert, *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination*, Journal for Educational Research Online, Volume 2 (2010), dove viene fatta un'approfondita analisi sugli aspetti legati alla composizione degli studenti immigrati nel campione PISA 2006 in Svezia e ciò che viene evidenziata è la poca chiarezza in tale definizione, che può comportare letture dei dati, poco oneste da un punto di vista scientifico.

Analisi.

Un primo ostacolo da noi incontrato nel cercare di accedere al rapporto nazionale PISA 2006 in Svezia,³ è stato di tipo linguistico.

Esso infatti è solo in lingua svedese⁴ e per noi di impossibile accesso.

La Swedish National Agency for Education⁵ è l'autorità amministrativa centrale per il sistema scolastico pubblico svedese, per i bambini, i giovani e gli adulti, così come per le attività prescolastiche ed il *child care for school children*, l'assistenza, la cura dei bambini in età scolastica.

Nel sito ufficiale di tale agenzia, vengono pubblicati alcuni documenti in inglese,⁶ fra cui rapporti statistici sul livello dei risultati educativi nazionali e sulle scuole redatti annualmente.

Per il tema di nostro interesse abbiamo consultato *Educational Results National level Part 1, 2007* ed il *Children, pupils and staff National level 2007 Sweden's Official Statistics on pre-school activities, schoolage child care, schools and adult education, Part 2, 2007*, per mettere in evidenza alcuni aspetti riguardanti la composizione della popolazione immigrata in Svezia (con riferimento alle nostre categorie di analisi).

Nella Tabella 8.2 qui riportata si evidenziano la prima lingua parlata ed il background educativo degli alunni frequentanti la scuola dell'obbligo nell'anno scolastico 2005/2006. Nei rapporti statistici abbiamo trovato un gruppo di tabelle (fra cui la 8.2) con questo acronimo *Sfi* che sta per

³ <http://www.skolverket.se/sb/d/254>

⁴ <http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat>

⁵ <http://www.skolverket.se/>

⁶ http://www.skolverket.se/2.3894/in_english/2.1143

Swedish for immigrants,⁷ e riporta tutta una serie di dati sull'organizzazione dello specifico anno scolastico 2005/2006 e la partecipazione di bambini ai corsi di lingua svedese.

Table 8.2: First language and educational background of pupils, school year 2005/06

First language	No. of pupils			No.			No. of years in education in home country			Pupil hours completed over school year
	Total	Women	Men	Refugee	Residence applicants	Other immigrants	0-6 yrs	7-9 yrs	10 years +	
All	52 500	30 986	21 514	12 180	823	39 497	11 919	8 696	31 885	10 089 877
<i>of which with first language (20 largest)</i>										
Albanian	1 618	914	704	539	35	1 044	241	536	841	304 239
Arabic	9 316	4 729	4 587	3 409	128	5 779	2 036	1 984	5 296	1 886 942
Assyrian	628	369	259	354	2	272	184	169	275	108 876
Bosnian/Croatian/Serbian	2 511	1 401	1 110	613	47	1 851	277	535	1 699	459 291
English	2 275	902	1 373	74	42	2 159	141	111	2 023	330 418
French	632	311	321	165	13	454	61	45	526	107 317
Chinese	882	608	274	45	10	827	84	108	690	138 686
Kurdish/Northern Kurdish	2 512	1 378	1 134	882	33	1 597	1 150	512	850	512 249
Persian	1 873	1 158	715	559	18	1 296	273	229	1 371	441 412
Portuguese	587	414	173	14	4	569	69	95	423	94 802
Polish	2 114	1 377	737	4	45	2 065	101	190	1 823	304 395
Russian	2 098	1 487	611	695	35	1 368	91	117	1 890	392 363
Somali	2 540	1 381	1 159	1 140	41	1 359	1 473	498	569	567 693
Southern Kurdish (Sorani)	1 627	861	766	770	4	853	740	331	556	350 318
Spanish	2 989	1 693	1 296	348	25	2 616	281	310	2 398	515 505
Thai	3 420	3 262	158	15	68	3 337	1 510	700	1 210	719 108
Tigrinya	875	532	343	256	10	609	211	190	474	206 250
Turkish	1 825	981	844	99	20	1 706	650	366	809	352 542
German	737	423	314	0	15	722	43	51	643	91 745
Vietnamese	686	477	209	40	14	632	202	220	264	160 448
Other	10 755	6 328	4 427	2 159	214	8 382	2 101	1 399	7 255	2 045 278

E riportiamo anche le spiegazioni e definizioni utilizzate: "The data relates to the school year 2005/06. The school year for SFI runs from 1 July - 30 June.

* Pupils in SFI Number of pupils reported by the course provider and who sometime during the school year have participated in the education. This includes pupils for whom stated pupil hours is missing.

* Refugees A refugee is a person who, after receiving a residence permit, is taken in by a municipality and for whom the municipality is entitled to receive payment in line with the provisions on government grants for taking in refugees.

⁷ Sfi sono i corsi di lingua svedese per gli immigrati:
<http://www.stockholm.se/ForskolaSkola/Svenska-for-invandrare-sfi/Swedish-for-immigrants/>

* Residence applicant A foreign citizen who has applied for a residence permit to live in Sweden and who has not yet received a decision.

* Other immigrants Pupils who were not refugees or residence applicants.

* No. of years in education The number of years of schooling which pupils received in their home country.

* Pupil hours school year The total number of 60-minute teaching hours during which pupils were present during the school year.”⁸

Come possiamo vedere nella tabella tra i gruppi più numerosi e con un numero maggiore di anni di scolarizzazione nel paese d’origine (prima generazione) vi sono studenti parlanti come prima lingua arabo, spagnolo, inglese, russo, polacco e serbo/croato/bosniaco, mentre tra quelli di seconda generazione (scolarizzazione tra gli 0 e 6 anni nel paese d’origine) tra i più numerosi vi sono studenti di lingua materna araba, somala, thai e curda.

Teniamo presenti questi dati come fotografia della composizione degli studenti che hanno seguito i corsi di lingua svedese, anche se non sono correlati all’indagine PISA. La prudenza a cui si invita nel rapporto statistico è anche quella di non sottostimare o sovrastimare i dati, come precisiamo in nota.⁹

⁸ Educational results 2007 – national level , Sweden’s Official Statistics on pre-school activities, school-age child-care, schools and adult education. Part 1, 2007. The Swedish National Agency for Education’s report no. 290, pp.158-159

⁹ Swedish for immigrants (SFI). This report on pupils at SFI is based on information collected at schools and education providers during autumn term 2005 and spring term 2006. This is the ninth year that information concerning the school year is collected on two separate occasions. The information presented in the report refer to the school year 2005/06. Following checking and correction at Statistics Sweden, there isn’t any known drop-out rate from schools or education providers. However, there are some problems concerning these statistics, explained as follows: **Underestimated** number of pupils In some municipalities, there is occasionally a change of education providers during the ongoing school year. One could suspect that Statistics Sweden does not receive complete information from new education providers/informants. In addition at the time of reporting, the school may lack information on training that has been interrupted or completed, even though this had occurred during the measuring period. As a result, the percentage of pupils that are listed as continuing their training may become too high. **Overestimated** number of courses in the new syllabus Information from some education providers is still not clear or complete concerning study path, courses, course dates etc. In some cases, we can assume that several courses should not be reported as separate courses. Consequently, there is reason to suspect some overestimation in the number of courses”, Educational results 2007 – national level , Sweden’s Official Statistics on pre-

L'OCSE¹⁰ ha condotto delle indagini sulle politiche educative nei confronti degli immigrati, *migrant education* in Austria, Danimarca, Irlanda, Paesi Bassi, Norvegia e Svezia ed ha esaminato l'esperienza dei migranti in diversi paesi. E' stato prodotto un volume, *OECD Reviews of Migrant Education - Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*¹¹ che offre dati comparativi sull'accesso, la partecipazione ed i risultati degli studenti immigrati e dei loro coetanei nativi ed ha identificato una serie di opzioni politiche basate su una solida evidenza del loro funzionamento.

Tale volume è stato strutturato come un sintetico manuale orientato all'azione rivolto ai responsabili politici.

Esso vorrebbe essere al contempo di particolare interesse per docenti, dirigenti scolastici, genitori e tutti coloro che sono attivi nelle comunità di immigrati, *all those who are active in immigrant communities*.¹²

Per la Svezia tale *Reviews of Migrant Education*, è stata curata da Miho Taguma, Moonhee Kim, Satya Brink and Janna Teltemann (2010).

Riportiamo qui di seguito l'elenco puntato sugli aspetti politici relativi al rapporto di cui sopra, dove vengono evidenziati anche aspetti correlati al nostro tema di ricerca: ciò ci è utile per focalizzare, contestualizzare e comprendere i risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 in Svezia.

school activities, school-age child-care, schools and adult education. Part 1, 2007. The Swedish National Agency for Education's report no. 290, p.188-189

¹⁰ The OECD launched the Review of Migrant Education in January 2008. The scope of the project includes pre-school, primary school, and post-primary school. The overarching question of the review is *what policies will promote successful education outcomes (accesso, partecipazione e risultati) for first- and second-generation immigrant students?*

¹¹ The OECD Thematic Review on Migrant Education will focus on the education outcomes of children of immigrants, with an emphasis on 'schools' (pre-school, primary school, and secondary school), while noting that the process of integration is multi-directional, interactive and non-linear.

http://www.oecd.org/document/17/0,3746,en_2649_39263294_39887569_1_1_1_1,00.html

¹² http://www.oecd.org/document/53/0,3343,en_2649_39263231_44870901_1_1_1_1,00.html#W

Migrant Education in Sweden Pointers for policy development ¹³

Successo e sfide per l'educazione dei migranti

□ Around 20% of students speak a language other than Swedish, and more than 100 languages spoken in the country.

□ Already in primary education, immigrant students read less well than native students. The gap is pronounced particularly for students not born in Sweden.

□ At age 15, students who are not born in Sweden perform well below their native peers in reading, mathematics and science; and a little over quarter of these students have not even reached the basic reading proficiency level, compared with only about 3% of native students.

□ Immigrant students who are born in the country perform much better than their first-generation immigrant peers, lagging only slightly behind native students.

□ Upper secondary education is the most challenging education level for first- and second-generation immigrant students.

□ Socio-economic background and speaking a different language at home largely explain the performance gap between immigrants and native students.

□ By international standards, Sweden has an inclusive, democratic education system and has undertaken universal and targeted measures to improve the situation of immigrant students.

□ Provide training of all teachers – not only language teachers but subject and classroom teachers – to be more responsive to the linguistic and cultural diversity of students.

□ Provide leadership training for school leaders to implement a “whole-school approach” to migrant education.

□ Strengthen induction programmes for the newly arrived students, especially those who arrived at an older age.

□ Build capacity for municipality leaders to successfully exercise autonomy and innovation in migrant education in their own local contexts.

¹³ <http://www.oecd.org/dataoecd/46/8/45162771.pdf>, Directorate for Education, Education and Training Policy Division. March 2010. Migrant Education in Sweden. Pointers for policy development. Success and challenges for migrant education

□Alleviate negative effects of concentration on schooling outcomes through a whole-of-government approach.

□Make better use of the available data to advance evidence-based policy and practice.

Questo elenco puntato di indicazioni per lo sviluppo della politica è stato tratto dalla Policy Review of Migrant education for Sweden (www.oecd.org/edu/migration/countrynotes).

Il riesame della politica sull'immigrazione in Svezia è stato effettuato all'interno della recensione promossa dall'OCSE sugli interventi riguardanti l'educazione dei migranti.

I risultati complessivi di questa recensione sono presentati come detto sopra, nel volume *Closing the gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance* ed i documenti sui 6 paesi partecipanti sono disponibili nel sito web www.oecd.org/edu/migration.

Nell'*executive summary and recommendations* (Taguma et al., 2010, pp.7-9) del rapporto si evidenziano invece aspetti quali:

- La percentuale di popolazione immigrata è oggi attorno al 20%; la quota proveniente dai paesi meno sviluppati è cresciuta; si presentano sfide per la politica educativa nell'integrare i figli degli immigrati a scuola
- Gli studenti immigrati-in particolare quelli arrivati più tardi a scuola- affrontano sfide più dure rispetto agli altri studenti per raggiungere buoni risultati scolastici
- I divari nei risultati tra studenti immigrati e nativi sono parzialmente spiegati dalle differenze socioeconomiche e dalla lingua parlata a casa
- La Svezia ha già progettato una serie di misure rispetto all'istruzione degli immigrati (qui ricordiamo ad es. oltre ai programmi per l'acquisizione della lingua del paese ospitante, avviati da tempo, le misure quelle previste, dentro una cornice legislativa, per il mantenimento della lingua materna e della cultura degli immigrati), ma si trova ad affrontare una serie di sfide legate all'implementazione, con un sistema altamente decentralizzato e scuole autonome (rischio che scuole o comunità con meno esperienza non abbiano la capacità di rispondere alla diversità linguistica e culturale)
- Formare tutti i docenti-non solo quelli di lingua- e i dirigenti scolastici verso la diversità e per un approccio da parte di tutta la scuola, è la

priorità assoluta (ed in particolare si sottolinea che *"Ensuring learning opportunities during after-school time and summer holidays is of particular importance for low-performing immigrant as well as native students. This will require school leadership and collective efforts among teachers, parents and communities"*) (Taguma et al., 2010, p.8).

- Devono essere fatti degli sforzi e ci si deve impegnare per costruire le capacità dei leader scolastici delle municipalità, che possono intercettare i bisogni locali e con successo esercitare autonomia e innovazione
- Sforzi interministeriali sono necessari per affrontare la complessa questione della concentrazione. La politica scolastica può supportare il monitoraggio, per scelta consapevole da parte dei genitori e delle scuole nelle aree svantaggiate.

Rispetto all'accrescere la capacità dei leader scolastici delle municipalità e delle scuole nell'esercizio dell'autonomia e dell'innovazione con successo, nel rapporto (Taguma et al., 2010, p.60) si è evidenziato che in Svezia non vi è una formazione specifica per loro. Gli autori rilevano quindi che ciò deve essere fatto, come è accaduto a Singapore, dove il Ministro dell'educazione, riportano, ha sviluppato *"Thinking Schools, Learning Nation"* per incontrare il bisogno di una maggiore sperimentazione ed innovazione laddove i risultati non sempre sono garantiti o raggiunti facilmente. Una delle quattro maggiori spinte per questo è l'eccellenza amministrativa, promossa dalla formazione alla leadership utilizzando il modello di eccellenza della scuola che si basa sulle intelligenze multiple di Gardner (Gopinathan, 2006), si riferisce nel rapporto. Il Ministro dell'Educazione lavorando collaborativamente con l'Istituto Nazionale dell'Educazione, ha sviluppato un programma sulla leadership con fondi potenziali per una partecipazione da parte dei leader scolastici per un anno.

Il fiore all'occhiello, si commenta nel rapporto, del programma *"Leaders in education program"* ha lo scopo di aiutare i leader a confrontarsi con la punta di diamante della conoscenza della leadership nella scuola, per aumentare le capacità aziendali nelle scuole e portarle all'eccellenza *"confront the cutting edge of leadership knowledge in education so that they can heighten corporate capability in schools and*

take their operations to new realms of excellence” (Choy et al., 2003, riportato in Taguma et al., 2010, p.60). I tirocinanti sono in questo contesto collegati ad una scuola durante l'intero programma e investono tempo ogni settimana per la realizzazione di un importante progetto innovativo.

In Svezia precisano i curatori del rapporto, i dirigenti scolastici trarrebbero beneficio da una formazione regolare alla leadership e dall'apprendimento tra pari. Questo potrebbe essere obbligatorio per le nuove nomine.

La molteplicità di fattori che un tema come quello degli studenti immigrati fa emergere (nell'ottica dell'*emergence* della Teoria della complessità) è notevole sia su un piano teorico, che rispetto alle politiche ed alle pratiche, per cui un'ottica di pensiero e lavoro su piani multipli potrebbe davvero essere la più efficace.

La stessa allocazione delle risorse per affrontare le difficoltà degli studenti immigrati, si precisa nel rapporto, potrebbe prevedere un finanziamento alle scuole sulla base di indicatori multipli, anziché su un singolo indicatore.

In tal modo il finanziamento aggiuntivo potrebbe essere a disposizione delle scuole sulla base di più fattori rilevanti in combinazione come ad esempio la percentuale di studenti con basso rendimento, con genitori con bassi livelli di istruzione e diverse lingue.

La Comunità fiamminga del Belgio ed i Paesi Bassi hanno adottato questo approccio a più indicatori per la formulazione dei finanziamenti (Box 2.4.)

Box 2.4. Funding strategy on the basis of multiple indicators

The Flemish Community of Belgium has developed multiple indicators. They are designed to include:

- low socio-economic status;
- low performance (living in the area where a high level of grade repetition is observed);
- language spoken at home;
- low level of mother's education.^{19,20}

In the Netherlands, a weighted funding system for primary schools has been in place since 1985. The target group has always been students from disadvantaged background, but until August 2006, extra weight was given to immigrant students as follows: 0.25 for native students whose parents have a low level of education; 0.9 for ethnic minority students whose parents have a low level of education. This meant that, primary schools received more money for immigrant students with poorly educated parents than for their native counterparts.

Since August 2006, students' immigrant status is no longer included in the weighting system. Instead, parents' level of education is the sole criterion and the following weights are used: 0.3 for students whose parents have no more than lower vocational training (LBO) or prevocational education (VBO) qualifications; 1.2 for students who have one parent with only a primary education and one parent with no more than a LBO/VBO qualification. The extra funding based on the weighting system goes directly to schools who can decide how to use the funds to support education for students with a potential educational disadvantage. Although an accurate evaluation on the effectiveness of the weighting system overall is not feasible due to the universal nature of the weighting system (*i.e.* there are no schools with similar students who do not receive additional funding), from the end of the 1990s schools receiving extra funds have shown improvement.

Source: OECD, 2010.

In tale sommario si declina tale complesso tema, che non può essere, certamente lasciato solo alla politica scolastica, che *“The majority of immigrants live in the three major cities of Stockholm, Göteborg and Malmö. The issue of concentration of immigrant students in certain schools concerns not only education policy but also other policies such as housing, and immigration policy for humanitarian and family unification. To tackle the issue, all relevant policies need to be orchestrated to make a real change. In the meantime, what education policy could do to alleviate negative effects of concentration on schooling outcomes is: 1) to monitor school capacity to accommodate newly arrived immigrant students and informs other policies, 2) to ensure that immigrant parents, especially with disadvantaged backgrounds, can make informed decision about school choice for their children, 3) focus on raising quality of learning environments in poorly-performing schools with a high concentration of immigrant students, and 4) creating more “magnet schools” in the concentrated areas”* (Taguma et al., 2010, p.9).

La Svezia ha una lunga tradizione di sostegno alla raccolta dei dati ed alla ricerca. Ma può essere fatto di più, si sostiene nel rapporto, sfruttando i dati disponibili ed usandoli per una politica ed una pratica basate sull'evidenza. Qui nel rapporto si fa riferimento alla mole dei dati

disponibili, dalle statistiche svedesi, alla banca dati longitudinali di Göteborg, ai dati internazionali come PISA, TIMSS e PIRLS, potrebbero essere sfruttati meglio e utilizzati come lezioni per la politica e la pratica. Un sistema aperto di archiviazione di tutta la ricerca, ben classificato in base alle esigenze di utilizzo con un sistema di accesso facile, potrebbe aiutare secondo i curatori del rapporto, a garantire l'uso dei risultati del mondo della ricerca tra i leader delle municipalità, i dirigenti scolastici, gli insegnanti e i ricercatori.

In tale documento si fa riferimento ai risultati, in generale, delle seconde generazioni in Svezia, sottolineando che sono molto migliori di quelli dei loro coetanei immigrati di prima generazione e più alte, si precisa, di quelle di molti altri paesi dell'OCSE, e si sottolinea che gli studenti immigrati di seconda generazione sono solo leggermente in ritardo rispetto agli studenti nativi.

Tale aspetto viene riportato come un dato descrittivo, senza analizzarlo ed approfondirne le ragioni.

Non vengono fatti cenni alla composizione dei due gruppi G1 e G2, che a volte vengono aggregati in *immigrant students*.

“Second-generation immigrant students performed better than their first-generation peers and higher than second-generation immigrants in most other countries, but still lagged 28 points behind their native peers” (Taguma et al., 2010, p.18).

Ed ancora, sempre all'interno anche di un riferimento internazionale, si precisa che *“Immigrant students in Sweden also face a relatively higher risk of not reaching the first proficiency level in PISA than their native peers. Performance below Level 1 on the PISA reading scale (i.e. 335 points) signals serious deficiencies in students' ability to use reading literacy as a tool for the acquisition of knowledge and skills in other areas (OECD, 2007). In Sweden, about 17% of first-generation immigrant students perform below proficiency Level 1, while only about 3% of native students do so.*

Second generation migrants perform much better than their first-generation immigrant peers, with only 4% of them performing below proficiency Level 1. Compared to other OECD countries, Sweden ranks in the middle in terms of the share of first-generation immigrant students who

perform below proficiency Level 1, and in terms of the size of the gap between the performance of first-generation migrants and their native peers” (Taguma et al., 2010, p.18).

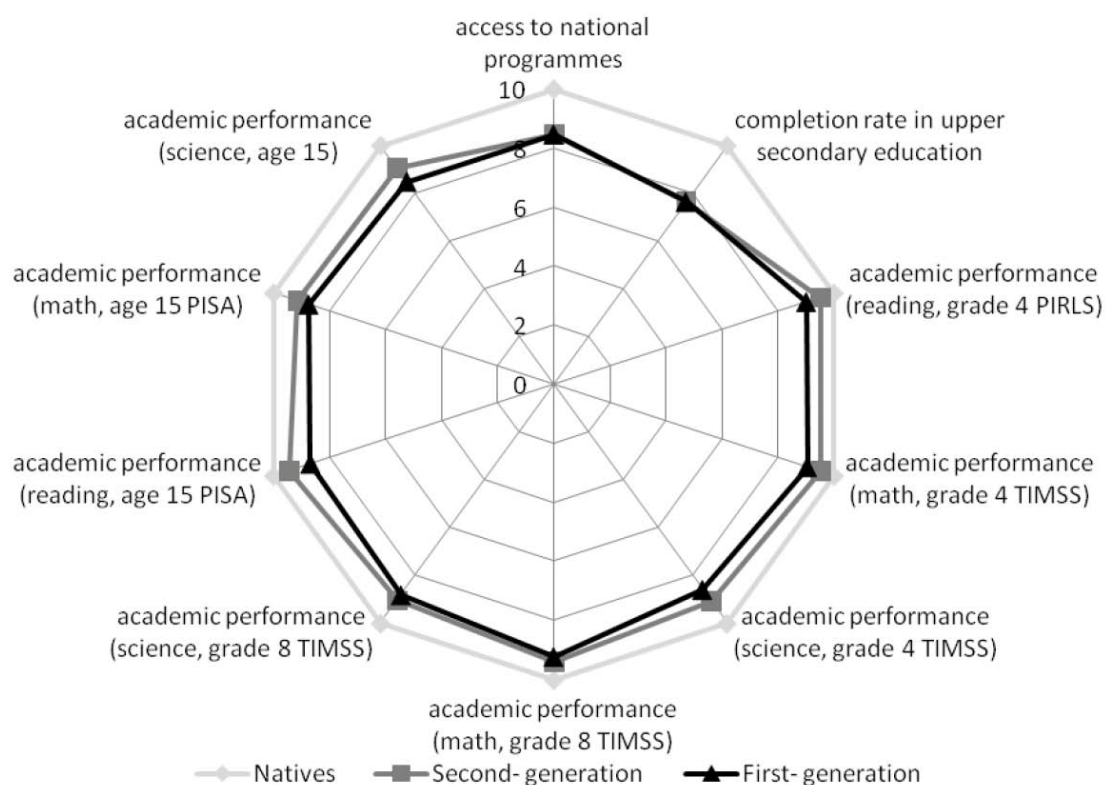
Nell’approfondimento dell’analisi del rapporto sono stati utilizzati anche i dati PISA 2006 e l’evidenza di altri dati statistici per individuare le priorità di intervento.

Se vengono identificate le aree di maggiore fragilità nei risultati degli studenti immigrati, l’intervento politico, si legge nel rapporto, può essere più efficace ed efficiente (Taguma et al., 2010, p.14).

I risultati degli studenti immigrati e quelli dei nativi sono stati comparati sulla base di dieci indicatori per misurare l’accesso, le prestazioni e la partecipazione e come punto di riferimento per la comparazione sono stati utilizzati i risultati delle prestazioni medie degli studenti nativi.

Per ogni indicatore la performance assoluta degli studenti non nativi e dei nativi è stata standardizzata (normalizzata statisticamente) usando un punteggio che va da 0 a 10, in cui 10 corrisponde alla performance media per gli studenti nativi in ogni caso. Questo processo, viene spiegato nel rapporto, ha consentito la semplice comparazione tra studenti immigrati rispetto ai loro coetanei nativi attraverso i dieci indicatori. Nella Figura 1.1 possiamo vedere una panoramica grafica delle performance relative ai due gruppi (il gruppo di immigrati viene disaggregato anche tra prima e seconda generazione) di studenti e soprattutto mette in evidenza le aree in cui i differenziali tra i gruppi sono più significativi.

Figure 1.1. Comparison of education outcomes of immigrant students and their native peers



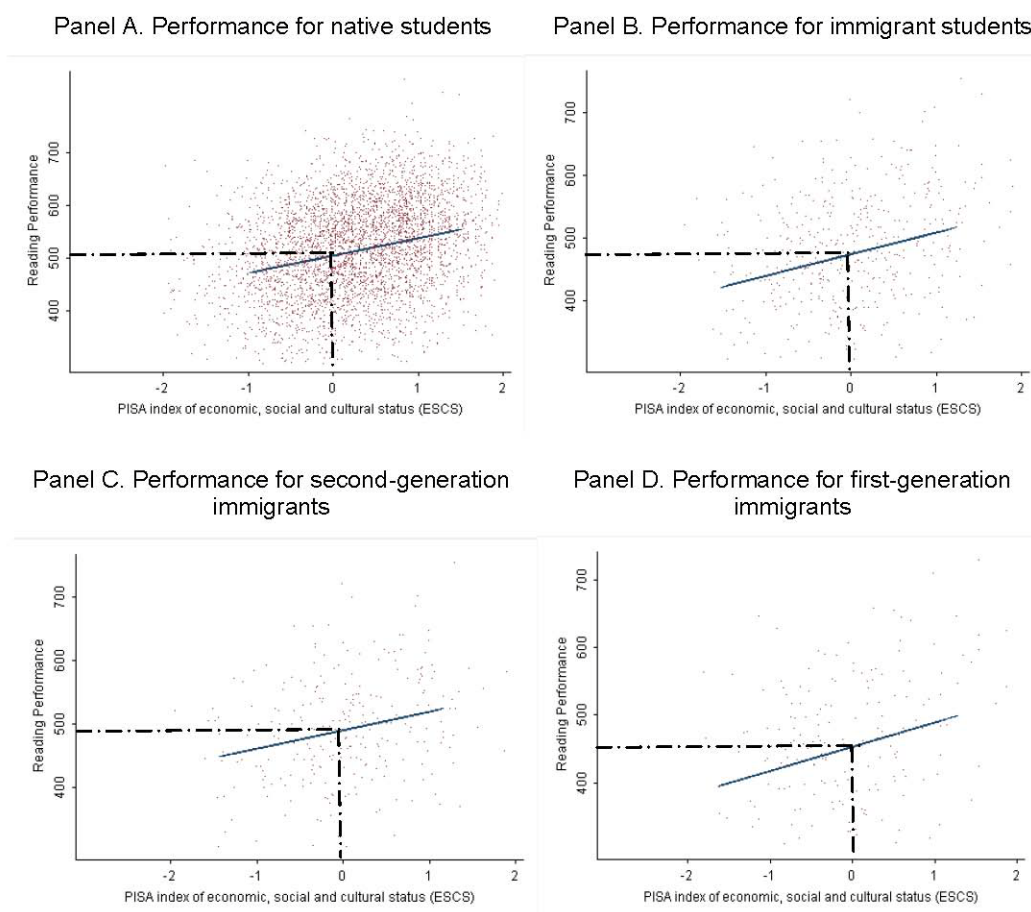
Note: The mean values for native students in each indicator are converted to 10. The mean values for immigrant students are converted as the relative values of 10. The figure cannot indicate when both native and immigrant students perform poorly without a gap between them. In the case of access to national programmes and completion rate in upper secondary education, there is no distinction between first-generation immigrants and second-generation immigrants due to data limitations.

Source: OECD PISA 2006 database; IEA PIRLS 2006 database; Swedish Ministry of Education and Research, 2009; Skolverket, 2006.

Nel rapporto l'analisi pone una particolare attenzione sui risultati degli studenti immigrati di prima generazione con bassi background socio-economici, perché questo è di particolare interesse per l'intervento pubblico, quindi non solo studenti con status di immigrato, ma anche il background socioeconomico.

Nella Figura 1.2, ogni punto rappresenta un allievo nei confronti del suo/sua performance (sull'asse verticale) e la loro situazione socio-economica, misurata con l'indice PISA dello status economico, sociale e culturale (sull'asse orizzontale). Le linee di pendenza presentano le relazioni tra le prestazioni degli studenti in lettura in PISA 2006 e la loro situazione socio-economica secondo lo status migratorio. Più ripida è la linea, maggiore è l'effetto del background socio-economico sulle prestazioni degli studenti.

Figure 1.2. Relationship between reading performance and students' SES background
PISA 2006



Note: Percent of variation explained by SES: 6.9 (A), 11 (B), 8.1 (C), 12.6 (D).

Source: OECD PISA 2006 database.

I risultati mostrano che l'effetto del background familiare sulle prestazioni degli studenti è maggiore per gli studenti immigrati di prima generazione che per i loro coetanei nativi (pannello A per i nativi e pannello D per G1).

Per la prima generazione di studenti la pendenza della linea è più ripida e l'altezza media della barra di apprendimento è molto inferiore a quella dei nativi. Ciò implica, evidenzia il rapporto, interventi mirati per gli studenti immigrati di prima generazione provenienti da contesti di basso livello socioeconomico in generale, potrebbero essere efficaci per contribuire ad aumentare le prestazioni degli studenti.

Rispetto agli studenti di seconda generazione, nel rapporto in riferimento alla Figura 1.2 non vengono presentate ulteriori analisi.

Un altro dei fattori (tra i molteplici, Taguma et al., 2010, p.21), oltre agli aspetti del background socioeconomico analizzato nel rapporto, è quello dell'apprendimento della lingua " *the age at which immigrant children*

join the Swedish school system and the age at which they are mainstreamed into the system affect their performance. There is some evidence to suggest that the critical age at arrival for success at school is about ten, and arrival after that age has a strong negative impact on performance (Böhlmark, 2005). This is similar to research using PISA data from Canada that showed that children arriving at the age of 8 had a smoother transition. A Canadian study showed that there was a small negative effect if the language spoken at home was different from the test language regardless of the migrant or native status (Gluszynski and Dhawan Biswal, 2008).

The fact that second-generation migrants perform so much better than first generation migrants is further evidence that the needs of newcomers are not being well met. All of this would suggest that it is important to have strategies to speed up mainstreaming and development of what Böhlmark calls "Sweden-specific skills" (Taguma et al., 2010, p.55).

E' interessante rilevare che la spiegazione "di evidenza" qui data rispetto ai migliori risultati delle G2 nei confronti di quelli più scarsi delle G1, venga messa in relazione con il fatto che i bisogni di questi ultimi non vengano in qualche modo intercettati...e che comunque siano necessarie strategie per accelerare l'integrazione e lo sviluppo di "specifiche competenze svedesi".

Nel rapporto si precisa che dal momento che gli immigrati sono importanti per l'economia svedese e la società, è nell'interesse della nazione assicurare che le politiche di educazione degli immigrati siano efficaci e quindi da questa affermazione, che in qualche modo a nostro avviso può completare la precedente, possiamo dedurre il significato politico delle motivazioni profonde dell'investire nella riduzione del divario tra studenti immigrati e nativi.

Nel rapporto si sostiene che per il processo di acquisizione della lingua e l'integrazione degli immigrati nelle scuole e nelle comunità, ci vogliono anni e, quindi delle statistiche longitudinali più affidabili sugli immigrati, che possano consentire l'analisi delle traiettorie di integrazione, potrebbero fornire le informazioni necessarie. La possibilità di collegare informazioni sulle prestazioni degli studenti dalla terza, quinta e nona classe sarebbe, secondo gli autori, un buon primo passo. Sette paesi hanno

già sviluppato tale collegamento con i dati PISA in chiave longitudinale e sono stati segnalati dei benefici.

A causa della eterogeneità degli ambiti di provenienza degli immigrati, delle lingue e dei paesi di provenienza così come dell'ambiente incontrato da parte di ciascuna ondata di immigrati, è fondamentale rispetto agli studenti di prima e seconda generazione avere i dati sulla lingua parlata a casa e sull'istruzione dei genitori prima e dopo l'immigrazione.

Problemi di privacy potrebbero ostacolare la raccolta di dati sull'origine etnica, tuttavia commentano i curatori, le soluzioni potrebbero essere trovate. Ad esempio, la persona potrebbe essere abbinata ad un numero, in base ai corsi di lingua svedese o altre seguiti, suggeriscono gli autori. Per una piena comprensione del dato sull'equità, sarebbero importanti studi di tipo intergenerazionale verso l'alto (e verso il basso) per rilevare la mobilità economica e sociale degli immigrati

Ciò richiederebbe dati collegati dalla prima alla seconda generazione di immigrati. Il Canada ha beneficiato della *Longitudinal Survey of Immigrants to Canada (LSIC)*¹⁴ che era stata disegnata per fornire informazioni su come i nuovi immigrati si fossero adattati alla vita in Canada e per comprendere i fattori che avevano aiutato od ostacolato la loro integrazione.

Nel sito dell'Agenzia Nazionale Svedese per l'educazione si rimanda, come detto sopra, ad una pubblicazione collegata a PISA 2006 dal titolo *Northern Lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries* (Nordic Council of Ministers, 2009), da noi consultata.

Nel capitolo intitolato "*Educational Equity Account in Nordic Countries*", curato da Jarkko Hautamäki, Airi Hautamäki & Sirkku Kupiainen ci si occupa di equità, uno tra i vari temi collaterali al nostro specifico tema di ricerca, ed in modo particolare utilizzando i dati di PISA 2006.

¹⁴ [Longitudinal Survey of Immigrants to Canada \(LSIC\)](http://www.ciqls.umontreal.ca/en/statCanLongitSurvey.html#) – (2001, 2003 e 2005). While it takes many years for a new immigrant to fully integrate themselves into Canadian society, the LSIC aims to study the integration process that takes place over the first four years that follow an immigrant's arrival to Canada, the crucial period during which an immigrant will form their first economic, social and cultural links. <http://www.ciqls.umontreal.ca/en/statCanLongitSurvey.html#> e si rimanda anche al sito web di statistica del Canada <http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=4422&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2>

Il concetto di (totale) equità, rilevano subito gli autori (Nordic Council of Ministers, 2009, p.156) non è privo di problemi. Se l'educazione debba avere un impatto duraturo sulla vita di un individuo, è difficile da capire.

Come Alexander, Entwistle & Olson (2001) hanno dimostrato, citano gli autori del capitolo, l'impatto negativo dei fattori contestuali sul livello di istruzione scolastica dei bambini può avvenire durante il periodo estivo e di altri periodi di vacanza più lunghi e quindi essere fuori portata per il sistema educativo.

Tra i fattori più importanti di equità o che hanno mostrato di impedire l'equità educativa o la realizzazione di pari opportunità educative a livello individuale, vi sono il sesso, lo stato socio-economico o educativo/d'istruzione dei genitori, lo status di immigrazione e, naturalmente, le scuole.

Ci sono anche altri fattori che potrebbero essere presi in considerazione nello stimare a livello nazionale l'equità educativa nei paesi nordici, ad esempio, gruppi etnici o differenze regionali.

Ma nel capitolo curato dagli autori sono state considerate le differenze tra i paesi, le differenze tra la scuola e l'impatto di genere, lo status socio-economico delle famiglie e lo status di immigrazione in ciascuno dei paesi nordici considerati.

Per il test sull'equità educativa utilizzando i dati PISA, gli autori hanno costruito due nuove variabili per riassumere i risultati PISA per un'analisi generale, PISA livello, *level* e PISA equilibrio, *balance*.¹⁵

Per analizzare i risultati nei tre ambiti di PISA (scienze, matematica e lettura), sono state quindi utilizzate queste due variabili per ogni studente.

La correlazione tra livello e l'equilibrio è per definizione zero.

¹⁵ "The name of the component – *balance* – is selected to pinpoint the relationship between reading and math/science. These are in balance, in an educational sense, when they are of equal size. It is a normative, value-laden conclusion, which is evaluated in different countries differently depending on the goals of the national education. If reading is considered to be more important then a positive value is expected and valued, and if mathematical or science competence is desired then a negative value is a positive outcome. If both reading and math/science are considered equally valued, then a value around zero for balance is a good outcome – of course, given that the level is high enough to satisfy the national media and policy makers.", Nordic Council of Ministers, (2009), p.160

La prima componente principale, che indica il livello generale dei risultati degli studenti, si chiama livello, a seguito di Hunt & Wittmann, 2008; Wittmann, 2004), come riportato dagli autori (Nordic Council of Ministers, 2009, p.158).

La seconda componente, indica il profilo o il ruolo delle tre diverse literacy nei risultati degli studenti e si chiama equilibrio *balance*. Valori positivi nel *balance* indicano una performance in cui la lettura è relativamente più forte rispetto alla matematica e scienze, e valori negativi indicano una performance in cui la matematica e la scienza sono relativamente più forti in relazione alla lettura. I carichi dei punteggi lettura, matematica e scienze a conti fatti sono + 0.31, -0,24 e -0,06, rispettivamente. L'equilibrio è, di conseguenza, un indice del profilo di competenze dello studente. Le stime per il livello ed equilibrio sono basate sui dati PISA (OECD, 2007), che è la media per il livello e l'equilibrio per l'intera popolazione studentesca di PISA 2006, sono pari a zero.

Per quanto riguarda il nostro tema di interesse, si riporta che nell'analizzare da parte degli autori i risultati degli studenti immigrati di prima e seconda generazione suddivisi per livello, lo status di immigrato era un fattore significativo, che spiegava il 6,5% del totale della varianza del livello di ogni studente.

Il modello di stima utilizzato dagli autori ha dimostrato che se uno studente era uno studente immigrato di seconda generazione, allora questo era sotto il livello dei nativi pari a -0,48, ma se questo studente era un immigrato di prima generazione, allora era sotto il livello dei nativi pari a -0.72 (la scala utilizza il valore di uno (1) per la deviazione standard, quindi questo è chiaramente un valore più basso) (Nordic Council of Ministers, 2009, p.163).

Per la componente definita dagli autori *balance*, intesa come equilibrio tra le dimensioni dei risultati in matematica, scienze e lettura, lo status di immigrato è stato un fattore significativo, spiegando l'1,9% della varianza.

Il modello di stima ha mostrato che per la media degli studenti di prima generazione il dato di *balance*-equilibrio è stato negativo e per la media degli studenti immigrati di seconda generazione è stato positivo.

Questo significa che, nella prima generazione, la literacy matematica e scientifica erano migliori della literacy in lettura, ma le relazioni tra le tre aree sono cambiate durante una generazione, tanto che la competenza nella literacy di lettura era dominante.

In tale punto non vengono presentate dagli autori ulteriori considerazioni ed a nostro parere tale comparazione tra i risultati delle generazioni la consideriamo alquanto azzardata.

A causa di un piccolo numero di soggetti con lo status di immigrato in Finlandia e in Islanda, i risultati di questi paesi sono solo provvisori.

Tuttavia, la tendenza generale è stata la stessa anche per questi paesi: gli studenti con background immigrato non hanno raggiunto gli stessi risultati degli studenti nativi.

Sorprendentemente, commentano gli autori, la competenza degli studenti con background immigrato sembrava seguire quella degli studenti nativi a una velocità abbastanza costante: al più alto livello di competenza degli studenti nativi corrispondeva cioè una maggiore competenza degli studenti immigrati, *"Surprisingly, the competence of students with immigrant backgrounds seemed to follow that of the native students at a fairly constant rate: the higher the competence level of the native students, the higher the competence of immigrant students as well"* (Nordic Council of Ministers, 2009, p.163).

Nella figura 4.1.4 vengono visualizzati i risultati suddivisi per status socioeconomico dei genitori e status di immigrato per i paesi nordici.

La figura mostra, per esempio, che le ragazze avevano un più alto dato all'interno dello stesso livello rispetto ai ragazzi, con l'eccezione della Danimarca, dove non vi erano differenze di genere all'interno dello stesso livello.

Per quanto riguarda la condizione socio-economica, il valore medio è sceso dai colletti bianchi altamente qualificati alla categoria degli operai a bassa qualifica.

Questo era anche il caso di quegli immigrati che a confronto con le medie dei nativi, erano significativamente superiori a quelli di tutti i gruppi di immigrati, in tutti i paesi nordici.

La figura 4.1.4 indica che le pendenze dei fattori di equità erano quasi le stesse in tutti i paesi nordici.

Ciò significa che il fattore equità può essere pensato come un fattore che produce i suoi effetti nello stesso modo. La principale differenza è il livello costantemente alto in PISA degli studenti finlandesi a prescindere dal fattore indagato.

Tra gli altri paesi nordici, ci sono solo piccole differenze tranne che per gli studenti di seconda generazione di immigrati.

Per la maggior parte dei gruppi, gli studenti norvegesi risultano il più delle volte ai livello più basso. I profili dei valori medi di equilibrio sono risultati simili tra loro nei paesi nordici.

Inoltre, per le ragazze è stato forte il valore della lettura, mentre per i ragazzi la matematica.

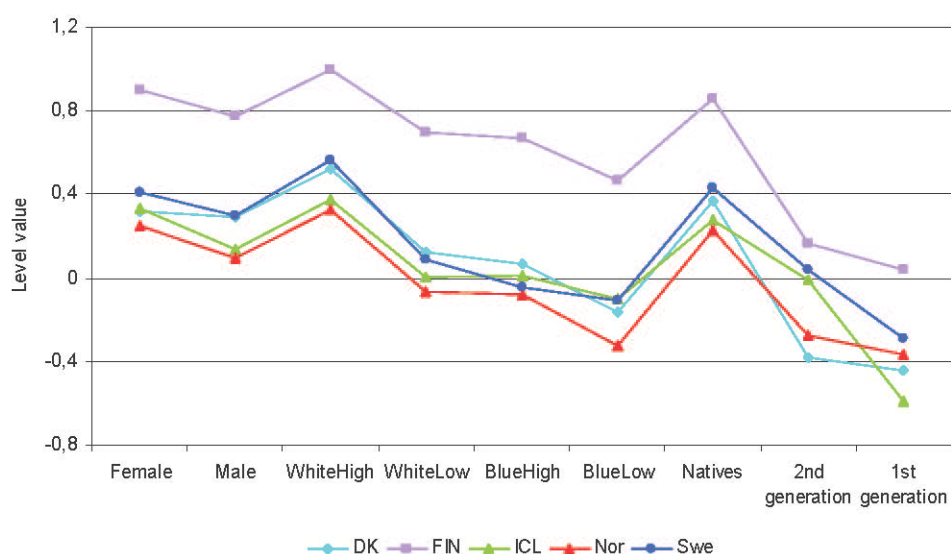


Figure 4.1.4. Means for level of gender (girls-boys), by parents' socio-economic status (white-collar high-skilled, white-collar low-status, blue-collar high-status, blue-collar low-status) and immigrant status (native, 2nd generation-1st generation) for Nordic countries (World mean for level is 0, SD=1).

Ciò che viene messo in evidenza in tale rapporto, concludono gli autori, per quanto concerne il nostro tema di interesse, il livello degli studenti immigrati è chiaramente più basso di quello dei nativi.

In riferimento agli altri gruppi di immigrati la prima generazione è risultata meno equilibrata in relazione agli items legati alla lettura ed alla matematica.

Nei profili di livello i paesi nordici sono molto simili. La Finlandia ha un alto livello rispetto ai fattori di equità. La Danimarca sembra avere alcuni

problemi nell'integrazione dei figli degli immigrati ed in essa le differenze di genere nei livelli, non sono significative.

Le differenze tra le scuole risultano più alte in Danimarca e Svezia e più basse in Finlandia ed Islanda.

La conclusione generale precisano gli autori è che nei paesi nordici l'equità educativa è ad un livello abbastanza elevato almeno rispetto alla maggior parte dei paesi partecipanti a PISA 2006.

La maggiore sfida si precisa in termini di livelli di competenze viene posta dagli studenti con un immigrant background mentre per l'equilibrio, *balance*, la sfida riguarda (relativamente) le più basse competenze dei ragazzi nella lettura e quelle delle ragazze in matematica. Anche le differenze legate ai fattori socioeconomici vanno monitorate con regolarità.

Nello stesso volume vi è un contributo dal titolo "*The influence from individual social background and school social background in the Nordic countries*", a cura di Niels Egelund and Flóvin Eidesgaard, che pone la questione del permanere anche nelle socialdemocrazie del nord Europa, come in tutti i paesi, di mancanza di equità (Breen and Jonsson, 2000; Davies et al., 2002; Dryler, 1998; Hansen, 1997; Jonsson, 1993; Jæger and Holm, 2004; Kivinen et al., 2001; Lindbekk, 1998, come riportati in Nordic Council of Ministers, 2009, p.170).

Malgrado gli impegni delle socialdemocrazie legati ad una distribuzione più equa dell'educazione e della formazione, promuovendo sin dagli anni '50 e '60 la scuola comprensiva obbligatoria, senza indirizzi specifici (*tracking*), il livello di formazione raggiunto è ancora fortemente dipendente dal *social background*.

Negli ultimi anni, affermano gli autori, il dibattito sull'immigrazione e sul genere, ha portato anche un interesse verso gli effetti legati all'etnia ed al genere e noi potremmo precisare qui sia rispetto all'equità che rispetto ai risultati scolastici raggiunti, per quel che riguarda il nostro campo, non dimenticando anche l'inserimento lavorativo ed altri ambiti ancora.

Le teorie classiche dietro alla diseguaglianza nei risultati educativi intergenerazionali riportano fattori economici (citano gli autori es. Duncan & Brooks-Gunn, 1997; Wagmiller et al. 2006); risorse culturali e sociali (Bourdieu, 1977; De Graaf et al., 2000) e strutture familiari (ad es. McLanahan & Sandefur, 1994; Musick & Mare, 2006).

Una teoria più recente è stata proposta, la Teoria dell'avversione del rischio relativo (Breen & Goldthorpe; Davies et al., 2002).

Questa teoria, in contrasto con le teorie classiche, è secondo gli autori che la utilizzano nella loro analisi, lungimirante ed ipotizza che le scelte educative individuali siano guidati dal desiderio fondamentale di evitare una mobilità sociale verso il basso raggiungendo almeno la posizione stessa classe sociale dei genitori e quindi l'educazione come un mezzo per evitare questo.

Nel terzo capitolo abbiamo accennato a tale teoria come una tra le molte oggi utilizzate per leggere la categoria "seconde generazioni".

La teoria dell'avversione del rischio relativo spiega secondo gli autori anche perché alcune classi sociali hanno pochi incentivi a perseguire l'istruzione superiore, e perché le disuguaglianze di classe nel livello di istruzione persistono.

La teoria è stata testata in uno studio danese longitudinale che mostra che l'avversione al rischio relativo influenza le decisioni educative più che se no i tradizionali fattori socio-economici (Holm & Jaeger, 2008) riportano gli autori.

I risultati di tutti e tre i cicli di PISA hanno dimostrato che ci sono disuguaglianze educative in tutti i paesi.

Tutti i paesi nordici hanno effetti di disuguaglianza al di sotto della media OCSE, ma rimangono ancora differenze profonde tra i paesi nordici nei confronti della Finlandia e dell'Islanda che risultano essere più eque, seguite da Svezia, Norvegia e Danimarca (Nordic Council Ministers, 2009, p.170).

Nel cercare di analizzare ed interpretare i risultati in Svezia, attraverso studi specifici e con la difficoltà nel reperire materiali bibliografici su questo, ci siamo imbattuti nell'interessante articolo di Steve Song, ricercatore di origini asiatiche, residente negli Stati Uniti, un *hyphenated Americano Asiatico*, e di Peter Robert, un *senior ricercatore ungherese*, entrambi collaboratori del Geary Institute, University College di Dublino, dal titolo *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination* (Song, Robert, 2010).

Questo articolo vuole fornire al presente studio ulteriori punti di osservazione.

Gli autori sostengono che molte relazioni nell'utilizzo dei dati PISA 2006 hanno ribadito, come anche riportato nel rapporto OCSE, che gli studenti immigrati in molti paesi hanno ottenuto risultati inferiori in confronto ai loro coetanei non immigrati.

In generale, ad eccezione di pochi paesi quali Australia, Canada e Nuova Zelanda, gli studenti immigrati quindicenni hanno in media mostrato più bassi punteggi in matematica, lettura e scienze rispetto ai loro coetanei nativi (OECD, 2006).

Secondo la Commissione Europea gli studenti con retroterra immigrato sono, in media, di uno o due anni scolastici dietro i loro coetanei nativi (Eurydice, 2004).

Inoltre in alcuni paesi, come Austria, Germania e Nuova Zelanda, è stato rilevato che gli studenti immigrati di seconda generazione ottengono risultati con punteggi bassi nella scala di *literacy* al pari degli studenti di prima generazione (dato OECD, 2006, riportato in Song, Robert, 2010, p.1).

Con la rapida crescita del numero di studenti immigrati da un capo all'altro dell'Europa, questi risultati di basso profilo turbano ed hanno attirato molta attenzione su come nei vari paesi riceventi gli immigrati, ci si impegni nel dare risposte ai bisogni espressi in particolare proprio dalla loro popolazione di studenti immigrati.

Gli autori suindicati si interrogano su quanto accurati siano i risultati, se essi realmente aiutino gli studiosi ed i decisori politici a compiere comparazioni tra vari paesi OCSE, o se ci siano alcune debolezze nel modo con cui i dati sono raccolti ed analizzati per far apparire alcuni paesi più o meno efficaci nell'*incorporation* (Inserimento? Insediamento? Accesso? Integrazione? Incorporazione?) della loro popolazione di studenti immigrati.

Lo scopo del contributo di questi autori è mettere in risalto alcuni rilevanti difetti di misurazione nella modalità con cui l'OCSE ha investigato i risultati degli studenti immigrati e di suggerire possibili rimedi.

Nel loro articolo essi hanno analizzato anche i risultati in Svezia.

In questo nostro studio ci sembra importante questo lavoro di Song e Robert: nell'intervista a Dronkers (Berlino, settembre 2011) egli ci ha più volte dissuasi dal considerare i risultati delle seconde generazioni in Svezia,

poiché non vi sono informazioni sulla Svezia in PISA 2006, poiché la Svezia non ha chiesto il dato sul paese di origine (e di ciò ne abbiamo documentazione nel “Questionario studente”), poiché egli si aveva dei dati da altre banche dati che confermavano i forti effetti dell’origine e ci sottolineava che le seconde generazioni in Svezia provenivano dalla Norvegia: considerare la Svezia a suo avviso ci avrebbe portato ad una *underfed comparison*.

Già dal 2006, la percentuale della popolazione nata all'estero presente in Svezia era di poco inferiore al 15% (Statistics Sweden, 2007). Nello studio PISA 2006, l'11% dei suoi studenti immigrati erano etichettati rispettivamente come prima o seconda generazione.

I risultati iniziali mostrano che, in media, gli studenti immigrati di seconda generazione in Svezia segnano un punteggio più alto dei coetanei di prima generazione con un margine nell'insieme più grande di altri paesi OCSE che ricevono immigrati.

Nella Tabella 8 si può vedere che mentre il divario nella media dei risultati nel test tra la prima e la seconda generazione di studenti immigrati è esteso tra circa 13 fino 25 punti nei paesi OCSE, il divario in Svezia tra la prima e la seconda generazione è tra circa 25 e 46 punti.

Table 8: Comparison of First and Second Generation Immigrant PISA Scores in Sweden and OECD

	Math			Reading			Science		
	Native	First	Second	Native	First	Second	Native	First	Second
Sweden	510.0	443.4	468.1	513.6	442.5	488.0	511.9	434.0	465.8
OECD	488.7	451.4	464.3	488.2	441.6	466.5	496.7	449.0	461.9

Source: OECD (2007).

Infatti rispetto alla maggior parte dei paesi OCSE che ricevono immigrati, il positivo divario tra la prima e la seconda generazione in Svezia è tra i più alti.

Questo significa che in Svezia, gli studenti immigrati sono stati incorporati con maggior successo che in altri paesi OCSE?

Che cosa sta facendo la Svezia per gli studenti immigrati oltre all'incorporarli, “out-incorporate”, rispetto agli altri paesi OCSE?

Come si può spiegare questo miglioramento eccezionale tra gli studenti di prima e seconda generazione in Svezia?

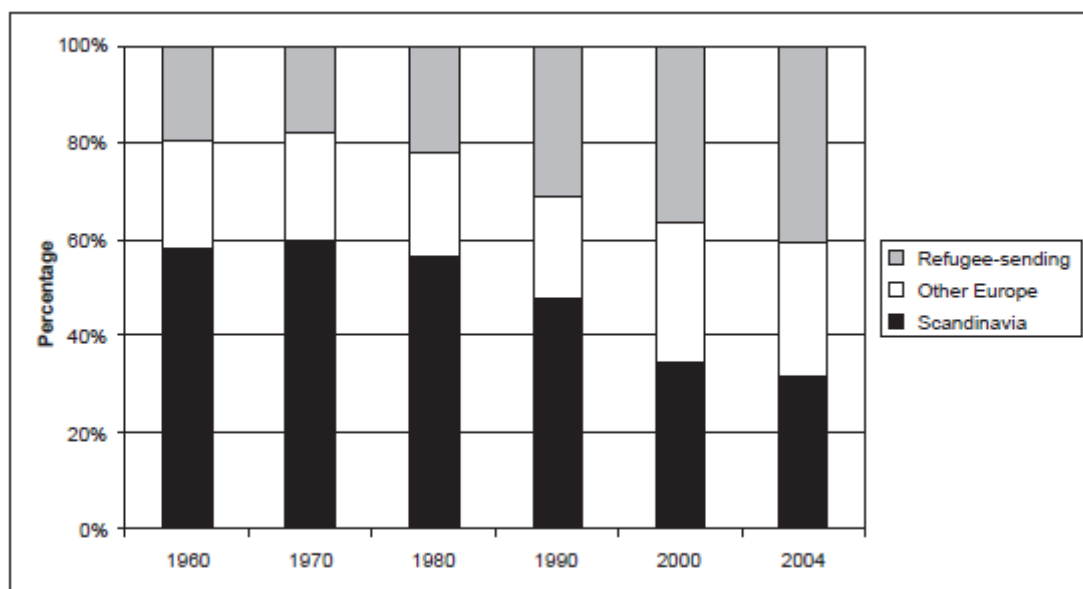
Qui si esamina il ruolo delle demografie immigrate che cambiano per spiegare la differenza dei risultati ben oltre la media degli studenti immigrati di prima e seconda generazione nei dati PISA della Svezia.

Come paese nordico più vasto per dimensione e popolazione, la maggior parte di immigrati è arrivata dopo la fine della seconda guerra mondiale. La loro epoca moderna di immigrazione può essere divisa in quattro tappe, in ognuna delle quali vi è una diversa concentrazione di gruppi di immigrati (Westin, 2006):

1. (1938 - 1948): I rifugiati, profughi dai paesi nordici confinanti.
2. (1949 - 1971): Lavoratori immigrati dalla Finlandia e dall'Europa del Sud.
3. (1972 - 1989): ricongiungimenti familiari e rifugiati, profughi dai paesi in via di sviluppo.
4. (1990 ad oggi): richiedenti asilo e rifugiati dai paesi sudorientali, dall'Europa dell'Est, dall'Africa, dal Medio Oriente e dall'America Latina; come pure anche dal libero movimento dei cittadini UE dentro l'Unione Europea.

Come risultato di questi divergenti flussi di immigrati, gli Scandinavi da soli costituivano nel 1960 più di metà della popolazione nata all'estero, diventati ora la quarta parte dei nati all'estero nel 2004.

Figure 1: Immigrants to Sweden from Major Sending Regions, 1960 to 2004



Source: Statistics Sweden (2007).

Un numero significativo di nati all'estero in Svezia correntemente provengono da paesi al di fuori dei confini europei, spesso da regioni politicamente ed economicamente instabili.

Negli ultimi 40 anni, c'è stata una crescita di due tre volte nel numero di immigrati rifugiati e di richiedenti asilo che giungono in Svezia, una percentuale significativa da paesi instabili dal punto di vista politico e lacerati da guerre, come Cile, Etiopia, Iran, Iraq, Libano, ex-Jugoslavia e Somalia- e molti negli ultimi dieci anni.

Rispetto all'analisi dell'OCSE sugli studenti di prima e seconda generazione in Svezia, è importante notare che questo cambiamento demografico è stato studiato nei recenti studi di Levels ed i suoi colleghi (2008), i quali hanno rilevato che gli studenti immigrati provenienti dai paesi più instabili politicamente hanno ottenuto risultati più bassi in PISA 2003. Inoltre, precisano Song e Robert (Song, Robert, 2010, p.13) i risultati di PISA del passato evidenziano che nonostante le loro mete ed il tipo di sistema scolastico in cui sono iscritti, gli studenti immigrati provenienti dal Centro-Sud America, Nord Africa, Asia orientale e dall'Europa dell'Est che hanno bassi retroterra socio-economici raggiungono sostanzialmente più bassi livelli nella competenza matematica comparandoli a quelli dei loro coetanei nativi (Levels & Dronkers, 2005; Nordin, 2006).

Alla luce dei risultati che rilevano il rapporto tra i risultati del test e gli studenti immigrati da alcune regioni problematiche nel mondo, ci si chiede quanto l'aumento drastico nei risultati del test tra gli studenti di prima e seconda generazione, a vantaggio di quest'ultima, in Svezia sia dovuto al ruolo delle scuole svedesi (e della società più ampia) nell'integrare, *integrating*, con successo la propria popolazione immigrata o se ciò è semplicemente l'effetto di cambiamenti demografici nella composizione della popolazione immigrata stessa.

Come possono le esperienze dei più recenti studenti immigrati di prima generazione in Svezia, essere comparate con i figli e le figlie (la seconda generazione) degli studenti arrivati prima?

Per riuscire ad ottenere una risposta molti studiosi hanno chiamato in causa nelle loro analisi, come già detto, il paese di origine degli studenti immigrati (Levels & Dronkers, 2008).

Sfortunatamente la Svezia, da sempre con alcuni altri principali paesi di immigrazione, nello studio PISA (es. Canada, Francia e USA) non tiene la registrazione dei paesi di origine degli studenti immigrati.

Infatti, secondo Levels ed i suoi colleghi (2008), solo 13 tra i maggiori paesi che ricevono immigrati nell'OCSE nello studio PISA hanno informazioni sul paese d'origine, categoria che potrebbe permettere di fare alcune approfondite indagini riguardanti l'origine nazionale degli studenti immigrati.

Questi paesi includono: Australia, Austria, Belgio, Danimarca, Germania, Grecia, Irlanda, Lettonia, Lussemburgo, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Svizzera e Regno Unito.

Senza conoscere da dove provengono gli studenti immigrati, si chiedono Song e Robert, come possono riuscire gli studiosi in modo appropriato ad accertare se i miglioramenti mostrati dagli immigrati di seconda generazione in paesi come la Svezia possono essere attribuiti al successo del loro sistema educativo nella capacità di incorporare la propria popolazione immigrata o sono invece proprio il risultato di un capitale sociale e culturale, o il risultato di divari nei risultati propri appartenenti ad immigrati di generazioni diverse?

Se le differenze demografiche tra studenti di prima e seconda generazione in PISA 2006 vengono usate per spiegare in qualche modo le

prestazioni più alte "out standing" di acquisizioni generazionali, potrebbero anche essere usate per chiarire meglio le diminuzioni nei risultati generazionali degne di nota.

In base a quanto risulta in PISA 2006 l' Austria, la Germania e la Nuova Zelanda sono state citate come gli unici paesi dell'OCSE ad avere una mobilità verso il basso per gli studenti immigrati, visto che i loro studenti delle seconde generazioni hanno ottenuto risultati inferiori a quelli dei loro coetanei delle prime generazioni.

Table 9: Comparison of First and Second Generation Immigrant Student PISA 2006 Scores in Austria, Germany, New Zealand, and OECD

	Math			Reading			Science		
	Native	First	Second	Native	First	Second	Native	First	Second
Austria	515.4	449.9	434.1	499.2	451.4	419.3	523.5	435.0	430.4
Germany	518.0	451.0	440.9	509.9	436.8	427.6	531.9	450.7	438.5
New Zealand	523.5	528.1	510.6	526.4	508.2	520.7	535.6	525.8	507.0
OECD	488.7	451.4	464.3	488.2	441.6	466.5	496.7	449.0	461.9

Source: OECD (2007).

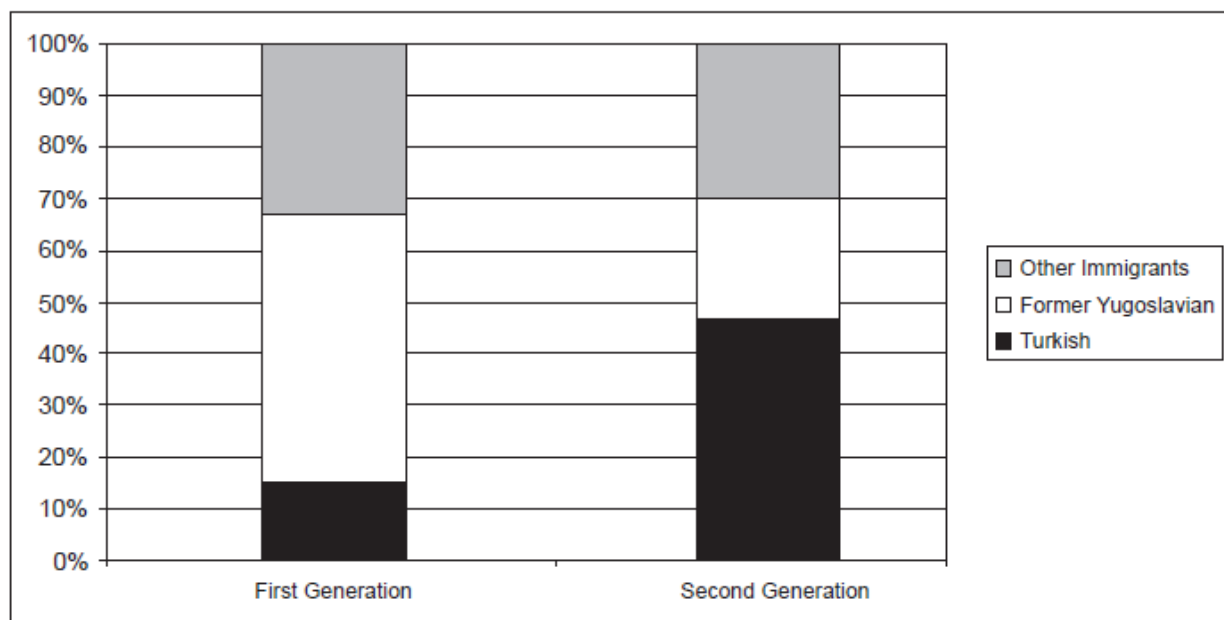
Nella Tabella 9 si vede che nell'insieme dei paesi OCSE il divario tra gli studenti immigrati e non immigrati si restringe tra prima e seconda generazione da 12 a 25 punti, mentre in Austria, Germania e Nuova Zelanda si nota esattamente il contrario, per cui gli studenti di seconda generazione ottengono delle performance peggiori dei loro coetanei di prima generazione nei termini del loro divario di successo con la popolazione nativa, in tutte le tre sezioni, tra 5 ed i 32 punti.

Tuttavia quando i dati vengono disaggregati per vedere da dove provengono gli studenti e per vedere come loro sono distribuiti tra le due generazioni, si può giungere ad un quadro diverso.

Focalizzandosi solo sui risultati in matematica, in Austria, gli studenti turchi con i loro relativamente bassi risultati (media di 391) sono sovra-rappresentati nella seconda generazione (2:1) ed i relativamente più alti risultati degli studenti dell'Ex Jugoslavia (media di 429) sono sotto-rappresentati nelle seconde generazioni (1 : 3,5).

Insieme questi due gruppi costituiscono più del 53% di tutti gli studenti immigrati nello studio PISA 2006 in Austria (Figura 2).

Figure 2: Percentage of First and Second Generation Immigrants in Austria, PISA 2006

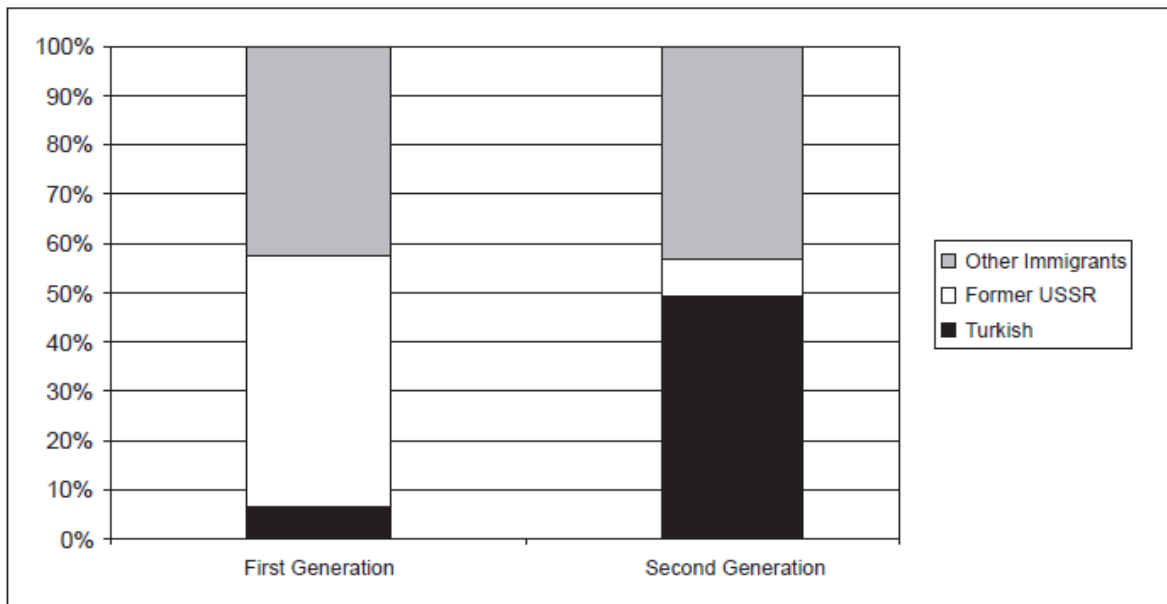


Source: OECD (2007).

In modo simile in Germania, tra il gruppo di studenti di seconda generazione, gli studenti turchi (media di 414) sono presenti ancora in modo schiacciante tra il gruppo delle G2 (9:1) ed i loro coetanei provenienti dai paesi della ex URSS con alti risultati (media di 472) sono sottorappresentati (1:5,5).

Questi due gruppi insieme formano più del 42% degli studenti immigrati in Germania nello studio PISA 2006 (Figura 3).

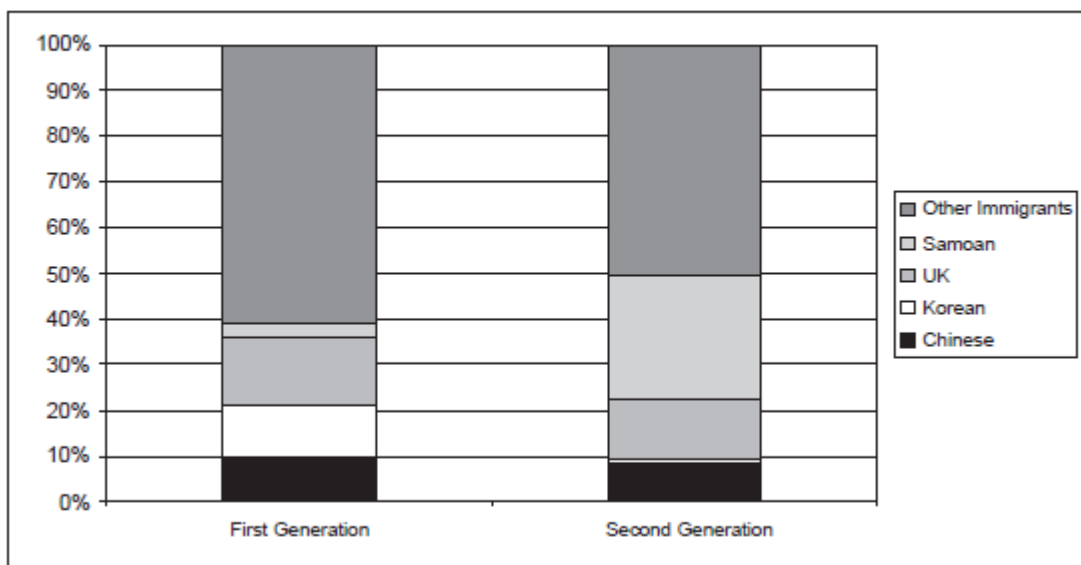
Figure 3: Percentage of First and Second Generation Immigrants in Germany, PISA 2006



Source: OECD (2007).

Ed infine in Nuova Zelanda, tra gli studenti immigrati di seconda generazione, i Samoani (media di 457) sono sovra rappresentati (3:1) ed i Cinesi e Coreani (medie rispettivamente di 578 e 619) sono sottorappresentati (1:5). L'inverso è vero nel gruppo di prima generazione. Insieme questi tre gruppi compresi sono il 40% degli studenti immigrati nello studio PISA 2006 in Nuova Zelanda (Figura 4).

Figure 4: Percentage of First and Second Generation Immigrants in New Zealand, PISA 2006



Source: OECD (2007).

Ciò porta a concludere che vi sono infatti delle differenze demografiche tra la prima e la seconda generazione di studenti in questi tre paesi ed ulteriori informazioni si possono ottenere se si esaminano i dati in modo più accurato disaggregando i numeri per prendere in considerazione i differenti paesi di origine degli studenti in questi tre paesi. Facendo così si trovano ulteriori sfumature nei risultati (Tabella 10).

Table 10: PISA 2006 Results for First and Second Generation Immigrant Students in Austria, Germany, and New Zealand

	Math		Reading		Science	
	First	Second	First	Second	First	Second
Austria						
Turkish	388	391	368	369	345	380*
Former Yugoslavia	446	429	452	435	440	437
Other Immigrants	481	504	486	483	466	502*
Germany						
Turkish	423	414	410	395	425	408
Former USSR	483	472	483	474	485	480
Other Immigrants	417	466*	386	456*	413	465*
New Zealand						
Chinese	557	578	515	559	531	574
Korean [†]	556	619	508	639	532	639
UK	547	541	543	572	569	559
Samoan	401	457*	348	461*	358	436*
Other Immigrants	528	527	513	539*	532	526

Note. Based on our own calculations. * Statistically significant after controlling for parental education level and gender. † There was only one case in the second generation.

In Austria, solo gli studenti provenienti dall'Ex Jugoslavia hanno mostrato una mobilità verso il basso, tale che gli studenti di seconda generazione hanno ottenuto risultati inferiori nella comparazione con i loro coetanei di prima generazione. Questo non è stato il caso per gli studenti turchi e per immigrati "altri", *others*, che infatti, presentano studenti delle seconde generazioni con risultati più alti delle prime generazioni.

Per di più dopo aver controllato le variabili del retroterra, solo i profitti generazionali ottenuti da Turchi ed "altri" studenti immigrati nella

sezione delle scienze del test sono stati considerati statisticamente significativi.

In Germania si trova che, dopo aver disaggregato gli studenti immigrati per i loro paesi d'origine, i Turchi e gli studenti dall'Ex URSS hanno mostrato una mobilità verso il basso tra prima e seconda generazione (a vantaggio della prima). I rimanenti studenti immigrati, comunque, hanno mostrato positivi aumenti generazionali, dai 50 ai 70 punti. Ma dopo aver aggiunto delle variabili di controllo, solo il vantaggio, *gain*, generazionale per il gruppo di studenti immigrati "altri" è stato statisticamente significativo. Infine in Nuova Zelanda, si vede che dopo aver fatto il controllo rispetto all'etnicità, *ethnicity*, quasi tutti gli studenti immigrati di seconda generazione hanno superato le performance dei loro coetanei di prima generazione. I pochi casi in cui la seconda generazione è risultata peggiore della prima sono stati nel confronto con gli studenti britannici nelle scienze e con gli "altri" studenti immigrati in matematica e scienze.

Si vede quindi che, in tutti e tre questi paesi- Austria, Germania e Nuova Zelanda, che sono stati citati dall'OCSE per l'aver una mobilità generazionale verso il basso per i loro studenti immigrati (OECD, 2006 citato in Song, Robert, 2010, p.47), controllando gli studenti immigrati in base al loro paese di origine e ad altre variabili di sfondo del loro retroterra, si ottengono dei risultati che sembrano minare le conclusioni dell'OCSE.

In effetti, l'analisi realizzata da Song e Robert mostra una evidenza statisticamente significativa solo per un aumento generazionale positivo realizzato in questi tre paesi, in riferimento ai loro studenti immigrati. Questo risultato potrebbe esser dovuto al basso numero di casi trovato in alcuni gruppi etnici. Ad es. in Germania, c'erano solo 18 studenti di prima generazione nel loro campione ed in Nuova Zelanda, c'era solo un unico studente immigrato coreano di prima generazione.

In sostanza, se tutto ciò si è verificato a causa di ragioni culturali, sociali o economiche (o possibilmente da una combinazione di tutte tre), allora alcuni studenti immigrati provenienti da certi paesi, hanno raggiunto più bassi risultati rispetto ad altri studenti immigrati.

E quando tali studenti immigrati sono stati sovra rappresentati tra il gruppo delle seconde generazioni immigrate, viene generalmente

abbassata la media di punteggio dell'intero gruppo, tale da far apparire questo come un tutto, così che i risultati degli studenti della seconda generazione risultano peggiori di quelli dei loro coetanei di prima generazione.

Tale è stato il caso con gli studenti immigrati in Austria, Germania e Nuova Zelanda.

Secondo Levels and Dronkers (2008), riportano Song e Robert (2010, p.17), se non si tiene conto con proprietà degli effetti del paese d'origine, nell'analizzare l'integrazione dei migranti nelle società ospitanti, ciò condurrà a risultati difettosi.

Questo è vero specialmente quando comparando i risultati degli studenti immigrati di prima e seconda generazione, che dipendono dalla composizione della popolazione migrante che entra in una certa società e che cambia continuamente, vi sono dei risultati che possono essere o troppo ottimistici o troppo pessimistici.

Come la cronistoria delle storie degli immigrati nei vari paesi che ricevono migranti, le demografie degli immigrati di prima e seconda generazione possono variare significativamente: esse dipendono dai bisogni del mercato del lavoro (gli immigrati dal collare blu contro quelli dal collare bianco), dal clima socio-politico (ad es. i rifugiati, i richiedenti asilo, il rinforzare con blocchi l'entrata di cittadini, *nationals*, da certi paesi) e dal cambiamento continuo dei requisiti selettivi. Ad es. in alcuni paesi, come Australia e Canada, è stato reso più rigoroso il sistema a punti, in modo tale che solo gli immigrati con un certo livello di istruzione possono essere ammessi; mentre in altri paesi, come USA ed alcuni paesi del Nord Europa, il ricongiungimento familiare e lo status di rifugiato possono giocare un ruolo più significativo. Tutti questi fattori possono influenzare chi entra e chi no. Così senza scomporre il fattore del paese di origine della popolazione immigrata, gli studiosi ed i decisori politici possono divenire vittime di risultati educativi imperfetti e non accurati nei riguardi delle loro analisi sulle prime e seconde generazioni.

La forza di PISA nell'esaminare gli studenti immigrati è che essa fornisce una base dati internazionalmente comparabili per indagare l'apprendimento degli studenti tra e dentro i paesi. Essa permette a studiosi e decisori politici di porre questioni quali ad es. come i risultati degli

studenti immigrati possono essere comparati con i loro coetanei nativi e come possono relativi livelli di successo cambiare attraverso i vari paesi che ricevono immigrati; oppure come le caratteristiche del retroterra economico, sociale e culturale si collegano al raggiungimento del successo; e quali fattori potrebbero contribuire a differenze tra i paesi nei risultati degli studenti immigrati; e quali potrebbero essere punti obiettivo di intervento per migliorare la situazione degli studenti immigrati (OECD, 2006).

PISA va considerata altresì nelle sue debolezze rispetto al fornire un quadro deviato sugli studenti immigrati: quelle individuate da Song e Robert fanno riferimento a

- 1) come gli studenti immigrati sono selezionati o categorizzati
- 2) la lingua con cui i soggetti del test vengono somministrati
- 3) la modalità con cui la prima e la seconda generazione di studenti immigrati sono raggruppati

Gli autori raccomandano infine alcune attenzioni per studiosi e decisori politici, decisamente condivisibili:

1. essere attenti alle differenze ed alle similarità (es. linguistiche, culturali, razziali e religiose) tra i paesi che espellono e paesi che ricevono, quando si comparano con paesi che stanno lavorando bene con i loro studenti immigrati e con quelli che non lo stanno facendo
2. quando si raccolgono i dati degli studenti di prima e seconda generazione, di selezionare partecipanti che hanno completato almeno cinque anni di istruzione nel sistema scolastico del paese ospite
3. per quanto maggiormente possibile, includere il paese d'origine come una delle variabili chiave di controllo tra cui il genere.

PISA, concludono nel loro articolo Song e Robert (2010, p.20), con altri tests comparativi a livello internazionale come TIMSS (Trends in International Math and Science Study) e PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), offre a ricercatori e decisori politici opportunità preziose per comparare come i vari studenti "se la passino, *are faring*" nei differenti paesi rispetto i loro risultati educativi.

Nel valutare i risultati nei test di questi studenti alla luce del contesto in cui la loro scolarizzazione ha luogo, gli studiosi possono dare

maggiori informazioni necessarie a capire perché alcuni studenti hanno successo ed altri si dibattono.

Ma mentre fattori come i livelli educativi dei genitori, il genere, l'ambiente familiare sono stati considerati da molti studi che usano queste banche dati internazionali, molti studiosi nell'esaminare i risultati degli immigrati hanno dimenticato di tenere in considerazione il paese di origine come una parte critica di informazione nelle loro analisi. Benchè molti studenti immigrati in vari paesi che ricevono migranti condividano le stesse classi e gli stessi docenti con i loro coetanei nativi, i loro retroterra culturali, linguistici e razziali spesso potrebbero porli in disparte con modalità che non possono né agire da intralcio, né costituire una forza di guida nelle loro esperienze educative. Così per coloro che stanno studiando da un punto di vista educativo i risultati della scolarizzazione degli studenti immigrati, il tener conto "*da dove essi e/o i loro genitori sono emigrati*" è importante, così come il tener presente il "*verso dove sono immigrati*", i paesi di destinazione.

Se non vengono tenuti presenti questi posti di origine e di destinazione, il quadro delle esperienze degli studenti immigrati potrebbe essere in definitiva frammentato ed incompleto.

Song e Robert forniscono al presente lavoro una suggestiva chiave di lettura dell'indagine OCSE PISA rispetto agli *spazi* (i vari contesti, i paesi di origine e di destinazione, i sistemi scolastici nazionali ecc.) ed anche il riferimento ai *tempi* dell'indagine PISA (rispetto alle sue varie edizioni, alla periodizzazione nell'anno scolastico della somministrazione del test, all'età di arrivo degli studenti immigrati, ecc.), consentendo di arricchire il quadro di lettura di PISA 2006 attraverso queste due *unit ideas* caratterizzanti da sempre la riflessione in educazione comparata.

Per approfondire ulteriormente il tema degli effetti negativi e positivi della diversità etnica intesa all'interno degli *spazi-contesti*, dei paesi di origine e di destinazione degli studenti immigrati, nel nostro lavoro di analisi ed interpretazione dei risultati delle seconde generazioni nei Country Cases, intendiamo avvalerci nei prossimi paragrafi, come già anticipato, anche di alcune ricerche svolte dal citato Jaap Dronkers e dai suoi collaboratori.

Bibliografia

Alexander, K.L., Entwistle, D.R. & Olson, L.S. (2001). Schools, achievement and inequality: a seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 2, 171–191.

Böhlmark, A. (2005), *Age at Immigration and School Performance: A Siblings Analysis Using Swedish Register Data*, Stockholm University.

Bourdieu, P. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. NY: Wiley and Sons.

Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. 9. 275–305.

Breen, R. & Johnsson, J.O. (2000). Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American Sociological Review*. 65. 754–772.

Choy, C. K., K. Stott and L. G. Tin (2003). Developing Singapore School Leaders for a Learning Nation, in Hallinger, P., *Reshaping the landscape of school leadership*, Swets and Zweitlinger.

Davies, R., Heinesen, E. & Holm, A. (2002). The relative risk aversion hypothesis of educational choice. *Journal of Population Economics*, 15. 683–713.

De Graaf, N.D., de Graaf, P.M. & Kraykamp. G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92–111.

Dryler, H. (1998). Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology*, 49. 375–398.

Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. NY: Russell-Sage Foundation.

Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels Eurydice European Unit.

Gluszynski, T. & U. Dhawan Biswal, U (2008), *Reading Skills of Young Immigrants in Canada: The Effects of Duration of Residency, Home Language Exposure and Schools*, Human Resources and Social Development Canada, Ottawa.

Hansen, M.N. (1997). Social and economic inequality in educational career: do the effects of social background characteristics decline? *European Sociological Review*. 13. 305–320.

Holm, A. & Jæger, M. (2008): Does Relative Risk Aversion explain educational inequality? A dynamic choice approach. *Research in Social Stratification and Mobility*. 26. 199–219.

Hunt, E. & Wittmann, W. (2008). National intelligence and national prosperity. *Intelligence*, 36, 1–9.

Jæger, M.M. & Holm, A. (2004). Penge, (ud)dannelse, forbindelser eller brains? En test af fire forældreressourcers betydning for unges uddannelsesvalg I Danmark. *Dansk Sociologi*, 15. 67–84.

Jonsson, J.O. (1993). *Persisting inequalities in Sweden*. In: Shavit, Y. & Blossfeld. H.-P. (Eds.). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Bolder, CO. Westview Press. Pp. 101–132.

Kivinen, O. Ahola, S. & Hedman, J. (2001). Expanding education and improving odds? Participation in higher education in Finland in 1980s and 1990s. *Acta Sociologica*. 44. 171–181.

Levels, M. & Dronkers, J. (2005). *Differences in educational performance between first and second-generation migrant pupils from various regions and that of native pupils in Europe and Pacific Rim*. Paper presented at the ECSR Conference.

Levels, M. & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404–1425.

Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant children's educational achievement in Western countries: Origin, destination, and community effects on mathematical performance. *American Sociological Review*, 73, 835–853.

Lindbekk, T. (1998). The education backlash hypothesis: The Norwegian experience 1960–92. *Acta Sociologica*. 41. 151–162.

Longitudinal Survey of Immigrants to Canada (LSIC) – (2001, 2003 e 2005). <http://www.ciqss.umontreal.ca/en/statCanLongitSurvey.html#> e si rimanda anche al sito web di statistica del Canada <http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=4422&lang=en&db=imdb&dm=8&dis=2>

Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925–946.

McLanahan, S. & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts and what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Musick, K. & Mare, R.D. (2006). Recent trends in the inheritance of poverty and family structure. *Social Science Research*. 35. 471–499.

Nordic Council of Ministers (2009). *Northern Lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries*. Tema Nord: 547. Copenhagen:Tomas Matti (Eds.). <http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2009-547>

Nordin, M. (2006). Ethnic segregation and educational attainment in Sweden. Lund University.

Song, S., Robert, P. (2010). *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination*, Journal for Educational Research Online, Vol. 2, No. 1, 32–52

Statistics Sweden (2007). *Population Statistics*. Stockholm: Statistics Sweden.

Taguma, M., Kim, M., Brink, S. and Teltemann, J. (2010). OECD Reviews of Migrant Education Sweden
<http://www.oecd.org/dataoecd/45/40/44862803.pdf>

The Swedish National Agency for Education's report no. 290
<http://www.skolverket.se/sb/d/254>

Wagmiller, R.L., Lennon, M.C., Kuang, L., Alberti, P.M. & Aber, J.L. (2006). The dynamics of economic disadvantage and children's life chances. *American Sociological Review*, 71. 847–866.

Westin, C. (2006). *Sweden: Restrictive immigration policy and multiculturalism*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.

Wittmann, W.W. (2004). Group differences in intelligence and related measures. In O. Wilhelm. & R.W.Engle (Eds.), *Handbook of understanding and measuring intelligence*. Thousand Oaks, CA: Sage (pp. 223–239).

OECD

http://www.oecd.org/document/53/0,3343,en_2649_39263231_44870901_1_1_1_1,00.html#W

Directorate for Education, Education and Training Policy Division (March 2010). Migrant Education in Sweden. Pointers for policy development. Success and challenges for migrant education.
<http://www.oecd.org/dataoecd/46/8/45162771.pdf>

The OECD Thematic Review on Migrant Education will focus on the education outcomes of children of immigrants, with an emphasis on 'schools' (pre-school, primary school, and secondary school), while noting that the process of integration is multi-directional, interactive and non-linear.

http://www.oecd.org/document/17/0,3746,en_2649_39263294_39887569_1_1_1_1,00.html

The OECD launched the Review of Migrant Education in January 2008. The scope of the project includes pre-school, primary school, and post-primary school. The overarching question of the review is *what policies will promote successful education outcomes (accesso, partecipazione e risultati) for first- and second-generation immigrant students?*

OECD (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.

OECD (2007, vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Vol.1. OECD: Paris.

OECD (2007c), *Jobs for Immigrants (Vol. 1): Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden*, OECD: Paris.

Capitolo 6. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Svizzera

Prima di mettere in evidenza i principali fattori esplicativi che emergono dai rapporti nazionali e regionali, in premessa ci sembra doveroso citare i dati del DFAE (Dipartimento Federale degli Affari Esteri) rispetto alla costituzione della popolazione straniera in Svizzera e alle difficoltà di acquisire la cittadinanza elvetica, da cui si evincono dati importanti e utili per proporre alcune considerazioni su chi siano gli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006.

In Svizzera, un paese plurilingue e federalistico, "vivono circa 7,7 milioni di persone, fra cui il 16% si trova tra 0 e 15 anni, il 12% tra 15 e 24 anni (Fonte Dipartimento federale degli affari esteri) ed il 22 per cento delle quali non possiede il passaporto elvetico.

In Svizzera vivono oltre 1,5 milioni di stranieri, un quarto circa dei quali vi è già nato e appartiene agli immigrati di seconda o addirittura terza generazione. Nel confronto internazionale, la quota di stranieri è elevata, la che è riconducibile alle severe procedure di naturalizzazione",¹ si legge nella parte concernente la descrizione della popolazione, nel sito del Dipartimento federale degli affari esteri (DFAE).

Nel corso del XX secolo, si continua nel paragrafo del DFAE, la situazione economica e i cambiamenti politici hanno contribuito a modificare sensibilmente la composizione della popolazione straniera. Alla fine degli anni Sessanta, sono giunti dall'Italia i primi lavoratori stagionali, seguiti a ruota da spagnoli, portoghesi e iugoslavi. La comunità italiana è oggi la più numerosa (17,5 per cento), seguita da quella tedesca (14,1 per cento), portoghese (11,8 per cento) e serbo-montenegrina (11,1 per cento).

La maggior parte della popolazione straniera che vive in Svizzera (86,5 per cento) proviene da paesi europei.

Nel confronto europeo, il tasso di natalità, pari a 1,4 figli in media, è piuttosto basso. La crescita demografica, attestata all'1,4 per cento nel 2008, è riconducibile prevalentemente all'immigrazione".²

¹ <http://www.eda.admin.ch/eda/it/home/doc/infoch/chpopu.html>

² <http://www.eda.admin.ch/eda/it/home/doc/infoch/chpopu.html>

Ricordiamo a proposito del nostro tema di ricerca che gli studenti immigrati di prima generazione campionati in PISA 2006 erano in Svizzera al 10,6% (S.E. 0,4), mentre la percentuale degli studenti di seconda generazione campionati era pari all'11,8% (S.E. 0,5).

Rispetto al tema di nostro interesse emergono quindi alcune prime possibili considerazioni riguardo alla Svizzera e ai risultati con punteggi alti degli studenti immigrati di seconda generazione campionati in PISA 2006.

Prima di tutto queste percentuali così alte di studenti campionati sia per la prima sia per la seconda generazione, correlate alla difficoltà di ottenere la cittadinanza elvetica³ per naturalizzazione, sollecitano infatti qualche inevitabile domanda sulla composizione di questo campione di studenti: chi sono questi studenti immigrati di seconda generazione? A quale retroterra culturale e linguistico appartengono? Quali competenze hanno nella lingua del paese dove sono nati, paese di destinazione/arrivo dei loro genitori?

Tenuto conto dei dati sopra riportati sulla percentuale generale dei cittadini che non sono in possesso di un passaporto elvetico (e che, come ci dicono i dati ufficiali del DFAE, sono soprattutto di origine italiana, tedesca, portoghese, serbo-montenegrina e provenienti da paesi europei) e correlandoli con le percentuali di studenti immigrati di seconda generazione, la riflessione che possiamo suggerire è che questi studenti immigrati di seconda generazione, molto probabilmente hanno genitori di lingua e origini italiane, tedesche, portoghesi, serbo-montenegrine e comunque hanno genitori per lo più provenienti da paesi europei, che con probabilità vivono e lavorano in Svizzera da diversi anni, ma che non hanno acquisito la cittadinanza elvetica.

La rilevazione PISA 2006 non richiede nel *Questionario studente* tra i dati, la distinzione tra paesi di nascita e la cittadinanza degli studenti e dei loro genitori, pertanto molti studenti immigrati di seconda generazione in Svizzera, campionati in PISA 2006, hanno probabilmente genitori che si trovano in Svizzera da diversi anni (stranieri, poiché non cittadini svizzeri), che già in qualche modo si sono inseriti nel territorio elvetico ed hanno

³ Legge federale sull'acquisto e la perdita della cittadinanza svizzera (Legge sulla cittadinanza [LCit]) del 29 settembre 1952 (Stato 1° marzo 2011), <http://www.admin.ch/ch/i/rs/1/141.0.it.pdf> e Legge federale sugli stranieri (LStr) del 16 dicembre 2005, entrata in vigore il 1° gennaio 2008 (Stato 24 gennaio 2011), <http://www.admin.ch/ch/i/rs/1/142.20.it.pdf>

anche un retroterra culturale, se non anche linguistico, abbastanza comune a quello dei nativi, provenendo per lo più, come si è visto, da paesi europei in cui si parlano le lingue ufficiali presenti in Svizzera (in ordine per numero di locutori materni il tedesco, il francese, l'italiano ed il romancio) e nelle lingue della rilevazione PISA per le tre regioni linguistiche tedesca, francese ed italiana.

Rimane quindi comunque la domanda su come mai gli studenti immigrati di seconda generazione, seppur ottenendo risultati in Svizzera, migliori dei coetanei immigrati di prima generazione, permangano a livelli inferiori rispetto ai nativi con punteggi in scienze di 462, (E.S.4,8) contro 531, (E.S.2,9).

Ed integriamo qui queste nostre prime considerazioni, con un'analisi proposta nel sito dell'ADI⁴, Associazione Docenti italiani da N.Bottani⁵ su PISA 2006⁶ a conclusione del primo ciclo di indagini, rispetto cui evidenziamo il paragrafo di nostro interesse dal titolo "*La presenza ingombrante degli studenti immigrati*" dove vengono fatte alcune considerazioni proprio rispetto alla Svizzera.

Bottani evidenzia che l'OCSE continua ad insistere sull'analisi dei risultati conseguiti dalla popolazione straniera, ossia ad affrontare un problema molto complesso con strumenti alquanto rudimentali.

Gli immigrati per PISA, come abbiamo più volte detto anche noi nel presente lavoro di ricerca, sono gli studenti che sono nati all'estero o i cui genitori sono nati all'estero. La definizione potrebbe essere diversa ed infatti si confonde spesso immigrazione e nazionalità.

Immigrati sono sia i cittadini che hanno una nazionalità diversa da quella dei cittadini indigeni oppure i cittadini naturalizzati, ma che si continuano a considerare immigrati della prima, della seconda o della terza generazione. La naturalizzazione, ossia la nazionalità conseguita da questi cittadini, non modifica il loro statuto di immigrati.

⁴ Associazione Docenti italiani è ospite nel sito dell'INDIRE <http://ospitiweb.indire.it/adi/>

⁵ Bottani N. si definisce nella sua carriera scientifica, un analista indipendente delle politiche scolastiche che studia in un'ottica comparativa e su basi empiriche, www.oxydiane.net

⁶ http://ospitiweb.indire.it/ADI/PISAnb2006/Pb6_frame.htm Considerazioni su PISA 2006 a conclusione del primo ciclo di indagini, a cura di Norberto Bottani, ADI 2008, riportato anche nel sito di Bottani <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/valutazione-dei-e-nei-sistemi/article/i-risultati-dell-indagine-pisa>

Nonostante le difficoltà di fare coincidere criteri giuridici e realtà, PISA continua ad estrapolare indicazioni sull'integrazione della popolazione immigrata pur riconoscendo che il gruppo di studenti ritenuti immigrati secondo le categorie di PISA, ed in questo nostro lavoro di ricerca rappresenta uno degli aspetti più importanti, è molto eterogeneo ed è composto di nuclei familiari che hanno vissuto esperienze complesse e che generano comportamenti molto differenziati dal punto di vista scolastico e culturale.

La loro importanza statistica all'interno dei vari paesi varia moltissimo. I problemi d'integrazione non sono identici da un paese all'altro, all'interno di uno stesso paese tra una nazionalità e l'altra o tra le varie comunità immigrate di una stessa nazionalità.

Basti qui pensare, ci ricorda Bottani, alla grande differenza esistente all'interno della popolazione turca in Germania.

Negli Stati Uniti non si è più stranieri se si è nati negli Stati Uniti mentre in molti paesi europei il fatto di essere nati nel paese in cui sono immigrati i genitori non basta a modificare lo statuto di immigrato.

E veniamo proprio in particolare ad una considerazione di Bottani anche sulla Svizzera *"In Svizzera che ha una proporzione di stranieri attestata grosso modo attorno al 20 % e che da decenni ha una politica ossessionata dal problema della popolazione immigrata, non si può dire che questo gruppo costituisca una zavorra scolastica che fa abbassare la media del punteggio della Svizzera nei test delle valutazioni su vasta scala"*.

Non è l'immigrazione che conta ma il modo con il quale il percorso scolastico è stato effettuato, dove è stato svolto, come si è svolto. I dati OCSE non raccolgono queste informazioni.

Dunque evidenza Bottani, in moltissimi casi questi percorsi sono stati caotici.

L'insistenza dell'OCSE a trattare questo tema nonostante la debolezza dei dati a disposizione è sorprendente e si capisce solo supponendo, a parere di Bottani, la presenza di pressioni politiche esercitate dietro le quinte per imputare alla politica scolastica una parte delle difficoltà incontrate per regolare l'integrazione della popolazione immigrata.

Riportiamo quindi qui di seguito i documenti pubblicati su PISA 2006 all'interno dei quali abbiamo ricercato informazioni specifiche sul tema del nostro studio ed in breve alcuni risultati.

Tra le principali pubblicazioni nazionali⁷ riguardanti l'inchiesta PISA 2006, vi è il Rapporto nazionale, disponibile in italiano, francese e tedesco, di cui ci siamo avvalsi nel nostro studio, Zahner Rossier, C., Holzer, T. (a cura di) (UST/CDPE 2007). *PISA 2006. Competenze per la vita–le scienze naturali*. Neuchâtel: Ufficio federale di statistica.

Nella piattaforma on line per l'informazione sull'educazione in Svizzera,⁸ è riportato l'elenco delle principali pubblicazioni regionali riguardanti l'inchiesta PISA 2006, fra cui si trova una recente pubblicazione di particolare interesse per il tema della nostra ricerca, il Quaderno di ricerca, n.01 del maggio 2011, del SUPSI, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana-Dipartimento formazione e apprendimento di Mariotta, M. (a cura di, 2011), *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi/CIRSE (PDF, 416.3 KB)⁹, sui cui contributi abbiamo riflettuto in seguito.

Nel sito su PISA in Svizzera, in lingua tedesca e francese,¹⁰ vengono indicati i riferimenti, che qui riportiamo in lingua francese, per i rapporti dei vari cantoni della Svizzera tedesca, francese, un comunicato stampa del Canton Ticino ed il rapporto del Principato del Liechtenstein.

Precisiamo per il nostro lavoro è stata praticabile la consultazione dei documenti in lingua francese, italiana e dove presenti per la Svizzera, in lingua inglese, ma non i documenti dei cantoni di lingua tedesca, ai cui siti rimandiamo in nota.¹¹

All'interno di questi siti oltre ai rapporti per ogni cantone di lingua tedesca, si rimanda anche ad altre pubblicazioni ed in particolare

⁷ <http://pisa.educa.ch/it/nazionali>; si possono trovare le pubblicazioni nazionali del ciclo PISA 2006 nel sito dell'[Ufficio federale di statistica](http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/04/02/02.html), in lingua francese <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/04/02/02.html> o tedesca <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/04/02/02.html>

⁸ <http://pisa.educa.ch/it>

⁹ http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110620/20110620_Quaderni%20di%20ricerca_1_PISA.pdf

¹⁰ <http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/04/03/02.html>

¹¹ Coordinamento per la Svizzera tedesca I, Università di Zurigo www.ibe.uzh.ch e Coordinamento per la Svizzera tedesca II, Alta Scuola Pedagogica di San Gallo www.phsg.ch

evidenziamo un discorso tenuto da Urs Moser, uno dei coordinatori PISA della Svizzera tedesca I, in occasione della riunione generale annuale della rete di custodia dei bambini in Svizzera (Aprile 2008) a Zurigo, dal titolo *PISA: Möglichkeiten und Grenzen der Interpretation* (PISA: possibilità e limiti di interpretazione) precisava che *"Zudem wurde mit PISA auch aufgezeigt, dass der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung für die Schweiz auch eine Folge der Migrationspolitik ist. In der Tat sind die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz sehr gross, grösser als in anderen Ländern. Das gleiche gilt aber für den Index der sozialen Herkunft. Nicht nur die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund sind sehr gross, sondern auch die Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund der Kinder."*¹²

In sintesi Moser sosteneva nel suo intervento che la stretta relazione messa in evidenza da PISA per la Svizzera tra classe sociale e prestazioni è una conseguenza anche della politica migratoria.

In realtà la differenza di prestazioni in Svizzera tra i bambini con o senza un background migratorio, *Migrationshintergrund*, in Svizzera è molto grande, più grande che in altri paesi.

Lo stesso vale per l'indice dell'origine sociale.

Non solo le differenze nelle prestazioni tra bambini con o senza background migratorio sono molto grandi, ma anche le differenze nella situazione socioeconomica dei bambini.

"Sous les liens suivants vous trouvez davantage d'informations au sujet des régions et cantons.

¹² http://www.ibe.uzh.ch/publikationen/vortraege/Netzwerk_Kinderbetreuung.pdf di Urs Moser p.4

– Suisse alémanique¹³ Un rapport pour chacun des cantons suivants: [Argovie](#), [Bâle-Campagne](#), [Berne \(partie germanophone\)](#), [Schaffhouse](#), [Saint-Gall](#), [Thurgovie](#), [Valais \(partie germanophone\)](#), [Zurich](#)

– Suisse romande¹⁴ [Un rapport commun pour tous les cantons francophones](#)¹⁵

– Tessin¹⁶ [Un communiqué de presse cantonal](#)

– Principauté du Liechtenstein¹⁷ (membre associé de la Conférence Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique CDIP) [Un rapport](#)"

Tra i materiali vi sono riportate sempre nella piattaforma on line, altri tipi di pubblicazioni riguardanti l'inchiesta PISA 2006.

➤ Gendotti, G. (2008). L'eccellenza e l'equità a scuola possono convivere. Il Caffé, 21.12.2008, p. 49 (PDF, 10.47 KB)¹⁸

➤ Brühwiler, C. (2006). PISA zum Dritten - Was bringt PISA für die Schule? KRK Mitteilungen, (2), 19-22. (PDF, 32.04 KB)¹⁹

Ed anche dei Comunicati stampa riguardanti l'inchiesta PISA 2006.

➤ Comunicato stampa del 3 dicembre 2008 del DECS (PDF, 45.01 KB)²⁰, già sopra citato: *DECS – Risultati regionali di PISA 2006: il Ticino migliora le sue prestazioni*

➤ Comunicato stampa del 17 giugno 2011 del CIRSE (PDF, 3.51 MB)²¹: SUPSI-DFA – LICENZA DI INCLUDERE. Equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze.

Altri comunicati stampa su PISA 2006 si trovano sul sito dell'[Ufficio federale di statistica](#).²²

¹³http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/de/index/hidden_folder/publications.html?publicationID=3630

¹⁴http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/hidden_folder/publications.html?publicationID=3631

¹⁵http://www.ciip.ch/pages/presse/Dos_de_pre/fichiers/Rap_romand_PISA06.pdf

¹⁶<http://www3.ti.ch/CAN/comunicati/03-12-2008-comunicato-stampa-504429195530.pdf>

¹⁷<http://www.llv.li/amtstellen/llv-sa-amtsgeschaefte-themen-und-projekte/llv-sa-amtsgeschaefte-pisa.htm>

¹⁸http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20100927/11643-12901-1-i-articolo_gendotti.php.pdf

¹⁹http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20100927/11529-12742-1-krk_pisa-beitrag.pdf

²⁰<http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20100927/11642-12971-1-03-12-2008-comunicato-stampa-504429195530.pdf>

²¹http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110707/20110622_PISA_Comunicato_stampa.pdf

²²<http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/04/01.html>

Tra i documenti tecnici ci siamo avvalsi anche dell'articolo *"The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US,"* di Tonia Bieber & Kerstin Martens (Bieber & Martens, 2011).

Un altro contributo a cui abbiamo fatto riferimento, sono alcune riflessioni sul *Country case* Svizzera, fornite da Ferran Ferrer, ordinario di educazione comparata dell'Università di Barcellona in un intervento sui fattori di successo e di insuccesso in PISA, riportato nel sito dell'ADi, Associazione Docenti italiani in occasione del seminario "Perché l'acqua bolle? Educazione scientifica in cerca di risposte" Atti del seminario 29 febbraio e 1 marzo 2008, dal titolo "Fattori di successo e d'insuccesso in PISA: un'analisi comparata fra 4 paesi", fra cui anche la Svizzera.²³

Nell'analisi dettagliata dei vari documenti, abbiamo riportato in breve all'inizio, quanto di specifico trovato relativamente al nostro tema di ricerca.

Gli autori del **Rapporto nazionale PISA 2006 per la Svizzera**, Competenze per la vita-le scienze naturali, sono Claudia Zahner Rossier, Thomas Holzer, con la collaborazione di Emmanuelle de Dardel, Elena Zafarana e l'editore è l'Ufficio federale di statistica (UST) di Neuchâtel.

Tale rapporto, viene da noi analizzato con una certa cura, visti anche gli interessanti approfondimenti degli autori sul tema della varianza dei risultati in generale fra i paesi ed in particolare rispetto ai 4 Country Cases di nostro interesse, un tema che viene ad intersecarsi, come detto sopra, spesso nella lettura ed interpretazione dei risultati anche per gli studenti immigrati di seconda generazione, ma qui di seguito come anticipato sopra, sintetizziamo quanto vi è di specifico rispetto al tema della nostra indagine.

All'interno di questo rapporto vi infatti è solo una breve parte dedicata ad una lettura dei risultati degli studenti immigrati, che evidenzia prima di tutto l'influenza nelle prestazioni scolastiche dell'ambiente socioeconomico e dell'origine culturale degli allievi (UST/CDPE, 2007, p.10); in particolare si precisa che *"ragazzi immigrati che a casa non parlano la lingua del test, provenienti da famiglie lontane dalla scuola e socialmente*

²³ http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame.htm

svantaggiate hanno minori possibilità di ottenere buoni risultati rispetto ai loro coetanei di nazionalità svizzera e provenienti da contesti più avvantaggiati” (UST/CDPE, 2007, p.10).

Nel rapporto si evidenzia altresì che in Svizzera lo scarto tra “i giovani di seconda generazione e i ragazzi svizzeri è ben la metà rispetto a quello esistente tra svizzeri e immigrati (prima generazione). Viceversa, in Germania e Austria i giovani di seconda generazione ottengono risultati inferiori a quelli degli stranieri immigrati. Le cause di tali disparità nascono probabilmente dalle diverse ragioni dell’immigrazione, dalle peculiarità dei sistemi scolastici e dalla segregazione abitativa tra la popolazione indigena e quella straniera” (UST/CDPE, 2007, p.23).²⁴

I curatori del rapporto rilevano che rispetto ai fattori d’influenza sulle competenze in lettura, gli allievi provenienti dalle famiglie di estrazione socioeconomica più elevata raggiungono nel test di lettura PISA prestazioni significativamente migliori in tutti i Paesi di riferimento (UST/CDPE, 2007, p.41).

Il nesso tra contesto socioeconomico e prestazioni è particolarmente marcato in Francia, Germania, Belgio e Austria, mentre in Hong Kong-Cina, Finlandia e Italia risulta meno pronunciato.

La Svizzera si colloca in posizione mediana. In base a una distribuzione del contesto socioeconomico, risulta che in Svizzera le

prestazioni dei giovani appartenenti al sesto più elevato, a parità di provenienza etnica, di lingua e di sesso raggiungono un livello di competenza in più rispetto ai giovani appartenenti al sesto più basso.

Se si tiene in considerazione la condizione socioeconomica si nota che l’origine e la lingua parlata a casa, non in tutti i paesi hanno un effetto significativamente negativo sulle prestazioni.

In Svizzera tuttavia esiste una relazione negativa: gli allievi immigrati e di seconda generazione ottengono rispettivamente 39 e 14

²⁴ Va qui precisato che nel rapporto, per prima generazione di giovani stranieri s’intendono i ragazzi nati in un altro Paese e immigrati in Svizzera insieme ai genitori. Viceversa, i giovani di seconda generazione sono nati in Svizzera da genitori immigrati. Nel glossario l’«origine migratoria» “è definita dalle seguenti variabili: indigeno (o nato nel Paese del test o con almeno un genitore originario del Paese del test), «secondos» (seconda generazione, giovani nati nel Paese del test da genitori nati entrambi all’estero), nato all’estero (prima generazione, giovani nati all’estero da genitori nati entrambi all’estero), nonché lingua parlata a casa (lingua del test o altre lingue)”, UST/CDPE (2007), p.49

punti in meno rispetto agli allievi indigeni. Chi in casa parla una lingua differente da quella del test ha uno svantaggio di 27 punti. Spesso gli effetti della lingua e della provenienza, secondo appunto Claudia Zahner Rossier e Thomas Holzer, si vanno a sommare (UST/CDPE, 2007, p.41).

Come si legge nel sito dell'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) dedicato a PISA,²⁵ la rilevazione è sostenuta congiuntamente dai Cantoni e dalla Confederazione. Il gruppo direttivo nazionale si compone di rappresentanti dell'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), della Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca (SER) e della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE).

I programmi PISA 2000, 2003 e 2006 sono stati condotti a livello nazionale sotto la direzione dell'Ufficio federale di statistica (UST).

Dal 2008 il consorzio PISA.ch, composto da quattro istituzioni della Svizzera tedesca, francese e italiana, è il responsabile dello svolgimento di PISA. I risultati e le informazioni sull'ultimo rilevamento PISA in Svizzera si possono trovare sotto la rubrica www.PISA2009.ch.

Sin dalla prima indagine PISA, la Svizzera ha deciso di costituire dei campioni di allievi del nono anno scolastico (IV media) per le tre regioni linguistiche (tedesca, francese e italiana). I cantoni hanno quindi la possibilità di selezionare un campione supplementare di allievi. Per PISA 2009, questa opportunità è stata colta da tutti i cantoni romandi e da diversi cantoni di lingua tedesca. Anche il Ticino dispone di un suo campione rappresentativo.

L'unicità di PISA, secondo i curatori del rapporto svizzero PISA 2006, viene illustrata per alcuni aspetti qui descritti.

Il programma di misurazione delle competenze dei giovani lanciato dall'OCSE è unico nel suo genere e si distingue per diversi aspetti dagli altri studi internazionali sulla formazione.

- Il programma è motivato e guidato politicamente. Gli Stati partecipanti al programma ne stabiliscono la strategia al fine di valutare l'output del proprio sistema scolastico nel raffronto internazionale.
- La misurazione delle competenze si basa su un nuovo concetto di «formazione di base» (literacy o cultura), vista come la capacità degli allievi

²⁵ <http://www.bbt.admin.ch/themen/00702/00703/index.html?lang=it>

di utilizzare, analizzare, spiegare e comunicare le loro conoscenze in settori chiave, nonché di comprendere e risolvere problemi presi da varie situazioni della realtà quotidiana.

- Nel quadro concettuale di PISA si dà molto valore all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. L'indagine non si limita pertanto a quantificare le competenze specifiche e interdisciplinari dei giovani, ma raccoglie anche informazioni concernenti la loro motivazione allo studio, l'autovalutazione, i metodi di studio e la loro dimestichezza con le moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

- La regolarità con cui è effettuata la rilevazione permette ai Paesi di controllare costantemente i progressi fatti nel raggiungimento dei principali obiettivi nel campo formativo e di reagire di conseguenza.

- A PISA 2006 hanno partecipato i 30 Paesi OCSE e altri 27 Paesi partner. L'ampia portata geografica dello studio nonché la collaborazione internazionale nella definizione e nella realizzazione operativa degli obiettivi di formazione fanno di PISA un programma unico nel suo genere.

Il committente del rapporto è il Gruppo di pilotaggio PISA svizzero costituito dalla **Confederazione Svizzera** (Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia / Ufficio federale di statistica / Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca) e **dai Cantoni** (Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione).

PISA, come evidenzia il Presidente della CDPE Isabelle Chassot (UST/CDPE, 2007, p.5). ha portato alla luce punti forti e punti deboli del sistema formativo svizzero. Allo stesso tempo è stato necessario ridimensionare alcune aspettative, relativizzare le classifiche, correggere le sopravvalutazioni e deludere la speranza di soluzioni facili e immediate. È emerso inoltre che PISA è solo uno degli strumenti per osservare il sistema. L'osservazione regolare di tutto il sistema, come anche il monitoraggio del sistema scolastico in generale, è necessaria per porre i risultati PISA in un contesto nazionale più ampio e orientare il sistema formativo sempre più alla realtà, completando gli strumenti di gestione tradizionale con dati (Isabelle Chassot). Il progetto è realizzabile, secondo la Presidente della CDPE, solo con la cooperazione delle autorità, delle amministrazioni scolastiche e della ricerca e sulla base di un impegno continuo a lungo termine di tutte le parti coinvolte.

Da un lato, l'indagine PISA serve alla Svizzera per confrontarsi a livello internazionale. Dall'altro, i risultati ottenuti sul piano nazionale forniscono anche informazioni per un confronto interno tra le regioni linguistiche o tra i Cantoni e consentono alla Svizzera di approfondire problematiche specifiche al proprio sistema scolastico.

In Svizzera sono stati realizzati infatti oltre al Rapporto nazionale, anche dei rapporti regionali e cantonali basati sui dati degli allievi del nono anno scolastico.

L'Organizzazione. In Svizzera, la realizzazione dell'indagine PISA è finanziata congiuntamente dalla Confederazione e dai Cantoni.

Questi ultimi hanno tutti aderito all'indagine. Le decisioni più importanti da un punto di vista strategico finanziario sono prese da un gruppo di pilotaggio composto da rappresentanti di Confederazione e Cantoni. Il gruppo di pilotaggio è sostenuto da specialisti provenienti da vari settori del sistema educativo. La direzione nazionale dell'indagine, responsabile della realizzazione del programma e dell'elaborazione dei risultati in collaborazione con quattro centri di coordinamento regionali²⁶, spetta all'Ufficio federale di statistica. Per l'indagine del 2006 è stato istituito inoltre un gruppo di esperti «scienze naturali»²⁷ con il compito di fornire riscontri sul quadro concettuale dell'indagine e di partecipare al forum internazionale di scienze naturali (prof.ssa Regula Kyburz-Graber e prof. Peter Labudde). Sotto la guida del professor André Giordan, il gruppo ha sottoposto agli esperti internazionali quattro esercizi da inserire nell'indagine e ha valutato gli altri esercizi proposti. Grazie all'impegno mostrato dal gruppo in queste fasi preparatorie, la Svizzera ha avuto un ruolo attivo nell'elaborazione internazionale del quadro di valutazione delle scienze naturali nell'ambito del programma PISA.

²⁶ *Consortium romand*, rappresentato dall'Istituto di ricerca e di documentazione pedagogica (IRDPP), Neuchâtel, guidato e coordinato dal Servizio della ricerca in educazione (SRED), Ginevra, • Ufficio studi e ricerche (USR), Bellinzona, • Institut für Bildungsevaluation (IBE), Zurigo, • Pädagogische Hochschule des Kantons St Gallen (PHSG). Gli indirizzi degli organi coinvolti nell'indagine PISA in Svizzera figurano all'indirizzo www.pisa.admin.ch

²⁷ Esperti svizzeri nell'ambito delle scienze naturali per PISA 2006: Jean-Philippe Antonietti (Neuchâtel), prof. André Giordan (Ginevra), prof.ssa Regula Kyburz-Graber (Zurigo), Urs Kocher (Bellinzona), prof. Peter Labudde (Berna), Christian Nidegger (Ginevra), Nicolas Ryser (Yverdon), Martin Senn (Siebnen)

Il campione internazionale consta di circa 400.000 allievi provenienti da almeno 150 scuole di 57 paesi, selezionati da ciascun Paese partecipante all'indagine, campione che rappresenta quasi 20 milioni di studenti scolarizzati (INVALSI, 2007, p.4).

Si tratta di campioni rappresentativi, i cui dati sono generalizzati sull'universo statistico, ossia sul numero di allievi quindicenni di un Paese. Il campionamento avviene in due tappe. In una prima, i Paesi selezionano le scuole, le cui probabilità di essere sorteggiate sono proporzionali alla loro grandezza (in altre parole al numero di quindicenni che le frequentano).

In una seconda fase sono scelti gli allievi, estratti casualmente dalle scuole sorteggiate in precedenza. Essendo l'indagine svolta presso la popolazione quindicenne, in Svizzera la rilevazione coinvolge le seguenti istituzioni scolastiche:

- settimo, ottavo, nono e decimo anno scolastico del grado secondario I (il 16% dei quindicenni frequenta l'ottavo, il 63% il nono e il 20% il decimo anno scolastico)
- scuole di formazione generale del grado secondario II nonché licei e scuole di diploma
- scuole professionali del grado secondario II

Al fine di poter fornire ai Cantoni e alle regioni linguistiche che lo desiderano analisi approfondite, la Svizzera ha selezionato, oltre al campione appena descritto, un ulteriore campione nazionale, formato da allievi del nono anno scolastico (tutti i Cantoni della Svizzera francese nonché i Cantoni di Argovia, Basilea, Campagna, Berna, San Gallo, Sciaffusa, Turgovia, Vallese, Zurigo e Ticino).

In PISA 2006, le competenze scientifiche dei quindicenni (campione di studenti pari a 12192 e 510 scuole) in Svizzera sono significativamente superiori alla media OCSE. In Svizzera, il gruppo di giovani con basse competenze scientifiche è relativamente limitato.

Le quote di quindicenni inseriti nei livelli di competenza più bassi sono inferiori alla media OCSE. Nei livelli superiori invece, la quota degli allievi è soltanto lievemente superiore alla media OCSE.

Per la prima volta, i quindicenni in Svizzera riescono a superare lievemente la media OCSE nell'ambito delle competenze in lettura. Se, da un lato, essi raggiungono un valore lievemente superiore alle indagini PISA

del 2000 e del 2003, dall'altro, è la media dei Paesi OCSE ad essersi lievemente ridotta. Tra PISA 2000 e PISA 2006, in Svizzera la quota di lettori deboli è diminuita di quattro punti percentuali, mentre è salita di tre punti percentuali quella dei lettori forti. Come già in PISA 2003, anche nel 2006 in Svizzera gli allievi hanno raggiunto in matematica risultati significativamente superiori alla media OCSE e inferiori unicamente a quelli di quattro altri Paesi. In Svizzera la quota di ragazzi inseriti nei livelli più bassi è diminuita rispetto alla media OCSE, mentre è aumentata quella degli allievi nei livelli più elevati.

La Svizzera nel raffronto internazionale in scienze naturali

Con una media di 512 punti, in Svizzera le competenze in scienze naturali dei giovani sono significativamente superiori alla media OCSE di 500 punti. Altri otto Paesi, tra cui Germania, Austria e Belgio, condividono il livello della Svizzera. I valori medi più elevati sono riscontrabili tra gli allievi di Finlandia (563 punti), Hong Kong-Cina (542 punti) e Canada (534 punti). Vi sono dodici Paesi, tra cui il Liechtenstein, i cui valori superano significativamente il punteggio raggiunto dalla Svizzera. Francia (495) e Italia (475), invece, presentano punteggi significativamente al di sotto del valore svizzero.

Poiché i risultati si basano su campioni non è possibile elaborare una classifica esatta dei valori medi. Può essere infatti indicato unicamente un intervallo di misura in cui il Paese può essere inserito. Tra i Paesi OCSE la Svizzera si colloca nell'intervallo di posizioni da 8 a 14.

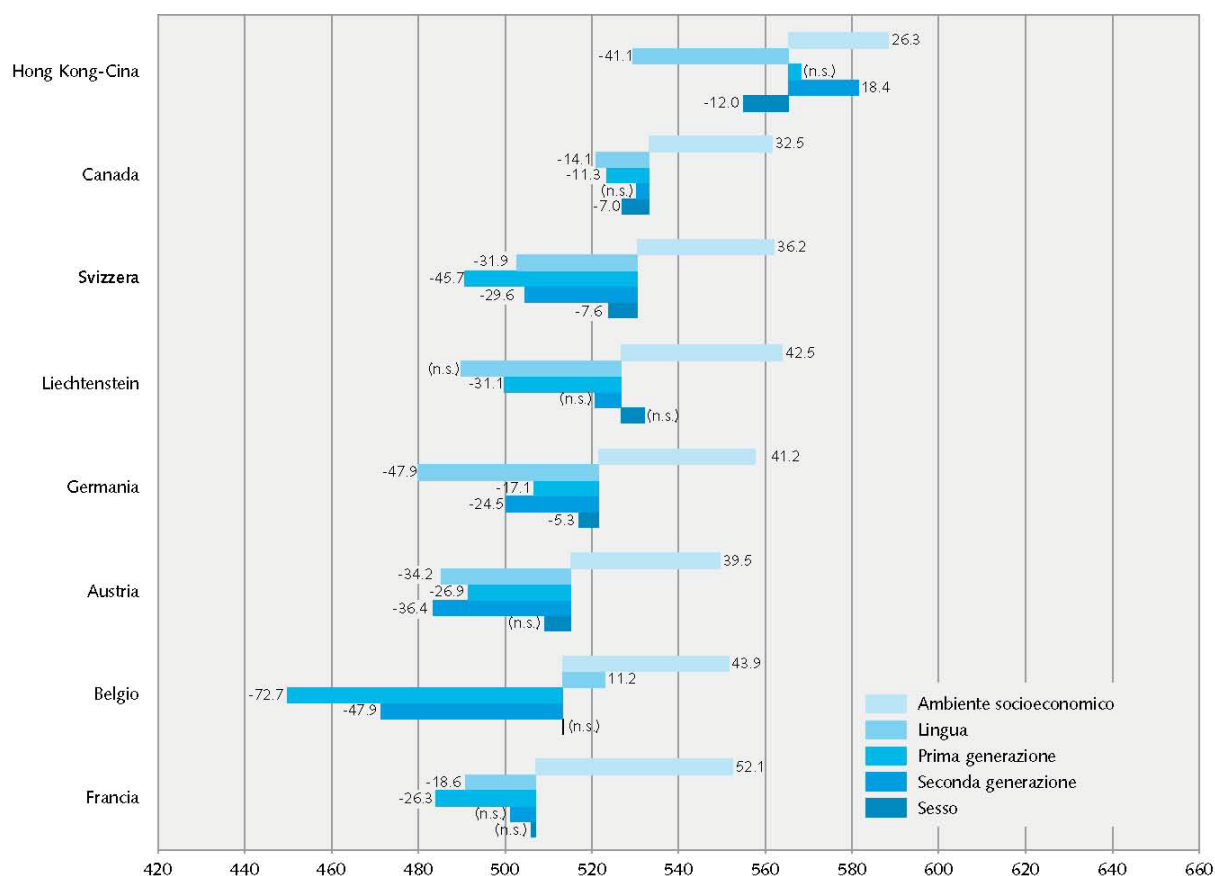
Il raffronto dei valori medi fornisce una prima indicazione delle competenze medie dei Paesi. Va tuttavia tenuto conto che spesso le differenze all'interno di un Paese sono più accentuate rispetto a quelle esistenti tra un Paese e l'altro. Così, lo scarto tra il 25 per cento degli allievi più deboli e il 25 per cento di quelli più forti è di 139 punti in Svizzera e va dai 109 punti in Turchia ai 155 negli Stati Uniti. Più o meno dello stesso ordine di grandezza è l'intervallo esistente tra i valori medi dei Paesi OCSE, pari a 153 punti tra Finlandia e Messico e a 139 punti tra Finlandia e Turchia.

Un approccio differente per osservare le distribuzioni all'interno dei Paesi è dato dalle quote di allievi appartenenti a ciascun livello di competenza. Nella media OCSE, circa il 19 per cento dei quindicenni ha

competenze inferiori al livello 2. In altre parole, quasi un quinto della popolazione possiede conoscenze in scienze naturali alquanto limitate, applicabili unicamente a poche situazioni familiari. In Svizzera, tale quota è del 16 per cento. Riescono particolarmente bene a trasmettere le competenze scientifiche fondamentali Finlandia, Estonia e Hong Kong-Cina, Paesi in cui rispettivamente soltanto il 4, l'8 e il 9 per cento della popolazione in esame non raggiunge il livello di competenza 2. Germania e Austria presentano nuovamente valori analoghi a quelli della Svizzera. Nel Liechtenstein è il 13 per cento dei giovani a rientrare in questa categoria, mentre è piuttosto elevato il tasso di giovani con competenze limitate in Francia (21%) e Italia (25%).

Nella media OCSE, la parte dei giovani che presenta competenze molto elevate (almeno livello 5) è di circa il 9 per cento. Quote particolarmente elevate sono registrate in Finlandia (21%), Nuova Zelanda (18%) e Hong Kong-Cina (16%). In Svizzera tale quota è del 10 per cento e risulta pari a quella dell'Austria e di poco inferiore a quella degli altri Paesi germanofoni limitrofi (Liechtenstein: 12%; Germania: 12%). A disporre di competenze elevate è l'8 per cento della popolazione di riferimento in Francia e soltanto il 5 per cento in Italia.

F 2.3 Influenza delle caratteristiche individuali¹ sulle prestazioni in scienze naturali nel raffronto internazionale, PISA 2006



¹ = Analisi realizzata mediante regressione lineare

I Paesi sono presentati in ordine decrescente in funzione dei valori medi raggiunti sulla scala generale delle scienze naturali.

(n.s. = non significativo)

Osservazioni: Le linee da cui partono le barre verso destra e sinistra indicano la prestazione media della persona di riferimento.

Questa è di sesso maschile, nativa nel Paese in cui si svolge il test o con almeno un genitore nato nel predetto Paese, parla a casa la lingua del luogo e di estrazione socioeconomica media.

Finlandia e Italia presentano percentuali di giovani immigrati troppo basse per effettuare stime affidabili.

© UST/CDPE

Fonte: Base dati PISA dell'OCSE - UST/CDPE, 2007

I curatori del Rapporto PISA in Svizzera hanno delineato alcuni **fattori d'influenza sulle competenze in scienze naturali** e rispetto al tema della nostra ricerca ci soffermiamo in particolare su quei fattori che caratterizzano i quindicenni in rapporto allo status di immigrato e/o in rapporto alla lingua parlata a casa.

Ad influenzare le prestazioni nel test PISA possono intervenire molteplici fattori.

Si analizzano le condizioni socioeconomiche dei genitori, la lingua parlata in casa, l'origine culturale e il sesso dei giovani. In Svizzera, l'influsso esercitato dall'ambiente socioeconomico (in base alle risposte degli allievi al questionario, è stato formato a livello internazionale un indice dello status economico, sociale e culturale, che si compone del grado di

formazione più elevato dei genitori, della posizione professionale più elevata dei genitori e del possesso di beni culturali e libri. Per i Paesi dell'OCSE, l'indice ha un valore medio di 0 e una deviazione standard di 1. Circa due terzi dei giovani presentano così un valore dell'indice compreso tra -1 e +1, nel presente rapporto l'indice è denominato anche in forma abbreviata «ambiente socioeconomico»), sembra rientrare nella media internazionale, Fig.2.3. Tuttavia, questa entità risulta significativa: le prestazioni degli allievi provenienti da un ambiente socioeconomico fortemente svantaggiato (sesto più basso della distribuzione) sono di un livello di competenza più basso di quello degli allievi più avvantaggiati (sesto più elevato). Tra i vari Paesi di riferimento, la relazione tra ambiente socioeconomico e prestazioni è particolarmente forte in Francia (UST/CDPE, 2007, p.21).

Questo risultato è nuovo per PISA 2006 e potrebbe essere ricondotto secondo gli autori del rapporto, anche al campo d'indagine stesso. In molti Paesi, infatti, l'insegnamento delle scienze naturali è spesso ripartito in maniera ineguale sui vari tipi di scuola. Ciò avviene meno ad esempio con la lettura. Meno condizionate dal contesto socioeconomico familiare sono infine le prestazioni dei ragazzi a Hong Kong-Cina.

I giovani di origine migratoria che in casa parlano una lingua diversa da quella del test, come riportato in precedenza, hanno maggiori difficoltà nel risolvere gli esercizi rispetto ai ragazzi indigeni (UST/CDPE, 2007, p.23).

Lo svantaggio risulta particolarmente accentuato, sottolineano gli autori, nei Paesi germanofoni (UST/CDPE, 2007, p.23).

In Svizzera, lo scarto tra i giovani di seconda generazione e i ragazzi svizzeri è ben la metà rispetto a quello esistente tra svizzeri e immigrati (prima generazione). Ragazzi immigrati che a casa non parlano la lingua del test (Tab. 40), provenienti da famiglie lontane dalla scuola e socialmente svantaggiate (Tab.39) hanno minori possibilità di ottenere buoni risultati rispetto ai loro coetanei di nazionalità svizzera e provenienti da contesti più avvantaggiati.

Viceversa, in Germania e Austria i giovani di seconda generazione ottengono risultati inferiori a quelli degli stranieri immigrati.

Le cause di tali disparità nascono probabilmente dalle diverse ragioni dell'immigrazione, dalle peculiarità dei sistemi scolastici e dalla segregazione abitativa tra la popolazione indigena e quella straniera, evidenziano Zahner Rossier, Holzer.

Poiché le scienze naturali hanno costituito per la prima volta l'ambito d'indagine principale, i risultati di PISA 2006 non consentono di delineare tendenze. Essi serviranno tuttavia da riferimento per raffronti futuri.

Nel rapporto dei Cantoni in lingua francese viene specificato ad es. per Neuchâtel²⁸, all'interno di un'analisi comparata dei risultati degli studenti nei tre indirizzi scolastici, tipi di scuola, *les trois filières scolaires (sections de Maturités, de Moderne et de Préprofessionnelle)* nei tre campi indagati in PISA, riferendosi all'origine della famiglia, gli alunni nati all'estero, sono circa due volte più numerosi nella sezione di *Préprofessionnelle* (il 31%) rispetto alla sezione di *Maturités* (il 15%). Questi studenti ottengono in media prestazioni meno buone dei loro compagni (anche nati all'estero) delle altre due sezioni.²⁹

Gli scarti di prestazione tra queste categorie di alunni sono tuttavia più elevati nella sezione di *Moderne*, 40 punti che nelle sezioni di *Maturités* e di *Préprofessionnelle*, 20/27 punti.

Nell'analizzare i risultati in scienze ed il rapporto con le variabili contestuali,³⁰ nel rapporto di lingua francese con riferimento al cantone di

²⁸ **Description du système scolaire.** Dans le canton de Neuchâtel, l'école obligatoire se subdivise en cinq années d'école primaire et quatre années d'école secondaire, de la 6e à la 9e année. Le système scolaire du secondaire I se caractérise par une 6e hétérogène appelée *année d'orientation*, suivie de trois années organisées en filières: Maturités (académique et professionnelle), Moderne et Préprofessionnelle. La structure est complétée par l'enseignement spécialisé pour les élèves en grandes difficultés scolaires. Au secondaire I, les élèves de l'enseignement specialize sont regroupés dans des classes dites de Terminales" (di Anne Marie Broi), "PISA 2006: Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année (2008), IRDP, Neuchâtel, p.88 e come continua l'autrice a p.92 "Origine de la famille. Les élèves nés à l'étranger sont environ deux fois plus nombreux dans la section de Préprofessionnelle (31%) que dans la section de Maturités (15%). Ces élèves obtiennent en moyenne de moins bonnes performances en sciences que leurs camarades (eux aussi nés à l'étranger) des deux autres sections. Les écarts de performance entre ces catégories d'élèves sont toutefois plus élevés dans la section de Moderne (40 points) que dans les sections de Maturités et de Préprofessionnelle (20/27 points).

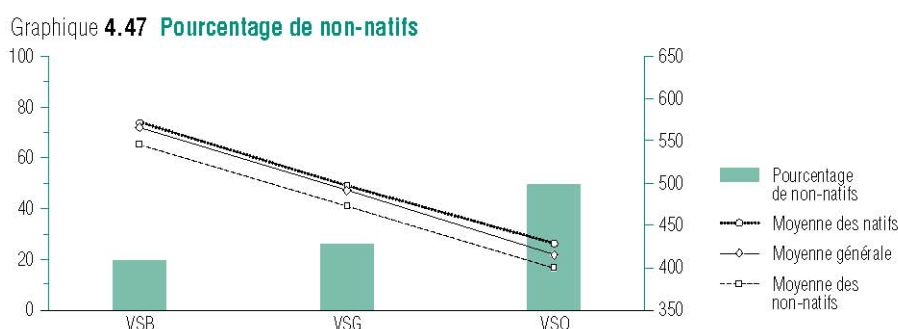
²⁹ PISA 2006: Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année" (2008), IRDP, Neuchâtel, p. 92

³⁰ **Résultats en sciences et variables contextuelles.** On sait que le genre de l'élève, son origine (élèves nés en Suisse ou à l'étranger), la langue parlée par l'élève à la maison et le niveau socio-économique de sa famille peuvent avoir une influence sur les performances.

Vaud,³¹ si evidenzia che il genere dell'alunno, la sua origine (studenti nati in Svizzera o all'estero), la lingua parlata dallo studente a casa e lo status socio-economico della sua famiglia, possono influire sulle prestazioni.

Questo suggerisce, secondo il rapporto, che la struttura della popolazione scolastica, tenuto conto delle diverse caratteristiche (percentuale di maschi, percentuale di studenti allofoni, percentuale di studenti nati in Svizzera, percentuale di studenti provenienti da famiglie povere), può spiegare, in qualche misura, differenze di prestazioni tra tipi di scuola.

Le disparità tra i tipi di scuola tenendo conto del dato sull'origine degli alunni tendono ad ampliarsi tra le edizioni di PISA 2003 e 2006 (Figura 4.47).



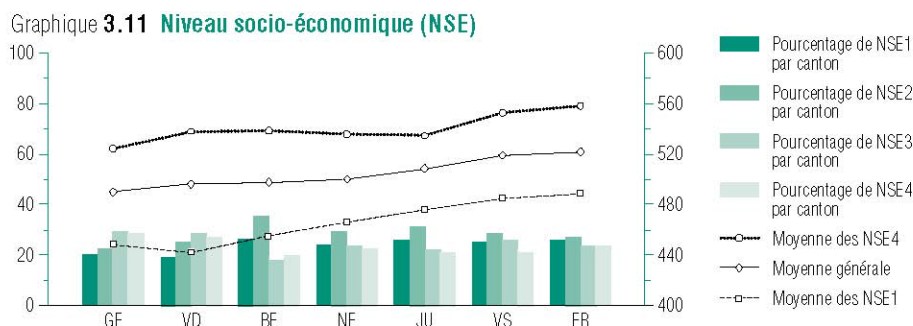
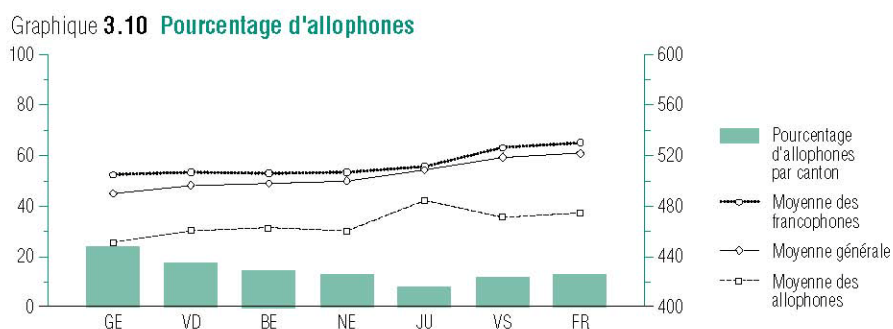
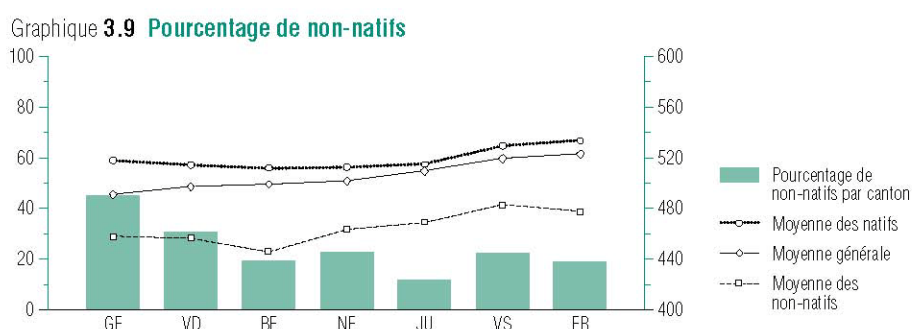
In PISA 2003 era stata stimata al 33,5% la percentuale di studenti nati all'estero iscritti nelle VSO, *voie secondaire à options*, che è diventata del 49,1%, in PISA 2006. Si constata anche che gli studenti nati all'estero, sono circa due volte e mezzo più numerosi nelle VSO rispetto alle VSB, la

On peut donc penser que la structure de la population scolaire pour ces différentes caractéristiques (pourcentage de garçons, pourcentage d'élèves allophones, pourcentage d'élèves nés en Suisse, pourcentage d'élèves de familles défavorisées) peut expliquer, dans une certaine mesure, les différences de performances entre les filières scolaires", (di Jean Moreau), "PISA 2006: Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année" (2008), IRDP, Neuchâtel, p. 107

³¹ "Organisation du système scolaire vaudois en 2006. Les élèves vaudois de 9e année, qui en 2006 participent à l'enquête PISA, ont bénéficié, comme pour l'enquête 2003, des innovations scolaires introduites par la réforme EVM (École vaudoise en mutation). Rappelons que ces innovations concernent notamment l'organisation scolaire. La scolarité est découpée en différents cycles de deux ans. Après deux cycles primaires et un cycle dit de «transition» (années 5 et 6), les élèves sont orientés dans l'une des trios filières suivantes: la *voie secondaire baccalauréat* (VSB), la *voie secondaire générale* (VSG) ou la *voie secondaire à options* (VSO). Les élèves se répartissent de façon assez uniforme dans les trois voies (en 2005/2006, respectivement: 36%, 35% et 29%)", (Jean Moreau), "PISA 2006: Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année" (2008), IRDP, Neuchâtel, p. 104

voie secondaire baccalauréat (19,6%). Questi studenti, in media, raggiungono prestazioni meno buone nel campo della scienza rispetto ai loro coetanei in tutti i tipi di scuola, ma qui le differenze di prestazioni tra queste categorie di studenti sono leggermente diverse: 29 punti nelle VSO, *voie secondaire à options*, 25 punti nelle VSG, la *voie secondaire générale* e 26 punti nelle VSB, la *voie secondaire baccalauréat*.³²

Dando uno sguardo ai risultati degli studenti nati all'estero, si evidenzia che i coetanei nati in Svizzera hanno risultati migliori. Le differenze di punteggio però variano da un cantone all'altro.



³² Consortium romand PISA, PISA 2006: Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année, IRDP, Neuchâtel - Novembre 2008 p.107

Le differenze, si evidenzia nel rapporto,³³ sono particolarmente marcate tra i due gruppi di studenti nei cantoni di Ginevra (50 punti) e Berna (58 punti). Va notato che le differenze nei punteggi tra gli studenti nativi e gli studenti non nativi del Cantone di Friburgo (43 punti) sono vicini alla media della Svizzera francese, de la moyenne romande, che è di 45 punti, mentre le differenze nei punteggi in alcuni altri cantoni sono significativamente sotto la media della Svizzera francese: è il caso di Neuchâtel (34 punti), ma così anche dei Cantoni di Valais (31 punti) e Jura (30 punti).

Le differenze tra i risultati degli studenti nativi dei cantoni di Friburgo e quelli di Berna e Ginevra, dove i risultati sono i più bassi, sono un po' meno importanti rispetto a quelle tra i risultati degli studenti francofoni di questi distretti (rispettivamente 25 punti e 14 punti). All'interno del gruppo degli studenti non nativi, troviamo lo stesso tipo di differenze che vi sono tra gli studenti allofoni dei cantoni di Friburgo e Ginevra (26 punti), mentre le differenze sono più marcate tra i risultati degli studenti non nativi dei cantoni di Friburgo e Berna (40 punti). Si possono fare le stesse considerazioni tra i risultati degli studenti non nativi di Berna e quelli del canton Vallese. Va notato che tra gli studenti nativi, una percentuale importante di studenti sono francofoni. Non a caso, si legge nel rapporto, i risultati di questi sono anche molto prossimi a quelli osservati per lingua parlata.

Rilevanza dell'ambiente socioeconomico. In molti Paesi, tra cui anche la Svizzera, si rileva che le prestazioni scolastiche sono influenzate dall'ambiente socioeconomico e dall'origine culturale degli allievi, anche se nel raffronto internazionale quindi l'influenza esercitata dell'ambiente socioeconomico sulle prestazioni dei giovani è nella media (Tab.43). In Svizzera, il rapporto tra prestazioni nelle scienze e ambiente socioeconomico è analogo a quello riscontrato nella media OCSE ed è rilevabile in maniera corrispondente anche negli altri due ambiti d'indagine, matematica e lettura.

³³ "PISA 2006: Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année" (2008), IRDP, Neuchâtel, p.143, http://www.ciip.ch/pages/presse/Dos_de_pre/fichiers/Rap_romand_PISA06.pdf

Tabella 43 - Relazione tra i risultati degli studenti nella scala complessiva di literacy scientifica e l'indice PISA dello status socio-economico e culturale (ESCS)

	Punteggio medio		Punteggio medio a parità di ESCS medio in tutti i paesi dell'OCSE		Forza della relazione tra i risultati degli studenti e l'indice ESCS		Slope del gradiente socio-economico ¹		Media dell'indice ESCS		Variabilità dell' ESCS		Indice di curvilinearità ²		Indice di asimmetria nella distribuzione dell'ESCS		Percentuale degli studenti che si collocano entro il 15% inferiore della distribuzione internazionale dell'ESCS	
	Media	E.S.	Media	E.S.	Percentuale di varianza spiegata dai risultati degli studenti	E.S.	Diff. di punteggio associata ad ogni unità ESCS	E.S.	Media	E.S.	D.S.	E.S.	Diff. di punteggio associata ad ogni unità ESCS al quadrato	E.S.	Indice	E.S.	Approssimato alla percentuale di studenti con un valore ESCS inferiore a -1	E.S.
Paesi OCSE																		
Australia	527	(2,3)	519	(1,7)	11,3	(0,78)	43	(1,5)	0,21	(0,01)	0,78	(0,01)	-1,23	(1,38)	-0,22	(0,03)	6,1	(0,3)
Austria	511	(3,9)	502	(3,7)	15,4	(2,02)	46	(3,1)	0,20	(0,02)	0,83	(0,02)	-7,84	(1,73)	0,09	(0,08)	6,0	(0,7)
Belgio	510	(2,5)	503	(2,2)	19,4	(1,29)	48	(1,9)	0,17	(0,02)	0,91	(0,01)	-2,01	(0,97)	-0,26	(0,04)	8,6	(0,5)
Canada	534	(2,0)	524	(1,8)	8,2	(0,68)	33	(1,4)	0,37	(0,02)	0,81	(0,01)	-2,57	(1,14)	-0,29	(0,03)	4,7	(0,3)
Corea	522	(3,4)	522	(3,0)	8,1	(1,49)	32	(3,1)	-0,01	(0,02)	0,81	(0,01)	2,51	(1,77)	-0,14	(0,04)	10,7	(0,6)
Danimarca	496	(3,1)	495	(2,5)	14,1	(1,43)	39	(2,0)	0,31	(0,03)	0,89	(0,01)	-1,00	(1,27)	-0,16	(0,05)	6,5	(0,5)
Finlandia	563	(2,0)	556	(1,8)	8,3	(0,87)	31	(1,6)	0,26	(0,02)	0,79	(0,01)	1,89	(1,56)	-0,17	(0,04)	5,6	(0,4)
Franca	495	(3,4)	502	(2,7)	21,2	(1,77)	54	(2,5)	-0,09	(0,03)	0,86	(0,02)	1,14	(1,88)	-0,19	(0,04)	14,1	(0,8)
Germania	516	(3,8)	505	(3,1)	19,0	(1,45)	46	(2,1)	0,29	(0,03)	0,93	(0,01)	-3,80	(1,17)	-0,09	(0,05)	6,8	(0,6)
Giappone	531	(3,4)	533	(3,1)	7,4	(0,95)	39	(2,7)	-0,01	(0,02)	0,70	(0,01)	-11,25	(2,49)	0,06	(0,03)	6,9	(0,5)
Grecia	473	(3,2)	479	(2,6)	15,0	(1,72)	37	(2,2)	-0,15	(0,03)	0,97	(0,02)	-4,04	(1,39)	0,04	(0,03)	20,2	(1,1)
Irlanda	508	(3,2)	510	(2,5)	12,7	(1,37)	36	(2,2)	-0,02	(0,03)	0,86	(0,01)	-1,05	(1,34)	0,02	(0,04)	12,0	(0,7)
Islanda	491	(1,6)	470	(2,1)	6,7	(0,80)	29	(1,8)	0,77	(0,01)	0,87	(0,01)	-2,61	(1,69)	-0,24	(0,04)	2,4	(0,3)
Italia	475	(2,0)	478	(1,9)	10,0	(0,94)	31	(1,6)	-0,07	(0,02)	0,98	(0,01)	-4,57	(0,94)	0,21	(0,02)	18,7	(0,6)
Lussemburgo	486	(1,1)	483	(1,1)	21,7	(1,12)	41	(1,2)	-0,09	(0,01)	1,10	(0,01)	-1,71	(0,93)	-0,36	(0,03)	17,6	(0,5)
Messico	410	(2,7)	435	(2,4)	16,8	(1,72)	25	(1,3)	-0,99	(0,04)	1,31	(0,02)	1,61	(0,62)	0,20	(0,04)	52,5	(1,4)
Norvegia	487	(3,1)	474	(2,8)	8,3	(1,10)	36	(2,5)	0,42	(0,02)	0,76	(0,01)	-4,10	(1,65)	-0,32	(0,05)	2,3	(0,3)
Nuova Zelanda	530	(2,7)	528	(2,3)	16,4	(1,11)	52	(1,8)	0,10	(0,02)	0,83	(0,01)	2,68	(1,61)	-0,28	(0,06)	9,0	(0,4)
Paesi Bassi	525	(2,7)	515	(2,4)	16,7	(1,65)	44	(2,2)	0,25	(0,03)	0,89	(0,02)	2,11	(1,65)	-0,12	(0,04)	7,5	(0,7)
Polonia	498	(2,3)	510	(2,1)	14,5	(1,13)	39	(1,8)	-0,30	(0,02)	0,87	(0,01)	0,60	(1,09)	-0,25	(0,04)	20,8	(0,9)
Portogallo	474	(3,0)	492	(2,3)	16,6	(1,50)	28	(1,4)	-0,62	(0,04)	1,28	(0,02)	0,80	(0,78)	0,42	(0,03)	43,5	(1,5)
Regno Unito	515	(2,3)	508	(1,9)	13,9	(1,12)	48	(1,9)	0,19	(0,01)	0,81	(0,01)	-0,33	(1,62)	-0,13	(0,05)	6,6	(0,5)
Rep. Ceca	513	(3,5)	512	(3,2)	15,6	(1,35)	51	(2,6)	0,03	(0,02)	0,76	(0,01)	-3,37	(1,96)	0,03	(0,06)	7,8	(0,5)
Rep. Slovacca	488	(2,6)	495	(2,2)	19,2	(1,96)	45	(2,6)	-0,15	(0,02)	0,91	(0,02)	-3,39	(2,75)	0,20	(0,12)	13,5	(0,9)
Spagna	488	(2,6)	499	(1,9)	13,9	(1,21)	31	(1,3)	-0,31	(0,03)	1,07	(0,01)	-2,44	(0,99)	0,23	(0,03)	29,1	(1,0)
Stati Uniti	489	(4,2)	483	(3,0)	17,9	(1,63)	49	(2,5)	0,14	(0,04)	0,91	(0,02)	3,30	(1,38)	-0,21	(0,04)	11,0	(0,9)
Svezia	503	(2,4)	496	(2,2)	10,6	(0,97)	38	(2,1)	0,24	(0,02)	0,79	(0,01)	-1,49	(1,84)	-0,33	(0,09)	5,6	(0,4)
Svizzera	512	(3,2)	508	(2,6)	15,7	(1,20)	44	(1,8)	0,09	(0,02)	0,89	(0,01)	-2,30	(1,24)	-0,04	(0,03)	11,7	(0,5)
Turchia	424	(3,8)	463	(6,4)	16,5	(2,96)	31	(3,2)	-1,28	(0,04)	1,10	(0,03)	5,72	(1,39)	0,15	(0,05)	62,7	(1,6)
Ungheria	504	(2,7)	508	(2,2)	21,4	(1,58)	44	(1,8)	-0,09	(0,03)	0,92	(0,02)	-3,28	(1,25)	0,12	(0,04)	15,4	(1,0)
Totale OCSE	491	(1,2)	496	(0,9)	20,2	(0,57)	45	(0,8)	-0,10	(0,01)	1,04	(0,01)	-0,86	(0,40)	-0,10	(0,02)	17,9	(0,3)
Media OCSE	500	(0,5)	500	(0,5)	14,4	(0,26)	40	(0,4)	0,00	(0,00)	0,91	(0,00)	-1,39	(0,28)	-0,07	(0,01)	14,9	(0,1)
Paesi partner																		
Argentina	391	(6,1)	416	(4,7)	19,5	(2,33)	38	(2,4)	-0,64	(0,07)	1,16	(0,02)	3,11	(1,65)	-0,06	(0,06)	37,9	(2,2)
Azerbaijan	382	(2,8)	388	(2,7)	4,7	(1,71)	11	(2,0)	-0,45	(0,03)	1,06	(0,02)	3,86	(1,16)	0,13	(0,05)	33,7	(1,2)
Brasile	390	(2,8)	424	(3,6)	17,1	(1,92)	30	(1,9)	-1,12	(0,03)	1,25	(0,01)	6,10	(1,33)	0,05	(0,03)	52,9	(1,1)
Bulgaria	434	(6,1)	446	(4,4)	24,1	(2,76)	52	(3,6)	-0,21	(0,05)	1,01	(0,02)	-1,55	(1,99)	-0,05	(0,08)	21,1	(1,4)
Cile	438	(4,3)	485	(3,3)	23,3	(1,92)	38	(1,8)	-0,70	(0,06)	1,18	(0,03)	4,30	(1,12)	0,15	(0,05)	42,3	(2,2)
Colombia	388	(3,4)	411	(3,0)	11,4	(1,57)	23	(1,6)	-1,00	(0,05)	1,23	(0,03)	4,03	(1,12)	0,04	(0,05)	49,9	(2,0)
Croazia	493	(2,4)	497	(2,3)	12,3	(1,21)	34	(1,9)	-0,11	(0,02)	0,87	(0,01)	0,01	(1,16)	0,23	(0,03)	13,5	(0,6)
Estonia	531	(2,5)	527	(2,4)	9,3	(1,12)	31	(2,0)	0,14	(0,02)	0,81	(0,01)	5,94	(2,20)	0,02	(0,04)	7,3	(0,7)
Fed. Russa	479	(3,7)	483	(3,2)	8,1	(1,23)	32	(2,6)	-0,10	(0,03)	0,79	(0,01)	0,28	(2,32)	0,20	(0,04)	12,6	(0,9)
Giordania	422	(2,8)	438	(2,8)	11,2	(1,35)	27	(1,8)	-0,57	(0,03)	1,11	(0,02)	2,93	(0,95)	-0,46	(0,05)	34,0	(1,2)
Hong Kong-Cina	542	(2,5)	530	(2,9)	6,9	(1,26)	26	(2,3)	-0,67	(0,03)	0,93	(0,02)	-1,24	(1,50)	0,18	(0,03)	37,6	(1,2)
Indonesia	393	(5,7)	425	(7,5)	10,2	(2,31)	21	(2,6)	-1,52	(0,05)	1,08	(0,02)	4,01	(1,25)	0,29	(0,07)	68,6	(2,1)
Israele	454	(3,7)	448	(3,5)	10,9	(1,10)	43	(2,7)	0,22	(0,02)	0,86	(0,01)	5,25	(1,84)	-0,60	(0,05)	8,3	(0,6)
Kyrgyzstan	322	(2,9)	340	(2,8)	8,2	(1,42)	27	(2,6)	-0,66	(0,02)	0,88	(0,01)	4,65	(1,54)	0,00	(0,05)	35,0	(1,1)
Lettonia	490	(3,0)	491	(2,6)	9,7	(1,41)	29	(2,3)	-0,02	(0,02)	0,90	(0,01)	-1,99	(1,84)	0,03	(0,04)	14,7	(0,8)
Liechtenstein	522	(4,1)	513	(4,3)	20,4	(4,42)	49	(5,5)	0,19	(0,05)	0,89	(0,03)	-9,11	(4,43)	-0,09	(0,12)	9,2	(1,3)
Lituania	488	(2,8)	487	(2,3)	15,2	(1,33)	38	(2,0)	0,04	(0,03)	0,92	(0,01)	-2,32	(1,72)	0,04	(0,03)	14,6	(0,6)
Macao-Cina	511	(1,1)	523	(1,8)	2,2	(0,49)	13	(1,5)	-0,91	(0,01)	0,87	(0,01)	-2,81	(1,10)	0,23	(0,03)	48,6	(0,8)
Montenegro	412	(1,1)	412	(1,1)	7,5	(0,90)	24	(1,4)	-0,02	(0,01)	0,90	(0,01)	0,30	(1,36)	-0,82	(0,02)	14,4	(0,5)
Qatar	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Romania	418	(4,2)	431	(3,9)	16,6	(3,15)	35	(3,4)	-0,37	(0,04)	0,95	(0,03)	1,05	(1,69)	0,08	(0,05)	24,1	(1,3)
Serbia	436	(3,0)	440	(2,5)	13,2	(1,27)	33	(1,8)	-0,14	(0,03)	0,94	(0,01)	-1,21	(1,61)	-0,03	(0,06)	16,9	(0,9)
Slovenia	519	(1,1)	513	(1,2)	16,7	(1,11)	46	(1,6)	0,13	(0,01)	0,87	(0,01)	-1,09	(1,71)	0,09	(0,03)	8,7	(0,4)
Taipei-Cina	532	(3,6)	546	(2,8)	12,5	(1,19)	42	(2,1)	-0,31	(0,02)	0,80	(0,01)	1,36	(1,32)	0,41	(0,04)	20,3	(1,1)
Thailandia	421	(2,1)	481	(3,3)	15,9	(2,00)	28	(1,6)	-1,43	(0,03)	1,11	(0,02)	4,96	(1,15)	0,01	(0,03)	69,4	(1,1)
Tunisia	386	(3,0)	408	(4,4)	9,5	(2,11)	19	(2,2)	-1,20	(0,07)	1,36	(0,03)	4,59	(0,96)	0,68	(0,04)	56,9	(2,3)
Uruguay	428	(2,7)	446	(2,5)	18,3	(1,23)	34	(1,4)	-0,51	(0,03)	1,19	(0,01)	3,70	(0,96)	-0,05	(0,04)	34,7	(1,1)

FONTE: OCSE 2007

NOTA: I valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.

1. Regressione bivariata a un livello dei risultati nella scala complessiva in literacy scientifica sull'indice ESCS. Lo slope è il coefficiente di regressione dell'indice ESCS.

2. Regressione a livello di studenti dei risultati nella scala complessiva in literacy scientifica sull'indice ESCS e sul quadrato dell'indice ESCS. L'indice di curvilinearità è il coefficiente di regressione per il quadrato del valore dell'ESCS.

Tabella 40 - Percentuale di studenti e risultati nella scala complessiva di literacy scientifica, in rapporto alla lingua parlata a casa
 Dati basati sulle dichiarazioni degli studenti

	La lingua parlata a casa per la maggior parte del tempo è DIFFERENTE dalla lingua della rilevazione, dalle altre lingue ufficiali o dagli altri dialetti del paese				La lingua parlata a casa per la maggior parte del tempo è la STESSA della lingua della rilevazione, dalle altre lingue ufficiali o degli altri dialetti del paese				Differenze nei risultati in scienze tra studenti che non parlano a casa la lingua della rilevazione e studenti che parlano a casa la lingua della rilevazione						Incremento della probabilità, per gli studenti che non parlano a casa la lingua della rilevazione di collocarsi nel quartile inferiore dei risultati in scienze		Misura dell'effetto (lingua parlata a casa diversa da quella della rilevazione/lingua della rilevazione)	
	Percentuale di studenti		Risultati in scienze		Percentuale di studenti		Risultati in scienze		PISA 2006		PISA 2003		PISA 2000		Rapporto		Misura dell'effetto	
	E.S.	Media	E.S.	Media	E.S.	Media	E.S.	Diff.	E.S.	Diff.	E.S.	Diff.	E.S.	Rapporto	E.S.	Effetto	E.S.	
Paesi OCSE																		
Australia	8,0	(0,7)	511	(7,6)	92,0	(0,7)	530	(2,0)	-19	(7,0)	-24	(6,0)	-38	(9,1)	1,4	(0,10)	-0,19	(0,09)
Austria	10,0	(1,1)	429	(13,4)	90,0	(1,1)	523	(3,4)	-94	(13,6)	-74	(7,5)	-95	(10,5)	2,8	(0,30)	-0,98	(0,41)
Belgio	5,7	(0,5)	425	(8,0)	94,3	(0,5)	522	(2,2)	-97	(7,7)	-95	(9,3)	-126	(9,5)	2,6	(0,19)	-1,00	(0,39)
Canada	10,6	(0,7)	517	(5,4)	89,4	(0,7)	540	(1,8)	-23	(5,1)	-35	(5,0)	-36	(4,4)	1,4	(0,10)	-0,24	(0,10)
Corea	0,1	c	c	c	99,9	(0,0)	523	(3,4)	c	c	c	c	m	m	c	c	c	c
Danimarca	4,5	(0,5)	415	(8,7)	95,5	(0,5)	502	(3,0)	-87	(8,2)	-36	(13,9)	-83	(11,3)	2,5	(0,23)	-0,96	(0,36)
Finlandia	1,3	(0,2)	c	c	98,7	(0,2)	565	(2,0)	c	c	c	c	-67	(18,6)	c	c	c	c
Francia	5,4	(0,5)	457	(9,0)	94,6	(0,5)	500	(3,4)	-43	(9,3)	-78	(11,8)	-75	(10,2)	1,7	(0,21)	-0,42	(0,18)
Germania	9,0	(0,7)	441	(8,7)	91,0	(0,7)	532	(3,2)	-90	(7,9)	-108	(7,0)	-113	(11,3)	2,5	(0,19)	-0,95	(0,37)
Giappone	0,3	c	c	c	99,7	(0,1)	534	(3,3)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Grecia	3,9	(0,5)	398	(11,1)	96,1	(0,5)	477	(3,1)	-79	(10,8)	-57	(10,4)	c	c	2,3	(0,24)	-0,86	(0,35)
Irlanda	2,0	(0,3)	c	c	98,0	(0,3)	511	(3,1)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Islanda	2,2	(0,3)	c	c	97,8	(0,3)	494	(1,7)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Italia	2,9	(0,3)	c	c	97,1	(0,3)	485	(2,0)	c	c	-65	(19,4)	18	(27,0)	c	c	c	c
Lussemburgo	23,7	(0,6)	430	(3,0)	76,3	(0,6)	514	(1,4)	-84	(3,5)	-53	(3,7)	m	m	3,3	(0,21)	-0,95	(0,36)
Massiccio	0,2	(0,1)	c	c	99,8	(0,1)	410	(2,7)	c	c	-67	(25,2)	c	c	c	c	c	c
Norvegia	4,7	(0,5)	442	(10,3)	95,3	(0,5)	492	(2,5)	-50	(9,3)	-75	(10,2)	-57	(9,7)	1,9	(0,16)	-0,50	(0,22)
Nuova Zelanda	8,7	(0,6)	498	(8,2)	91,3	(0,6)	538	(2,4)	-40	(7,8)	-45	(7,1)	-66	(9,8)	1,8	(0,15)	-0,35	(0,16)
Paesi Bassi	5,9	(0,7)	449	(11,0)	94,1	(0,7)	531	(2,2)	-82	(10,5)	-84	(9,9)	m	m	2,4	(0,26)	-0,86	(0,34)
Polonia	0,4	c	c	c	99,6	(0,2)	498	(2,3)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Portogallo	2,3	(0,4)	c	c	97,7	(0,4)	477	(2,9)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Regno Unito	3,8	(0,6)	464	(14,8)	96,2	(0,6)	519	(2,0)	-54	(14,4)	m	m	m	m	1,8	(0,24)	-0,49	(0,22)
Rep. Ceca	0,8	(0,2)	c	c	99,2	(0,2)	515	(3,5)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Rep. Slovacca	0,4	c	c	c	99,6	(0,1)	489	(2,6)	c	c	-157	(41,1)	a	a	c	c	c	c
Spagna	2,6	(0,3)	c	c	97,4	(0,3)	491	(2,5)	c	c	-16	(19,9)	-51	(23,3)	c	c	c	c
Stati Uniti	10,7	(1,0)	434	(6,4)	89,3	(1,0)	498	(4,3)	-64	(6,8)	-52	(6,9)	-68	(13,7)	2,0	(0,17)	-0,64	(0,22)
Svezia	7,8	(0,7)	444	(5,9)	92,2	(0,7)	511	(2,2)	-67	(5,6)	-79	(10,6)	-69	(9,4)	2,2	(0,16)	-0,72	(0,27)
Svizzera	12,9	(0,6)	438	(5,4)	87,1	(0,6)	528	(2,9)	-90	(4,4)	-91	(6,9)	-90	(6,2)	2,8	(0,13)	-0,94	(0,38)
Turchia	2,4	(0,4)	c	c	97,6	(0,4)	425	(3,9)	c	c	c	c	a	a	c	c	c	c
Ungheria	0,8	(0,2)	c	c	99,2	(0,2)	505	(2,7)	c	c	-40	(22,8)	m	m	c	c	c	c
Totale OCSE	5,5	(0,3)	444	(3,5)	94,5	(0,3)	496	(1,2)	-52	(3,7)	-55	(4,0)	-63	(8,9)	1,8	(0,08)	-0,51	(0,19)
Media OCSE	5,1	(0,1)	448	(3,0)	94,9	(0,1)	506	(0,5)	-59	(2,6)	-63	(3,9)	-57	(4,2)	2,0	(0,07)	-0,60	(0,06)
Paesi partner																		
Argentina	0,5	c	c	c	99,5	(0,2)	392	(6,1)	c	c	a	a	c	c	c	c	c	c
Azerbaijan	2,2	(0,7)	c	c	97,8	(0,7)	383	(2,8)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Brasile	0,3	(0,1)	c	c	99,7	(0,1)	390	(2,8)	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Bulgaria	4,7	(0,9)	346	(9,1)	95,3	(0,9)	440	(5,8)	-94	(9,2)	a	a	-97	(16,9)	2,5	(0,26)	-1,00	(0,31)
Cile	0,2	c	c	c	99,8	(0,1)	438	(4,5)	c	c	a	a	c	c	c	c	c	c
Colombia	0,5	c	c	c	99,5	(0,2)	388	(3,4)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Croazia	0,4	c	c	c	99,6	(0,1)	494	(2,4)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Estonia	0,5	c	c	c	99,5	(0,1)	533	(2,5)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Fed. Russa	9,5	(2,0)	427	(6,8)	90,5	(2,0)	485	(3,4)	-58	(7,1)	-60	(10,3)	-26	(11,0)	1,9	(0,20)	-0,68	(0,24)
Giordania	2,9	(0,3)	c	c	97,1	(0,3)	425	(2,7)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Hong Kong-Cina	2,7	(0,7)	c	c	97,3	(0,7)	546	(2,4)	c	c	-60	(8,4)	-61	(8,9)	c	c	c	c
Indonesia	1,5	(0,3)	c	c	98,5	(0,3)	394	(5,6)	c	c	-9	(12,4)	-16	(13,5)	c	c	c	c
Israele	11,4	(1,1)	457	(7,9)	88,6	(1,1)	460	(3,7)	-4	(7,8)	a	a	a	a	1,1	(0,13)	-0,03	(0,06)
Kyrgyzstan	1,2	(0,3)	c	c	98,8	(0,3)	323	(2,9)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Lettonia	0,5	c	c	c	99,5	(0,1)	491	(2,9)	c	c	-4	(23,6)	-162	(71,8)	c	c	c	c
Liechtenstein	12,2	(1,6)	434	(17,4)	87,8	(1,6)	536	(4,7)	-102	(18,3)	-52	(14,2)	-55	(20,1)	3,2	(0,59)	-1,09	(0,47)
Lituania	0,1	c	c	c	99,9	(0,0)	489	(2,8)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Macao-Cina	3,9	(0,3)	480	(8,9)	96,1	(0,3)	513	(1,1)	-33	(9,1)	-55	(14,9)	a	a	1,6	(0,23)	-0,41	(0,18)
Montenegro	2,4	(0,2)	403	(8,2)	97,6	(0,2)	413	(1,3)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Qatar	4,1	(0,2)	398	(6,6)	95,9	(0,2)	350	(1,0)	48	(6,8)	a	a	a	a	0,8	(0,12)	0,47	(0,23)
Romania	0,8	c	c	c	99,4	(0,2)	419	(4,2)	c	c	a	a	c	c	c	c	c	c
Serbia	0,5	c	c	c	99,5	(0,1)	436	(3,0)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Slovenia	5,6	(0,4)	450	(6,7)	94,4	(0,4)	525	(1,1)	-75	(6,8)	a	a	a	a	2,3	(0,18)	-0,81	(0,28)
Taipei-Cina	0,6	(0,1)	c	c	99,4	(0,1)	536	(3,4)	c	c	a	a	a	a	c	c	c	c
Thailandia	1,6	(0,2)	c	c	98,4	(0,2)	422	(2,1)	c	c	-36	(14,5)	-50	(23,2)	c	c	c	c
Tunisia	4,7	(0,5)	390	(8,7)	95,3	(0,5)	385	(2,8)	5	(7,7)	13	(26,4)	a	a	1,0	(0,16)	0,05	(0,08)
Uruguay	1,4	(0,3)	c	c	98,6	(0,3)	430	(2,7)	c	c	c	c	a	a	c	c	c	c

Fonte: OCSE 2007

Nota: I valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.

Tabella 43 - Relazione tra i risultati degli studenti nella scala complessiva di literacy scientifica e l'indice PISA dello status socio-economico e culturale (ESCS)

	Punteggio medio		Punteggio medio a parità di ESCS medio in tutti i paesi dell'OCSE		Forza della relazione tra i risultati degli studenti e l'indice ESCS		Slope del gradiente socio-economico ¹		Media dell'indice ESCS		Variabilità dell'ESCS		Indice di curvilinearità ²		Indice di asimmetria nella distribuzione dell'ESCS		Percentuale degli studenti che si collocano entro il 15% inferiore della distribuzione internazionale dell'ESCS	
	Media	E.S.	Media	E.S.	Percentuale di varianza spiegata dai risultati degli studenti	E.S.	Diff. di punteggio associata ad ogni unità ESCS	E.S.	Media	E.S.	D.S.	E.S.	Diff. di punteggio associata ad ogni unità ESCS al quadrato	E.S.	Indice	E.S.	Approssimato alla percentuale di studenti con un valore ESCS inferiore a -1	E.S.
Paesi OCSE																		
Australia	527 (2,3)		519 (1,7)		11,3 (0,78)		43 (1,5)		0,21 (0,01)		0,78 (0,01)		-1,23 (1,38)		-0,22 (0,03)		6,1 (0,3)	
Austria	511 (3,9)		502 (3,7)		15,4 (2,02)		46 (3,1)		0,20 (0,02)		0,83 (0,02)		-7,84 (1,73)		0,09 (0,08)		6,0 (0,7)	
Belgio	510 (2,5)		503 (2,2)		19,4 (1,29)		48 (1,9)		0,17 (0,02)		0,91 (0,01)		-2,01 (0,97)		-0,26 (0,04)		8,6 (0,5)	
Canada	534 (2,0)		524 (1,8)		8,2 (0,68)		33 (1,4)		0,37 (0,02)		0,81 (0,01)		-2,57 (1,14)		-0,29 (0,03)		4,7 (0,3)	
Corea	522 (3,4)		522 (3,0)		8,1 (1,49)		32 (3,1)		-0,01 (0,02)		0,81 (0,01)		2,51 (1,77)		-0,14 (0,04)		10,7 (0,6)	
Danimarca	496 (3,1)		495 (2,5)		14,1 (1,43)		39 (2,0)		0,31 (0,03)		0,89 (0,01)		-1,00 (1,27)		-0,16 (0,05)		6,5 (0,5)	
Finlandia	563 (2,0)		556 (1,8)		8,3 (0,87)		31 (1,6)		0,26 (0,02)		0,79 (0,01)		1,89 (1,56)		-0,17 (0,04)		5,6 (0,4)	
Francia	495 (3,4)		502 (2,7)		21,2 (1,77)		54 (2,5)		-0,09 (0,03)		0,86 (0,02)		1,14 (1,88)		-0,19 (0,04)		14,1 (0,8)	
Germania	516 (3,8)		505 (3,1)		19,0 (1,45)		46 (2,1)		0,29 (0,03)		0,93 (0,01)		-3,80 (1,17)		-0,09 (0,05)		6,8 (0,6)	
Giappone	531 (3,4)		533 (3,1)		7,4 (0,95)		39 (2,7)		-0,01 (0,02)		0,70 (0,01)		-11,25 (2,49)		0,06 (0,03)		6,9 (0,5)	
Grecia	473 (3,2)		479 (2,6)		15,0 (1,72)		37 (2,2)		-0,15 (0,03)		0,97 (0,02)		-4,04 (1,39)		0,04 (0,03)		20,2 (1,1)	
Irlanda	508 (3,2)		510 (2,5)		12,7 (1,37)		36 (2,2)		-0,02 (0,03)		0,86 (0,01)		-1,05 (1,34)		0,02 (0,04)		12,0 (0,7)	
Islanda	491 (1,6)		470 (2,1)		6,7 (0,80)		29 (1,8)		0,77 (0,01)		0,87 (0,01)		-2,61 (1,69)		-0,24 (0,04)		2,4 (0,3)	
Italia	475 (2,0)		478 (1,9)		10,0 (0,94)		31 (1,6)		-0,07 (0,02)		0,98 (0,01)		-4,57 (0,94)		0,21 (0,02)		18,7 (0,6)	
Lussemburgo	486 (1,1)		483 (1,1)		21,7 (1,12)		41 (1,2)		-0,09 (0,01)		1,10 (0,01)		-1,71 (0,93)		-0,36 (0,03)		17,6 (0,5)	
Messico	410 (2,7)		435 (2,4)		16,8 (1,72)		25 (1,3)		-0,99 (0,04)		1,31 (0,02)		1,61 (0,62)		0,20 (0,04)		52,5 (1,4)	
Norvegia	487 (3,1)		474 (2,8)		8,3 (1,10)		36 (2,5)		0,42 (0,02)		0,76 (0,01)		-4,10 (1,65)		-0,32 (0,05)		2,3 (0,3)	
Nuova Zelanda	530 (2,7)		528 (2,3)		16,4 (1,11)		52 (1,8)		0,10 (0,02)		0,83 (0,01)		2,68 (1,61)		-0,28 (0,06)		9,0 (0,4)	
Paesi Bassi	525 (2,7)		515 (2,4)		16,7 (1,65)		44 (2,2)		0,25 (0,03)		0,89 (0,02)		2,11 (1,65)		-0,12 (0,04)		7,5 (0,7)	
Polonia	498 (2,3)		510 (2,1)		14,5 (1,13)		39 (1,8)		-0,30 (0,02)		0,87 (0,01)		0,60 (1,09)		-0,25 (0,04)		20,8 (0,9)	
Portogallo	474 (3,0)		492 (2,3)		16,6 (1,50)		28 (1,4)		-0,62 (0,04)		1,28 (0,02)		0,80 (0,78)		0,42 (0,03)		43,5 (1,5)	
Regno Unito	515 (2,3)		508 (1,9)		13,9 (1,12)		48 (1,9)		0,19 (0,01)		0,81 (0,01)		-0,33 (1,62)		-0,13 (0,05)		6,6 (0,5)	
Rep. Ceca	513 (3,5)		512 (3,2)		15,6 (1,35)		51 (2,6)		0,03 (0,02)		0,76 (0,01)		-3,37 (1,96)		0,03 (0,06)		7,8 (0,5)	
Rep. Slovacca	488 (2,6)		495 (2,2)		19,2 (1,96)		45 (2,6)		-0,15 (0,02)		0,91 (0,02)		-3,39 (2,75)		0,20 (0,12)		13,5 (0,9)	
Spagna	488 (2,6)		499 (1,9)		13,9 (1,21)		31 (1,3)		-0,31 (0,03)		1,07 (0,01)		-2,44 (0,99)		0,23 (0,03)		29,1 (1,0)	
Stati Uniti	489 (4,2)		483 (3,0)		17,9 (1,63)		49 (2,5)		0,14 (0,04)		0,91 (0,02)		3,30 (1,38)		-0,21 (0,04)		11,0 (0,9)	
Svezia	503 (2,4)		496 (2,2)		10,6 (0,97)		38 (2,1)		0,24 (0,02)		0,79 (0,01)		-1,49 (1,84)		-0,33 (0,09)		5,6 (0,4)	
Svizzera	512 (3,2)		508 (2,6)		15,7 (1,20)		44 (1,8)		0,09 (0,02)		0,89 (0,01)		-2,30 (1,24)		-0,04 (0,03)		11,7 (0,5)	
Turchia	424 (3,8)		463 (6,4)		16,5 (2,96)		31 (3,2)		-1,28 (0,04)		1,10 (0,03)		5,72 (1,39)		0,15 (0,05)		62,7 (1,6)	
Ungheria	504 (2,7)		508 (2,2)		21,4 (1,58)		44 (1,8)		-0,09 (0,03)		0,92 (0,02)		-3,28 (1,25)		0,12 (0,04)		15,4 (1,0)	
Totale OCSE	491 (1,2)		496 (0,9)		20,2 (0,57)		45 (0,8)		-0,10 (0,01)		1,04 (0,01)		-0,86 (0,40)		-0,10 (0,02)		17,9 (0,3)	
Media OCSE	500 (0,5)		500 (0,5)		14,4 (0,26)		40 (0,4)		0,00 (0,00)		0,91 (0,00)		-1,39 (0,28)		-0,07 (0,01)		14,9 (0,1)	
Paesi partner																		
Argentina	391 (6,1)		416 (4,7)		19,5 (2,33)		38 (2,4)		-0,64 (0,07)		1,16 (0,02)		3,11 (1,65)		-0,06 (0,06)		37,9 (2,2)	
Azerbaijan	382 (2,8)		388 (2,7)		4,7 (1,71)		11 (2,0)		-0,45 (0,03)		1,06 (0,02)		3,86 (1,16)		0,13 (0,05)		33,7 (1,2)	
Brasile	390 (2,8)		424 (3,6)		17,1 (1,92)		30 (1,9)		-1,12 (0,03)		1,25 (0,01)		6,10 (1,33)		0,05 (0,03)		52,9 (1,1)	
Bulgaria	434 (6,1)		446 (4,4)		24,1 (2,76)		52 (3,6)		-0,21 (0,05)		1,01 (0,02)		-1,55 (1,99)		-0,05 (0,08)		21,1 (1,4)	
Cile	438 (4,3)		485 (3,3)		23,3 (1,92)		38 (1,8)		-0,70 (0,06)		1,18 (0,03)		4,30 (1,12)		0,15 (0,05)		42,3 (2,2)	
Colombia	388 (3,4)		411 (3,0)		11,4 (1,57)		23 (1,6)		-1,00 (0,05)		1,23 (0,03)		4,03 (1,12)		0,04 (0,05)		49,9 (2,0)	
Croazia	493 (2,4)		497 (2,3)		12,3 (1,21)		34 (1,9)		-0,11 (0,02)		0,87 (0,01)		0,01 (1,16)		0,23 (0,03)		13,5 (0,6)	
Estonia	531 (2,5)		527 (2,4)		9,3 (1,12)		31 (2,0)		0,14 (0,02)		0,81 (0,01)		5,94 (2,20)		0,02 (0,04)		7,3 (0,7)	
Fed. Russa	479 (3,7)		483 (3,2)		8,1 (1,23)		32 (2,6)		-0,10 (0,03)		0,79 (0,01)		0,28 (2,32)		0,20 (0,04)		12,6 (0,9)	
Giordania	422 (2,8)		438 (2,8)		11,2 (1,35)		27 (1,8)		-0,57 (0,03)		1,11 (0,02)		2,93 (0,95)		-0,46 (0,05)		34,0 (1,2)	
Hong Kong-Cina	542 (2,5)		530 (2,9)		6,9 (1,26)		26 (2,3)		-0,67 (0,03)		0,93 (0,02)		-1,24 (1,50)		0,18 (0,03)		37,6 (1,2)	
Indonesia	393 (5,7)		425 (7,5)		10,2 (2,31)		21 (2,6)		-1,52 (0,05)		1,08 (0,02)		4,01 (1,25)		0,29 (0,07)		68,6 (2,1)	
Israele	454 (3,7)		448 (3,5)		10,9 (1,10)		43 (2,7)		0,22 (0,02)		0,86 (0,01)		5,25 (1,84)		-0,60 (0,05)		8,3 (0,6)	
Kirgizstan	322 (2,9)		340 (2,8)		8,2 (1,42)		27 (2,6)		-0,66 (0,02)		0,88 (0,01)		4,65 (1,54)		0,00 (0,05)		35,0 (1,1)	
Lettonia	490 (3,0)		491 (2,6)		9,7 (1,41)		29 (2,3)		-0,02 (0,02)		0,90 (0,01)		-1,99 (1,84)		0,03 (0,04)		14,7 (0,8)	
Liechtenstein	522 (4,1)		513 (4,3)		20,4 (4,42)		49 (5,5)		0,19 (0,05)		0,89 (0,03)		-9,11 (4,43)		-0,09 (0,12)		9,2 (1,3)	
Lituania	488 (2,8)		487 (2,3)		15,2 (1,33)		38 (2,0)		0,04 (0,03)		0,92 (0,01)		-2,32 (1,72)		0,04 (0,03)		14,6 (0,6)	
Macao-Cina	511 (1,1)		523 (1,8)		2,2 (0,49)		13 (1,5)		-0,91 (0,01)		0,87 (0,01)		-2,81 (1,10)		0,23 (0,03)		48,6 (0,8)	
Montenegro	412 (1,1)		412 (1,1)		7,5 (0,90)		24 (1,4)		-0,02 (0,01)		0,90 (0,01)		0,30 (1,36)		-0,82 (0,02)		14,4 (0,5)	
Qatar	m		m		m		m		m		m		m		m		m	
Romania	418 (4,2)		431 (3,9)		16,6 (3,15)		35 (3,4)		-0,37 (0,04)		0,95 (0,03)		1,05 (1,69)		0,08 (0,05)		24,1 (1,3)	
Serbia	436 (3,0)		440 (2,5)		13,2 (1,27)		33 (1,8)		-0,14 (0,03)		0,94 (0,01)		-1,21 (1,61)		-0,03 (0,06)		16,9 (0,9)	
Slovenia	519 (1,1)		513 (1,2)		16,7 (1,11)		46 (1,6)		0,13 (0,01)		0,87 (0,01)		-1,09 (1,71)		0,09 (0,03)		8,7 (0,4)	
Taipei-Cina	532 (3,6)		546 (2,8)		12,5 (1,19)		42 (2,1)		-0,31 (0,02)		0,80 (0,01)		1,38 (1,32)		0,41 (0,04)		20,3 (1,1)	
Thailandia	421 (2,1)		481 (3,3)		15,9 (2,00)		28 (1,6)		-1,43 (0,03)		1,11 (0,02)		4,96 (1,15)		0,01 (0,03)		69,4 (1,1)	
Tunisia	386 (3,0)		408 (4,4)		9,5 (2,11)		19 (2,2)		-1,20 (0,07)		1,36 (0,03)		4,59 (0,96)		0,68 (0,04)		56,9 (2,3)	
Uruguay	428 (2,7)		446 (2,5)		18,3 (1,23)		34 (1,4)		-0,51 (0,03)		1,19 (0,01)		3,70 (0,96)		-0,05 (0,04)		34,7 (1,1)	

FONTE: OCSE 2007

NOTA: I valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.

1. Regressione bivariata a un livello dei risultati nella scala complessiva in literacy scientifica sull'indice ESCS. Lo slope è il coefficiente di regressione dell'indice ESCS.

2. Regressione a livello di studenti dei risultati nella scala complessiva in literacy scientifica sull'indice ESCS e sul quadrato dell'indice ESCS. L'indice di curvilinearità è il coefficiente di regressione per il quadrato del valore dell'ESCS.

Tabella 39 – Percentuale di studenti, risultati in scienze e differenze nell'indice PISA dello status socio-economico e culturale (ESCS), in rapporto all'origine (studenti immigrati)
 Dati basati sulle dichiarazioni degli studenti

	Studenti nativi (nati nel paese della rilevazione con almeno uno dei genitori nato nello stesso paese)				Studenti immigrati di seconda generazione (nati nel paese della rilevazione i cui genitori sono nati in un altro paese)				Studenti immigrati di prima generazione (nati in un altro paese i cui genitori sono nati in un altro paese)				Differenza nei risultati in scienze tra studenti immigrati (I e II generazione) e studenti nativi	
	Percentuale di studenti		Risultati in scienze		Percentuale di studenti		Risultati in scienze		Percentuale di studenti		Risultati in scienze		Diff.	E.S.
		E.S.	Media	E.S.		E.S.	Media	E.S.		E.S.	Media	E.S.		
Paesi OCSE														
Australia	78,1	(1,2)	529	(2,0)	12,8	(0,7)	528	(5,7)	9,0	(0,6)	527	(5,7)	-2	(5,0)
Austria	86,8	(1,2)	523	(3,5)	5,3	(0,7)	431	(13,4)	7,9	(0,7)	435	(10,9)	-90	(11,1)
Belgio	86,7	(1,0)	523	(2,4)	7,0	(0,7)	443	(7,3)	6,3	(0,7)	430	(8,3)	-86	(6,5)
Canada	78,9	(1,2)	541	(1,8)	11,2	(0,7)	528	(4,8)	9,9	(0,7)	519	(5,2)	c	c
Corea	100,0	(0,0)	523	(3,3)	0,0	c	c	c	a	a	a	a	c	c
Danimarca	92,4	(0,8)	503	(2,9)	4,2	(0,6)	418	(11,0)	3,4	(0,4)	414	(8,0)	-87	(7,7)
Finlandia	98,5	(0,3)	566	(2,0)	0,2	c	c	c	1,3	(0,3)	c	c	c	c
Francia	87,0	(1,0)	505	(3,5)	9,6	(0,9)	456	(10,4)	3,4	(0,3)	438	(10,1)	-53	(9,2)
Germania	85,8	(1,0)	532	(3,2)	7,7	(0,7)	439	(8,7)	6,6	(0,5)	455	(8,8)	-85	(6,7)
Giappone	99,6	(0,1)	532	(3,4)	0,1	c	c	c	0,3	c	c	c	c	c
Grecia	92,4	(0,7)	478	(3,2)	1,2	(0,2)	c	c	6,4	(0,7)	428	(10,3)	-44	(9,6)
Irlanda	94,4	(0,5)	510	(3,0)	1,1	(0,1)	c	c	4,5	(0,5)	500	(14,6)	-11	(11,7)
Islanda	98,2	(0,2)	494	(1,7)	0,4	c	c	c	1,4	(0,2)	c	c	c	c
Italia	96,2	(0,3)	479	(2,0)	0,7	(0,1)	c	c	3,1	(0,3)	418	(8,2)	-58	(7,8)
Lussemburgo	63,9	(0,6)	511	(1,6)	19,5	(0,5)	445	(3,0)	16,6	(0,5)	445	(3,7)	-67	(3,3)
Messico	97,6	(0,3)	415	(2,6)	0,6	(0,1)	c	c	1,9	(0,3)	c	c	c	c
Norvegia	93,9	(0,7)	493	(2,5)	3,0	(0,5)	c	c	3,1	(0,3)	433	(11,2)	-59	(8,5)
Nuova Zelanda	78,7	(1,0)	536	(2,6)	6,9	(0,6)	508	(8,0)	14,3	(0,7)	526	(6,6)	-16	(6,0)
Paesi Bassi	88,7	(1,1)	534	(2,3)	7,8	(0,8)	455	(11,2)	3,5	(0,4)	467	(10,2)	-75	(9,7)
Polonia	99,8	(0,1)	499	(2,3)	0,1	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Portogallo	94,1	(0,8)	479	(2,9)	2,4	(0,4)	c	c	3,5	(0,6)	412	(11,1)	-55	(10,8)
Regno Unito	91,4	(0,9)	519	(2,0)	5,0	(0,6)	493	(8,9)	3,7	(0,5)	479	(14,7)	-33	(9,0)
Rep. Ceca	98,1	(0,2)	515	(3,5)	0,7	(0,1)	c	c	1,2	(0,2)	c	c	-60	(13,5)
Rep. Slovacca	99,5	(0,1)	490	(2,6)	0,3	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Spagna	93,1	(0,7)	494	(2,4)	0,8	(0,1)	c	c	6,1	(0,7)	428	(7,2)	-60	(6,9)
Stati Uniti	84,8	(1,2)	499	(4,3)	9,4	(0,9)	456	(6,7)	5,8	(0,5)	442	(7,9)	-48	(6,4)
Svezia	89,2	(0,9)	512	(2,3)	6,2	(0,6)	464	(6,0)	4,7	(0,6)	434	(8,1)	-61	(5,1)
Swizzera	77,6	(0,7)	531	(2,9)	11,8	(0,5)	462	(4,8)	10,6	(0,4)	436	(6,9)	-81	(4,2)
Turchia	98,5	(0,4)	425	(3,8)	0,8	(0,3)	c	c	0,6	c	c	c	c	c
Ungheria	98,3	(0,3)	505	(2,7)	0,4	c	c	c	1,3	(0,2)	c	c	c	c
Totale OCSE	90,9	(0,4)	497	(1,2)	5,1	(0,3)	463	(3,5)	3,9	(0,1)	448	(3,0)		
Media OCSE	90,7	(0,1)	506	(0,5)	4,6	(0,1)	466	(2,2)	4,8	(0,1)	453	(2,1)	-57	(1,9)
Paesi partner														
Argentina	97,3	(0,3)	393	(6,2)	1,6	(0,2)	c	c	1,1	(0,2)	c	c	c	c
Azerbaijan	97,6	(0,5)	384	(2,8)	1,4	(0,4)	c	c	1,1	(0,1)	c	c	c	c
Brasile	97,6	(0,2)	393	(2,8)	2,2	(0,2)	c	c	0,2	c	c	c	c	c
Bulgaria	99,8	(0,1)	436	(6,1)	0,1	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Cile	99,4	(0,1)	440	(4,4)	0,2	c	c	c	0,4	c	c	c	c	c
Colombia	99,6	(0,1)	391	(3,3)	0,2	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Croazia	88,0	(0,7)	497	(2,6)	4,8	(0,4)	481	(6,3)	7,2	(0,6)	475	(5,6)	-19	(4,4)
Estonia	88,4	(0,6)	537	(2,6)	10,5	(0,6)	505	(4,6)	1,1	(0,2)	c	c	-33	(4,9)
Fed. Russa	91,3	(0,5)	481	(3,8)	4,0	(0,3)	468	(8,7)	4,8	(0,5)	467	(7,8)	-14	(6,0)
Giordania	83,2	(0,9)	422	(2,9)	10,4	(0,7)	445	(5,4)	6,4	(0,4)	451	(4,7)	26	(4,5)
Hong Kong-Cina	56,2	(1,4)	547	(3,0)	24,6	(0,8)	551	(3,6)	19,2	(1,1)	521	(4,9)	-9	(4,1)
Indonesia	99,8	(0,1)	395	(5,7)	0,0	c	c	c	0,1	c	c	c	c	c
Israele	77,0	(1,2)	462	(3,6)	11,5	(0,6)	445	(6,6)	11,5	(1,1)	468	(7,8)	-6	(5,4)
Kyrgyzstan	97,4	(0,4)	324	(2,8)	1,7	(0,3)	c	c	0,9	(0,2)	c	c	c	c
Lettonia	92,9	(0,6)	492	(3,0)	6,6	(0,6)	489	(6,1)	0,5	c	c	c	-3	(6,2)
Liechtenstein	63,2	(2,7)	540	(5,8)	13,1	(1,8)	510	(13,7)	23,6	(2,4)	483	(11,1)	-47	(11,7)
Lituania	97,9	(0,4)	489	(2,9)	1,7	(0,3)	c	c	0,4	c	c	c	c	c
Macao-Cina	26,4	(0,6)	504	(2,2)	57,8	(0,7)	519	(1,4)	15,8	(0,5)	500	(3,5)	11	(2,6)
Montenegro	92,8	(0,5)	411	(1,2)	1,8	(0,2)	c	c	5,4	(0,4)	436	(6,6)	17	(5,9)
Qatar	59,5	(0,5)	330	(1,1)	22,0	(0,6)	366	(2,3)	18,5	(0,5)	414	(3,1)	58	(2,4)
Romania	99,9	(0,0)	418	(4,2)	a	a	a	a	0,1	c	c	c	c	c
Serbia	91,0	(0,5)	436	(3,1)	3,2	(0,3)	444	(6,1)	5,9	(0,4)	444	(6,4)	9	(4,7)
Slovenia	89,7	(0,5)	525	(1,2)	8,5	(0,4)	468	(5,5)	1,8	(0,2)	c	c	-56	(5,5)
Taipei-Cina	99,4	(0,1)	535	(3,5)	0,4	(0,1)	c	c	0,2	c	c	c	c	c
Thailandia	99,7	(0,1)	422	(2,1)	0,3	c	c	c	0,0	c	c	c	c	c
Tunisia	99,2	(0,1)	387	(2,9)	0,5	c	c	c	0,3	c	c	c	c	c
Uruguay	99,6	(0,1)	430	(2,7)	0,1	c	c	c	0,3	c	c	c	c	c

Fonte: OCSE 2007

Le caratteristiche delle scuole.

Rispetto alle caratteristiche dell'insegnamento e delle scuole, va evidenziato che in Svizzera una parte considerevole degli effetti dovuti alle caratteristiche della scuola e del sistema d'istruzione sono riconducibili ai sistemi scolastici di maggiore diffusione sul territorio nazionale, caratterizzati da una distinzione in livelli di esigenza differenti. La portata effettiva dell'effetto delle caratteristiche delle scuole può essere analizzata unicamente a livello cantonale e tenendo controllato il tipo di scuola cantonale.

L'OCSE si pone l'interrogativo fondamentale di come il sistema e la politica scolastici possano far sì che tutti gli allievi godano delle stesse opportunità e raggiungano livelli alti di competenza. Anche se la Svizzera non ha un sistema scolastico unitario e la politica formativa è definita dai Cantoni, confrontare taluni aspetti della situazione in Svizzera con quelli di altri Paesi può rivelarsi informativo.

Emergono infatti indicazioni interessanti in particolare sul ruolo svolto da determinate caratteristiche delle scuole. Per determinare le modalità d'interazione di queste caratteristiche con i fattori rilevanti dei sistemi cantonali occorrono tuttavia analisi successive più approfondite a livello cantonale.

Nell'analisi proposta dai curatori del Rapporto, vengono trattati, nella misura del possibile, i seguenti aspetti:

- entità dell'insegnamento delle scienze naturali, ripartizione in gruppi di rendimento e importanza di varie attività nell'insegnamento delle scienze naturali
- responsabilità dei dirigenti scolastici e risorse di personale e materiali
- segregazione e concorrenza tra le scuole, varianza delle prestazioni tra ed entro le scuole.

Accanto alla peculiarità del sistema di formazione di tipo federalistico in Svizzera e altrove, vi sono altre ragioni per le quali studi come PISA possono fornire solo risposte parziali alle domande poste.

Da un lato, perché i fattori rilevanti per il contesto nazionale non possono essere colti da un'indagine finalizzata alla comparabilità internazionale (UST/CDPE, 2007, p.33), dall'altro perché a causa della

mancanza di analisi a lungo termine dei processi vengono meno le spiegazioni causali quali ad es. «con un'ora in più di insegnamento il rendimento aumenta di x punti» e così via.

Tabella 42 - Caratteristiche delle scuole frequentate dagli studenti nativi e dagli studenti immigrati
Punteggi standardizzati entro il campione di ciascun paese

Paesi OCSE	I valori positivi indicano le caratteristiche più favorevoli								I valori negativi indicano le caratteristiche più sfavorevoli							
	Indice PISA dello status socio-economico e culturale (ESCS)				Qualità delle risorse educative				Rapporto studenti/insegnanti				Carenza di insegnanti			
	Studenti nativi		Studenti immigrati		Studenti nativi		Studenti immigrati		Studenti nativi		Studenti immigrati		Studenti nativi		Studenti immigrati	
	Indice medio	E.S.	Indice medio	S.E.	Indice medio	E.S.	Indice medio	E.S.	Indice medio	E.S.	Indice medio	E.S.	Indice medio	E.S.	Indice medio	E.S.
Australia	0,01	(0,02)	-0,02	(0,05)	-0,02	(0,05)	0,08	(0,08)	-0,05	(0,05)	0,18	(0,15)	0,02	(0,05)	-0,08	(0,08)
Austria	0,09	(0,03)	-0,63	(0,10)	0,02	(0,08)	-0,11	(0,15)	0,03	(0,08)	-0,17	(0,07)	-0,02	(0,08)	0,10	(0,13)
Belgio	0,09	(0,02)	-0,60	(0,07)	0,00	(0,06)	0,03	(0,14)	0,04	(0,04)	-0,27	(0,10)	-0,06	(0,06)	0,41	(0,09)
Canada	0,02	(0,02)	-0,06	(0,05)	-0,01	(0,05)	0,04	(0,11)	0,00	(0,04)	0,00	(0,09)	0,04	(0,05)	-0,13	(0,08)
Corea	0,00	(0,03)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Danimarca	0,07	(0,03)	-0,93	(0,07)	0,02	(0,07)	-0,23	(0,13)	0,00	(0,07)	-0,02	(0,11)	0,01	(0,08)	-0,07	(0,14)
Finlandia	0,01	(0,02)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Francia	0,09	(0,03)	-0,59	(0,09)	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w	w
Germania	0,11	(0,03)	-0,67	(0,05)	0,02	(0,07)	-0,11	(0,11)	0,01	(0,06)	-0,08	(0,10)	-0,07	(0,06)	0,41	(0,08)
Giappone	0,00	(0,02)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,07)	c	c
Grecia	0,04	(0,04)	-0,46	(0,06)	0,02	(0,09)	-0,27	(0,09)	0,00	(0,07)	-0,02	(0,11)	0,00	(0,08)	-0,02	(0,13)
Irlanda	-0,01	(0,03)	0,12	(0,10)	-0,01	(0,08)	0,11	(0,11)	0,00	(0,06)	-0,07	(0,12)	0,00	(0,08)	0,03	(0,10)
Islanda	0,01	(0,01)	c	c	0,00	(0,01)	c	c	0,00	(0,01)	c	c	0,00	(0,01)	c	c
Italia	0,02	(0,02)	-0,44	(0,05)	0,00	(0,05)	0,04	(0,07)	0,01	(0,04)	-0,19	(0,06)	0,00	(0,07)	0,00	(0,09)
Lussemburgo	0,30	(0,01)	-0,53	(0,02)	-0,04	(0,01)	0,07	(0,02)	0,01	(0,01)	-0,01	(0,02)	0,03	(0,01)	-0,04	(0,02)
Messico	0,01	(0,03)	c	c	0,01	(0,05)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	-0,01	(0,05)	c	c
Norvegia	0,04	(0,03)	-0,69	(0,08)	-0,02	(0,08)	0,24	(0,15)	-0,01	(0,07)	0,14	(0,09)	0,01	(0,06)	-0,12	(0,13)
Nuova Zelanda	-0,01	(0,02)	0,02	(0,05)	-0,03	(0,07)	0,12	(0,07)	-0,06	(0,07)	0,22	(0,09)	0,04	(0,06)	-0,14	(0,06)
Paesi Bassi	0,10	(0,02)	-0,81	(0,08)	0,02	(0,07)	-0,18	(0,09)	0,03	(0,08)	-0,25	(0,13)	-0,01	(0,07)	0,09	(0,10)
Polonia	0,00	(0,02)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Portogallo	0,00	(0,03)	0,04	(0,11)	0,02	(0,08)	-0,25	(0,14)	0,01	(0,07)	-0,18	(0,17)	0,00	(0,08)	-0,07	(0,14)
Regno Unito	0,02	(0,02)	-0,25	(0,09)	-0,01	(0,07)	0,15	(0,18)	0,04	(0,05)	-0,41	(0,12)	0,01	(0,06)	-0,07	(0,14)
Rep. Ceca	0,01	(0,03)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	-0,01	(0,07)	c	c
Rep. Slovacca	0,00	(0,03)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,06)	c	c
Spagna	0,02	(0,03)	-0,25	(0,08)	0,00	(0,05)	-0,04	(0,11)	0,03	(0,04)	-0,41	(0,06)	0,01	(0,06)	-0,16	(0,08)
Stati Uniti	0,11	(0,04)	-0,59	(0,09)	-0,01	(0,09)	0,04	(0,13)	-0,07	(0,09)	0,42	(0,14)	0,00	(0,09)	0,00	(0,13)
Svezia	0,05	(0,02)	-0,44	(0,08)	-0,02	(0,08)	0,15	(0,13)	0,04	(0,08)	-0,34	(0,13)	0,00	(0,07)	0,00	(0,14)
Svizzera	0,13	(0,02)	-0,45	(0,04)	0,01	(0,07)	-0,02	(0,06)	0,04	(0,06)	-0,13	(0,06)	-0,02	(0,06)	0,08	(0,06)
Turchia	-0,01	(0,04)	c	c	0,00	(0,09)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Ungheria	0,00	(0,03)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,07)	c	c
Totale OCSE	0,02	(0,01)	-0,24	(0,04)	-0,02	(0,03)	0,16	(0,07)	-0,01	(0,02)	0,06	(0,05)	-0,01	(0,03)	0,08	(0,06)
Media OCSE	0,04	(0,00)	-0,41	(0,02)	0,00	(0,01)	-0,01	(0,03)	0,00	(0,01)	-0,08	(0,02)	0,00	(0,01)	0,01	(0,02)
Paesi partner																
Argentina	0,01	(0,06)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	0,00	(0,10)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Azerbaijan	-0,01	(0,03)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,01	(0,08)	c	c
Brasile	0,01	(0,03)	c	c	0,00	(0,04)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	0,00	(0,05)	c	c
Bulgaria	0,00	(0,05)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,10)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Cile	0,00	(0,05)	c	c	0,00	(0,09)	c	c	0,00	(0,10)	c	c	0,00	(0,09)	c	c
Colombia	0,00	(0,04)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,12)	c	c	0,00	(0,10)	c	c
Croazia	0,05	(0,02)	-0,36	(0,04)	0,01	(0,07)	-0,09	(0,11)	0,00	(0,07)	0,00	(0,09)	0,00	(0,07)	0,03	(0,08)
Estonia	0,01	(0,02)	-0,07	(0,08)	-0,01	(0,07)	0,04	(0,17)	0,00	(0,04)	-0,01	(0,13)	0,05	(0,06)	-0,40	(0,13)
Fed. Russa	0,01	(0,04)	-0,05	(0,07)	-0,01	(0,05)	0,08	(0,08)	0,00	(0,06)	0,02	(0,08)	0,00	(0,07)	-0,02	(0,06)
Giordania	-0,05	(0,03)	0,26	(0,05)	-0,05	(0,08)	0,23	(0,09)	-0,07	(0,05)	0,35	(0,11)	0,03	(0,08)	-0,16	(0,09)
Hong Kong-Cina	0,30	(0,04)	-0,38	(0,03)	0,01	(0,09)	-0,02	(0,08)	0,00	(0,07)	-0,01	(0,07)	-0,03	(0,09)	0,03	(0,10)
Indonesia	0,00	(0,05)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,06)	c	c
Israele	0,07	(0,03)	-0,22	(0,05)	-0,03	(0,08)	0,10	(0,11)	0,04	(0,07)	-0,14	(0,09)	0,04	(0,10)	-0,12	(0,11)
Kirgizstan	-0,01	(0,03)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	-0,01	(0,07)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Lettonia	-0,01	(0,01)	0,10	(0,06)	-0,03	(0,07)	0,44	(0,11)	-0,01	(0,08)	0,13	(0,06)	0,00	(0,08)	0,03	(0,11)
Liechtenstein	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
Lituania	0,00	(0,03)	c	c	0,01	(0,07)	c	c	0,01	(0,07)	c	c	0,01	(0,08)	c	c
Macao-Cina	0,38	(0,03)	-0,13	(0,02)	-0,10	(0,02)	0,04	(0,01)	-0,01	(0,02)	0,00	(0,01)	0,06	(0,02)	-0,02	(0,01)
Montenegro	-0,01	(0,02)	0,18	(0,07)	0,00	(0,00)	-0,03	(0,05)	-0,01	(0,00)	0,09	(0,04)	-0,01	(0,01)	0,14	(0,07)
Qatar	0,02	(0,02)	-0,03	(0,02)	-0,04	(0,01)	0,06	(0,02)	-0,09	(0,02)	0,13	(0,03)	0,04	(0,01)	-0,06	(0,01)
Romania	0,00	(0,04)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,09)	c	c
Serbia	0,01	(0,03)	-0,06	(0,06)	0,00	(0,07)	-0,01	(0,10)	-0,02	(0,09)	0,21	(0,09)	0,01	(0,07)	-0,09	(0,09)
Slovenia	0,07	(0,01)	-0,63	(0,04)	0,01	(0,01)	-0,13	(0,03)	0,00	(0,01)	0,02	(0,04)	-0,01	(0,01)	0,07	(0,05)
Taipei-Cina	0,00	(0,03)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Thailandia	0,00	(0,03)	c	c	0,00	(0,06)	c	c	0,00	(0,08)	c	c	0,00	(0,07)	c	c
Tunisia	0,00	(0,05)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,07)	c	c	0,00	(0,08)	c	c
Uruguay	0,00	(0,03)	c	c	0,00	(0,05)	c	c	0,00	(0,05)	c	c	0,00	(0,05)	c	c

Fonte: OCSE 2007

Nota: I valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.

Fonti di informazioni sulle caratteristiche dell'insegnamento, sulle strutture scolastiche e sui sistemi di formazione.

Le informazioni sono tratte prevalentemente dal questionario per la scuola, compilato dai dirigenti degli istituti scolastici partecipanti a PISA, nonché dai dati sul sistema di formazione nazionale provenienti da altre rilevazioni internazionali e dalla pubblicazione dell'OCSE "Uno Sguardo sull'educazione (Education at a Glance). Si tratta pertanto di informazioni molto generali, sia per quanto riguarda l'insegnamento scolastico (non essendo stati interpellati gli insegnanti degli allievi testati), che per quanto concerne il sistema di formazione nazionale, non essendo data la possibilità di fornire più risposte a determinate domande (ad esempio quella relativa all'età di scolarizzazione), imprescindibile per uno stato federalista.

Gruppi di rendimento

In PISA 2006 è stato chiesto alle direzioni scolastiche se i loro istituti offrono lezioni differenziate (Tab.57) in base a inclinazioni e interessi particolari in alcune o tutte le materie scientifiche (UST/CDPE, 2007, p.34). Per la Svizzera, il quadro che ne risulta è il seguente: il 30% dei quindicenni (OCSE 28%) frequenta scuole dove gli allievi sono suddivisi secondo il rendimento non solo tra classi differenti, ma anche all'interno delle classi stesse, il 31% (OCSE 16%) è inserito in classi per cui è definito un determinato livello di esigenze ma che non conoscono ulteriore differenziazione interna, il 12% (OCSE 21%) è ripartito in gruppi di rendimento all'interno della classe mentre non vi sono ulteriori distinzioni tra le classi. Infine, per il 28% degli allievi non esiste né una suddivisione tra le classi né all'interno delle stesse (OCSE 36%).

Quest'ultima categoria raggiunge in Svizzera prestazioni significativamente migliori degli allievi il cui insegnamento avviene differenziato per gruppi (UST/CDPE, 2007, p.35).

Questa constatazione è valida per tutti i Paesi partecipanti a PISA secondo C.Zahner Rossier e T.Holzer.

Un po' delicata, affermano gli autori del rapporto svizzero, risulta invece la generale conclusione cui giunge l'OCSE secondo cui la suddivisione in gruppi di rendimento ha l'effetto di ostacolare l'impegno

scolastico di alcuni allievi piuttosto che quello di spronare altri ad un rendimento migliore. In realtà è ipotizzabile anche che gli istituti che non distinguono gruppi di rendimento, selezionino gli allievi sin dall'inizio, accettando solo quelli con meriti molto elevati, così come avviene nella maggior parte dei licei svizzeri che non prevedono una distinzione degli allievi in funzione del loro rendimento.

Segregazione, concorrenza e varianze tra le scuole

Tra i Paesi partecipanti all'indagine PISA esistono vari modelli di suddivisione degli allievi in base al loro rendimento.

Tale pluralità si ritrova anche nei sistemi d'istruzione cantonali della Svizzera. Nei paragrafi seguenti sono descritti il grado e il tipo di articolazione interna dei sistemi di formazione nazionali sulla base delle variabili riportate qui di seguito:

- età della prima selezione (Tab.56) e modelli selettivi organizzati in funzione del livello di esigenze
- concorrenza tra le scuole
- varianza delle prestazioni scolastiche in seno e tra le scuole

Segregazione e pari opportunità

La Finlandia attua unicamente il modello integrativo. In questo Paese, gli allievi frequentano per nove anni la stessa scuola senza essere suddivisi in base alle loro prestazioni; l'esame come strumento di selezione è un concetto a loro del tutto sconosciuto. Ad aver adottato programmi didattici differenziati a seconda delle prestazioni degli allievi nel grado secondario I sono soprattutto i tre Paesi Germania, Austria e Svizzera.

In Germania e Austria la prima selezione avviene già all'età di 10 anni. In Svizzera tale differenziazione è effettuata dalla maggioranza dei Cantoni all'età di 12 anni (UST/CDPE, 2007, p.37).

Stando alle analisi dell'OCSE (OCDE 2007b), per i modelli d'istruzione selettivi non possono essere definite regole precise per quanto riguarda le prestazioni complessive.

È stato invece dimostrato, sottolineano C.Zahner Rossier e T.Holzer, che quanto più differenziato e selettivo è un sistema scolastico e quanto prima avviene la selezione, tanto più diventa rilevante la composizione

socioeconomica della scuola per il successo scolastico senza che la prestazione complessiva subisca un incremento significativo.

Concorrenza tra le scuole

Nel 2006, la Svizzera si distingue per la competizione meno accentuata tra le scuole tra i Paesi partecipanti (figura 4.2). Il 58 per cento degli allievi frequenta infatti scuole prive di concorrenti nel bacino d'utenza. Per il 28 per cento dei quindicenni vi sono almeno due istituti equivalenti nelle vicinanze, in altre parole scuole con la stessa offerta didattica, mentre il 14 per cento può prendere in considerazione unicamente una seconda scuola.

Questi dati convergono con quelli secondo cui l'ammissione a una scuola dipende nell'80 per cento dei casi dalla regione di domicilio (bacino scolastico), criterio spesso combinato con i precedenti meriti scolastici o l'esito degli esami di ammissione e/o le raccomandazioni dell'ultimo istituto frequentato.

Benché all'interno di un Cantone le scuole pubbliche presentino gli stessi programmi didattici e analoghi mandati di formazione, la problematica di questa esigua concorrenza è data dalla relativa omogeneità della composizione sociale e culturale delle scuole riconducibile alla forte segregazione abitativa, come mostra uno studio del 2007 (Coradi-Vellacott) basato su dati PISA.

Sembra delinarsi la tendenza secondo cui la mescolanza sociale di alcune scuole vada piuttosto diminuendo in funzione del bacino d'utenza. Tale evoluzione è poco favorevole in

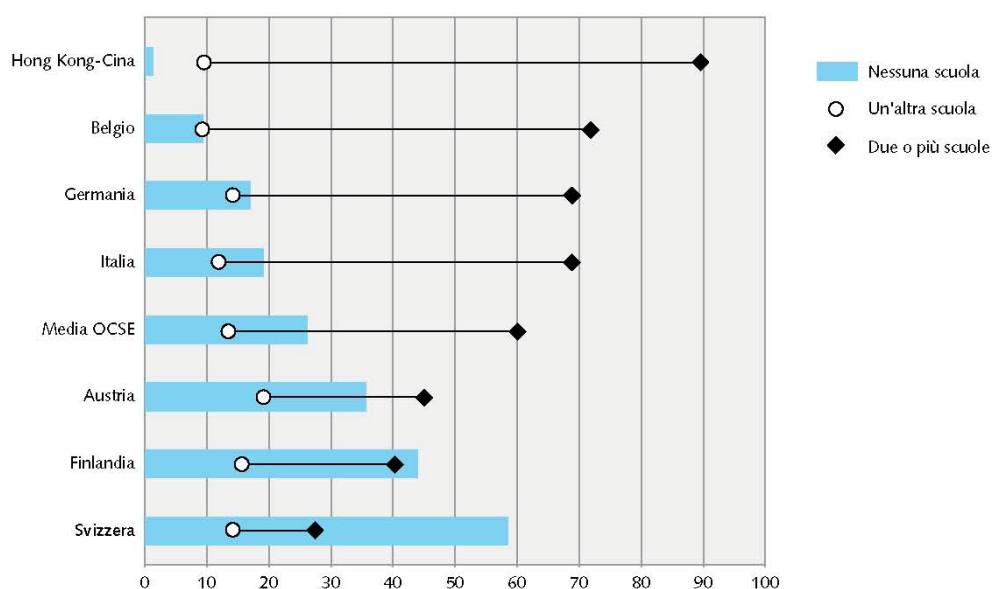
particolare per gli allievi provenienti da un ambiente familiare lontano dalla scuola. Mantenendo invariati l'origine migratoria e il livello di esigenze della scuola, questi ultimi giovani ottengono infatti risultati migliori in scuole socialmente miste che in scuole con allievi provenienti prevalentemente da contesti meno privilegiati.

Per contro non è stata riscontrata alcuna dipendenza analoga tra le prestazioni scolastiche degli allievi di estrazione socioeconomica più elevata e la composizione sociale della scuola.

Non si tratta quindi tanto di prendere provvedimenti in ambito formativo quanto piuttosto di sviluppare nuove strategie d'insediamento volte a promuovere la pluralità sociale dei quartieri residenziali.

Uno dei risultati cui perviene l'OCSE (2007b)³⁴ è che in Svizzera la variazione dell'indice socioeconomico delle scuole di un'unità migliorerebbe le prestazioni scientifiche degli allievi di 31 punti tenuto conto di altre variabili contestuali.

F 4.2 Numero di scuole concorrenti nello stesso bacino d'utenza, PISA 2006



I risultati sono basati sulle dichiarazioni fatte dalle direzioni delle scuole e rappresentano le quote degli allievi quindicenni della scuola.

© UST/CDPE

Fonte: Base dati PISA dell'OCSE - UST/CDPE, 2007

Varianza delle prestazioni scolastiche in seno e tra le scuole

(Tab.34)

In Svizzera, come pure nella maggioranza dei Paesi OCSE, gran parte delle varianze delle prestazioni scientifiche sono riscontrabili all'interno delle scuole (CH 67%, OCSE 67%); il 37 per cento (OCSE 34%) è riconducibile alle differenze tra le scuole (figura 4.3 e figura 4.1). In Finlandia, la varianza tra le scuole è estremamente bassa (4%) mentre risulta superiore alla media in Germania (66%) e in Austria (60%).

Gli autori del rapporto svizzero precisano inoltre "che nei Paesi con una varianza tra le scuole molto esigua non importa quale scuola venga frequentata dall'allievo, poiché le probabilità di riuscita sono dappertutto

³⁴Come riportato in UST/CDPE, 2007, p.52, OCDE (2007b). PISA 2006: les compétences en sciences, un atout pour réussir (ang :PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world, all: PISA 2006: Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen). Paris: OCDE.

analoghe. Nei Paesi dove invece la varianza tra le scuole è molto elevata la scelta della scuola diventa di rilevanza cruciale. Di norma, infatti, queste disparità sono riconducibili a un modello scolastico articolato su differenti livelli di esigenza. Tale modello è molto diffuso in Germania e Austria ed è riscontrabile, ad eccezione del Ticino e del Giura, anche in Svizzera. Agli allievi è data tuttavia la possibilità di passare da un tipo di scuola all'altro. Vi sono inoltre vari modelli che prevedono una differenziazione anche all'interno delle materie principali" (UST/CDPE, 2007, p.38).

Nei Paesi con una varianza tra le scuole molto esigua (es. in **Svezia** ed in **Spagna**) non importa quale scuola venga frequentata dall'allievo, poiché le probabilità di riuscita sono dappertutto analoghe.

Nei Paesi dove invece la varianza tra le scuole è molto elevata (es. in **Italia** e **Svizzera**) la scelta della scuola diventa di rilevanza cruciale. Di norma, infatti, queste disparità sono riconducibili a un modello scolastico articolato su differenti livelli di esigenza. Tale modello è molto diffuso in Germania e Austria ed è riscontrabile, ad eccezione del Canton Ticino (lingua italiana) e del Canton Giura (lingua francese), anche in Svizzera. Agli allievi è data tuttavia la possibilità di passare da un tipo di scuola all'altro. Vi sono inoltre vari modelli che prevedono una differenziazione anche all'interno delle materie principali.

F 4.3 Varianza delle prestazioni degli allievi in scienze naturali tra ed entro le scuole, PISA 2006

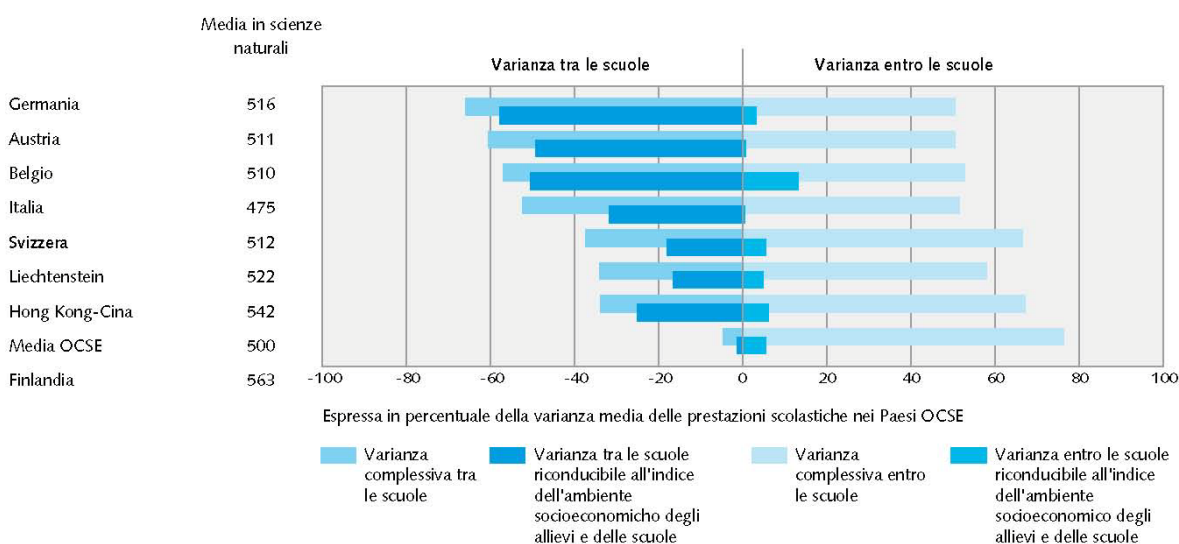
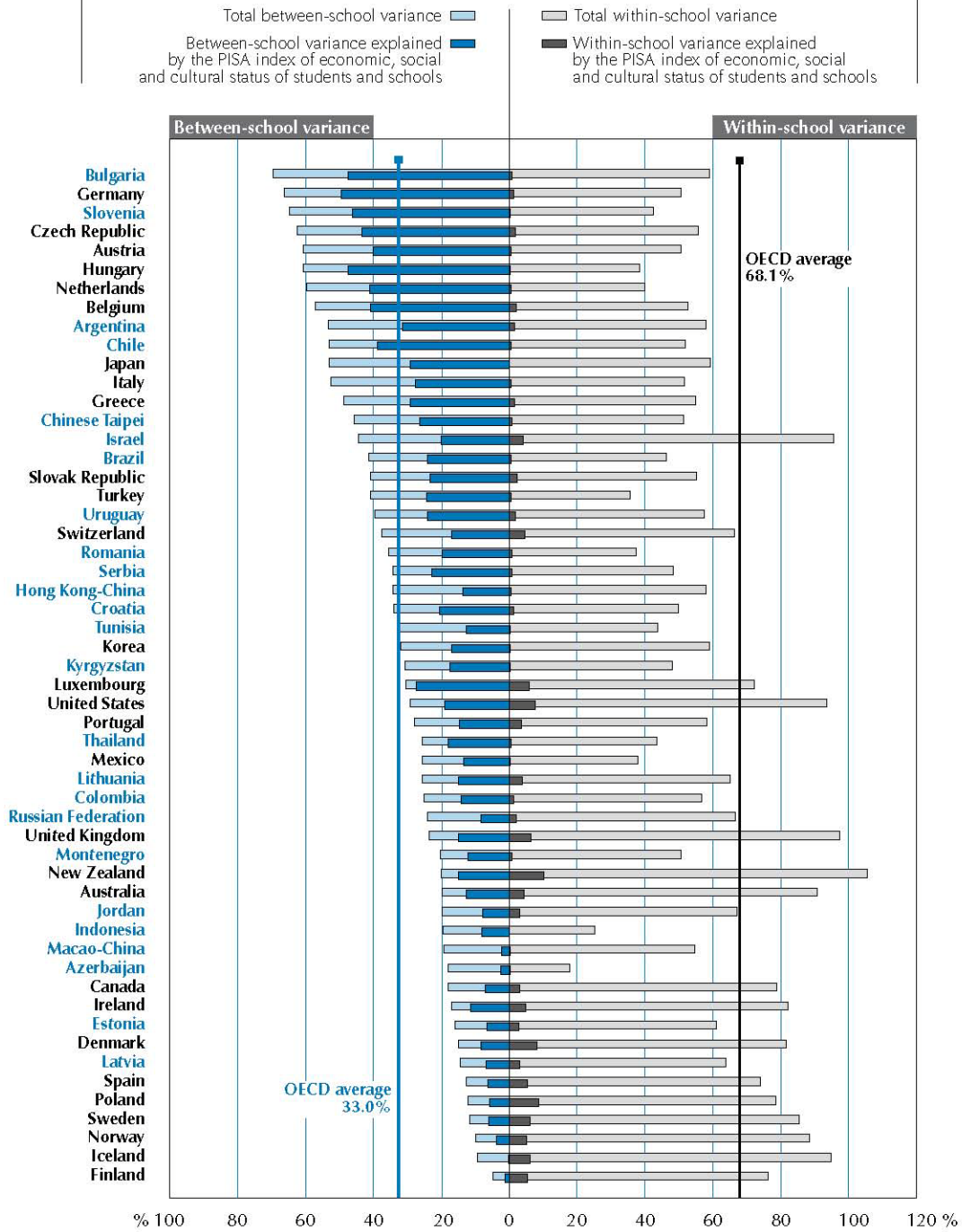


Figure 4.1
Variance in student performance between schools
and within schools on the science scale

Expressed as a percentage of the average variance in student performance in OECD countries



Source: OECD PISA 2006 database, Table 4.1a.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/141848881750>

In sintesi, gli effetti che le scuole e i sistemi scolastici sembrano avere in Svizzera, stando al rapporto OCSE su PISA 2006, vanno interpretati con prudenza, poiché i sistemi prevalenti nei vari Cantoni sono eterogenei. Gran parte degli effetti legati alle scuole e ai sistemi sono riconducibili al modello scolastico preponderante nel territorio nazionale, caratterizzato da vari livelli di esigenza. Soltanto analisi approfondite a livello cantonale possono rilevare quali siano esattamente gli effetti derivanti da tali sistemi.

Per la Svizzera, i risultati più importanti che per ora meritano di essere menzionati sono i seguenti:

- per i quindicenni, l'offerta delle scuole nell'ambito delle scienze naturali, rapportata alle lezioni impartite e alle attività scientifiche promosse, è meno ampia rispetto alla media OCSE;

- l'insegnamento delle scienze naturali non è pregiudicato né da una carenza di personale né da limitazioni delle risorse materiali stando alle affermazioni delle direzioni scolastiche;

- la composizione socioeconomica delle scuole sembra esercitare un'influenza determinante sul rendimento degli allievi.

Il raffronto internazionale mostra che più selettivo è un sistema e prima avviene la selezione, maggiore è l'influenza della composizione socioeconomica delle scuole sulle prestazioni degli allievi.

La Svizzera nel raffronto internazionale in lettura.

Nella scala delle competenze in lettura i giovani svizzeri raggiungono una media di 499 punti (vedi F 5.1), ponendosi per la prima volta significativamente al di sopra della media OCSE. I Paesi di riferimento che si pongono al di sopra della Svizzera sono Finlandia (547 punti), Hong Kong-Cina (536 punti), Canada (527 punti) e Liechtenstein (510 punti). Dal punto di vista statistico, il Belgio (501 punti) e la Germania (495 punti) non si differenziano dalla Svizzera. L'Austria (490 punti), la Francia (488 punti) e l'Italia (469 punti) si pongono invece significativamente al di sotto della Svizzera. I risultati migliori sono quelli raggiunti dai giovani in Corea (556 punti) e in Finlandia (547 punti).

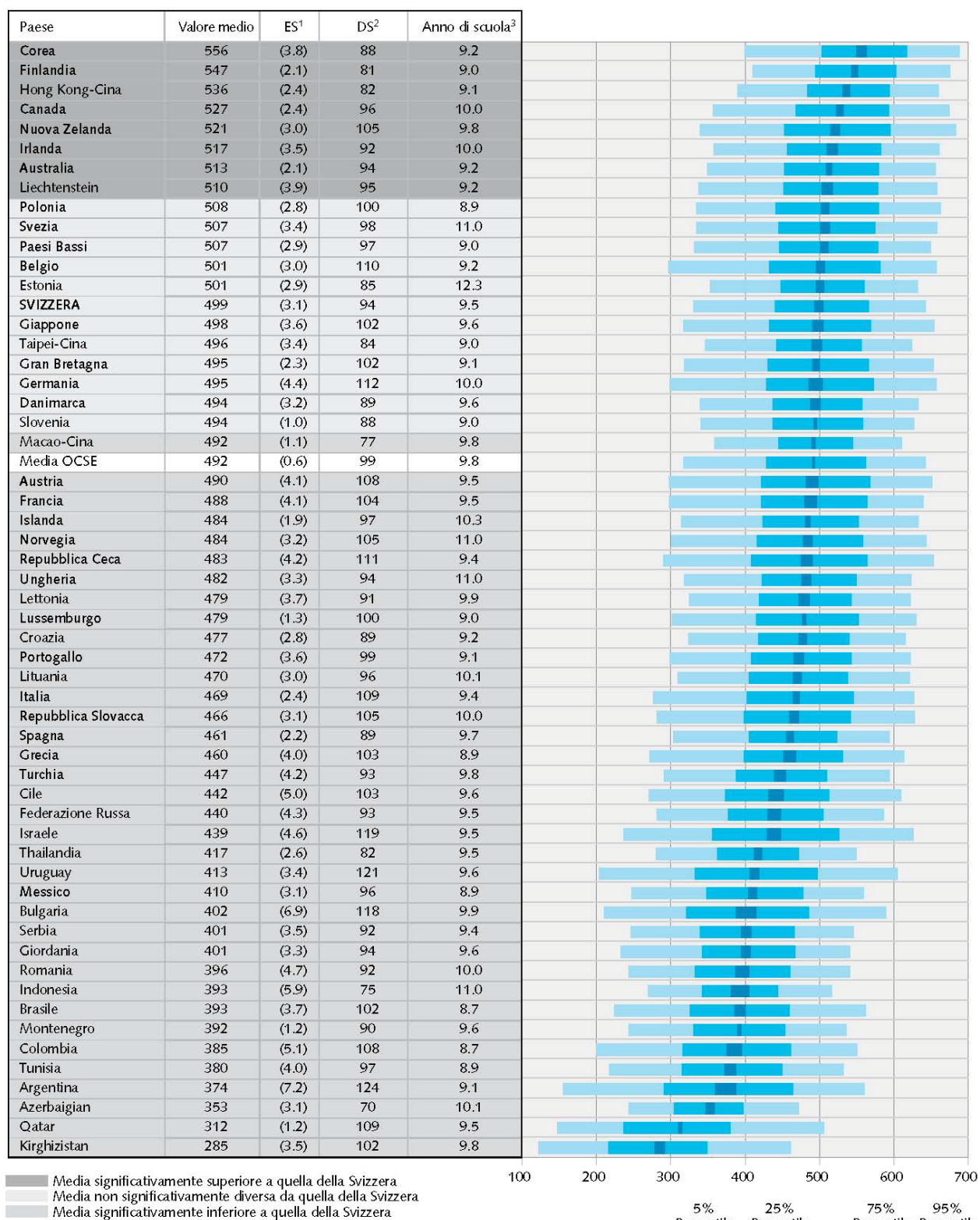
Fattori d'influenza sulle competenze in lettura

Gli allievi provenienti dalle famiglie di estrazione socioeconomica più elevata raggiungono nel test di lettura PISA prestazioni significativamente (la significatività e l'ampiezza dell'effetto sono due caratteristiche statistiche che vengono spesso usate per indicare l'importanza di un risultato di un'analisi statistica. Pur avendo significati diversi, esse vengono integrate per ottenere una visione razionale della rilevanza di un risultato. Se il risultato di un test statistico, ad esempio del confronto di due valori medi o della pendenza di una retta di regressione, è significativo, la probabilità che esso non sia casuale è grande ed esso può di conseguenza venire generalizzato per tutta la popolazione. In questo caso si rivela determinante quale probabilità d'errore è stata definita in anticipo per tale generalizzazione. In questo rapporto è stato stabilito $\alpha = 0,05$. Se la probabilità p che un effetto osservato sia casuale è minore di α , si parla di un effetto significativo) migliori in tutti i Paesi di riferimento. Il nesso tra contesto socioeconomico e prestazioni è particolarmente marcato in Francia, Germania, Belgio e Austria, mentre in Hong Kong-Cina, Finlandia e Italia risulta meno pronunciato.

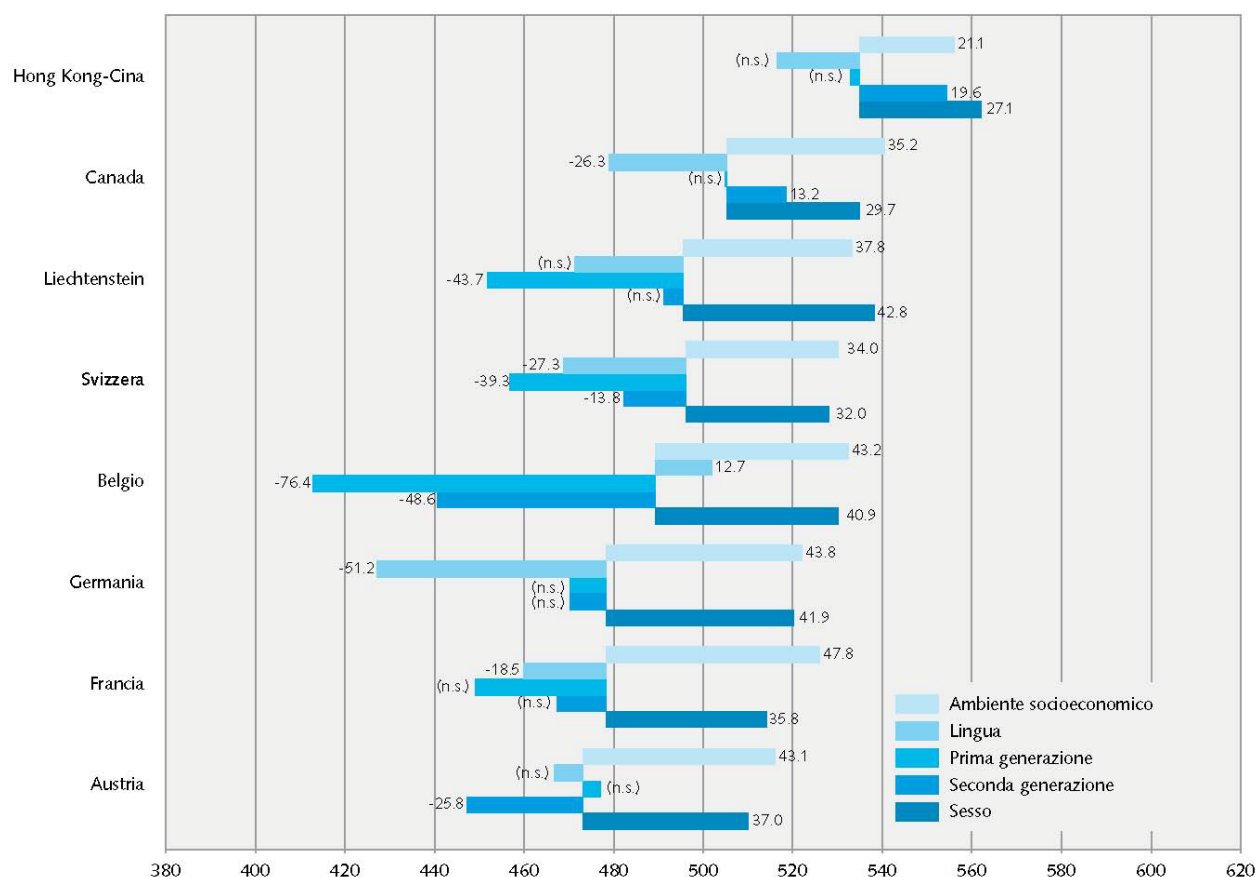
La Svizzera si colloca in posizione mediana. In base a una distribuzione del contesto socioeconomico, risulta che in Svizzera le prestazioni dei giovani appartenenti al sesto più elevato, a parità di provenienza etnica, di lingua e di sesso raggiungono un livello di competenza in più rispetto ai giovani appartenenti al sesto più basso.

Se si tiene in considerazione la condizione socioeconomica si nota che l'origine e la lingua parlata in casa non dappertutto hanno un effetto significativamente negativo sulle prestazioni (Zahner Rossier, Holzer, Tab.40 e Tab.41). In Svizzera tuttavia esiste una relazione negativa: **gli allievi immigrati e di seconda generazione** raggiungono rispettivamente 39 e 14 punti in meno rispetto agli allievi indigeni. Chi in casa parla una lingua differente da quella del test ha uno svantaggio di 27 punti. Spesso gli effetti della lingua e della provenienza quindi si sommano (UST/CDPE, 2007, p.41).

F 5.1 Prestazioni in lettura nel raffronto internazionale, PISA 2006



F 5.2 L'influsso delle caratteristiche individuali¹ sulle prestazioni in lettura nel raffronto internazionale, PISA 2006



¹ = Analisi realizzata mediante regressione lineare.

(n.s.) = non significativo

Osservazioni: Le linee da cui partono le barre verso destra e sinistra indicano la prestazione media della persona di riferimento. Questa è di sesso maschile, nativa del Paese in cui si svolge il test oppure con almeno un genitore nato in predetto Paese, parla a casa la lingua del luogo e di estrazione socioeconomica media.

Finlandia e Italia presentano percentuali di giovani immigrati troppo basse per effettuare stime affidabili.

La Svizzera nel raffronto internazionale in matematica

Nel confronto internazionale gli allievi della Svizzera si distinguono molto positivamente. Con un punteggio medio di 530 punti si pongono decisamente al di sopra della media dei Paesi OCSE. Solo la Finlandia e i tre Stati asiatici Taipei-Cina, Hong Kong-Cina e Corea raggiungono valori medi significativamente superiori (547 e 549 punti rispettivamente). Segue subito dopo la Svizzera in un gruppo di otto Stati, i cui punteggi medi non si differenziano significativamente da quello svizzero. Di questo gruppo fanno parte i Paesi di riferimento Canada (527), Liechtenstein (525) e Belgio (520) oltre a Paesi Bassi, Macao-Cina, Giappone, Australia e Nuova Zelanda.

I valori medi degli altri Paesi di riferimento sono significativamente inferiori a quelli della Svizzera: Austria (504), Germania (504), Francia

(496) e Italia (462). Il distacco dal punteggio dell'Italia è particolarmente marcato, corrisponde infatti a più di un livello di competenza sulla scala di valutazione della matematica.

In Svizzera, la quota di allievi nei due livelli di competenze più elevati (5 e 6) supera di circa 9 punti percentuali la media OCSE (CH 23%), mentre la quota di coloro che non superano il livello 1 è di 8 punti percentuali inferiore alla media OCSE (CH 14%).

Fattori d'influenza sulle competenze in matematica

L'ambiente socio-economico, la lingua parlata a casa e l'origine si riflettono sulle prestazioni in matematica in modo simile a quanto avviene per le scienze naturali e per la lettura. Questo risultato non è nuovo. Già in occasione di PISA 2003 si è notato che gli allievi indigeni provenienti da un ambiente socioeconomico privilegiato che parlano in casa la lingua del test, risultano avvantaggiati in tutti gli ambiti testati (Zahner Rossier und Holzer, 2004).

Anche in matematica, le prestazioni degli allievi provenienti da un contesto socioeconomico elevato (il sesto più alto della distribuzione) risultano superiori a quelle degli allievi provenienti da un contesto socioeconomico inferiore (il sesto più basso), con una differenza pari quasi a un livello di competenza. Lo stesso vale per gli allievi indigeni rispetto a quelli immigrati che in casa non parlano la lingua del test. Nel caso in cui questi ultimi provengano inoltre da un ambiente socioeconomico basso la disparità aumenta a un livello e mezzo di competenza.

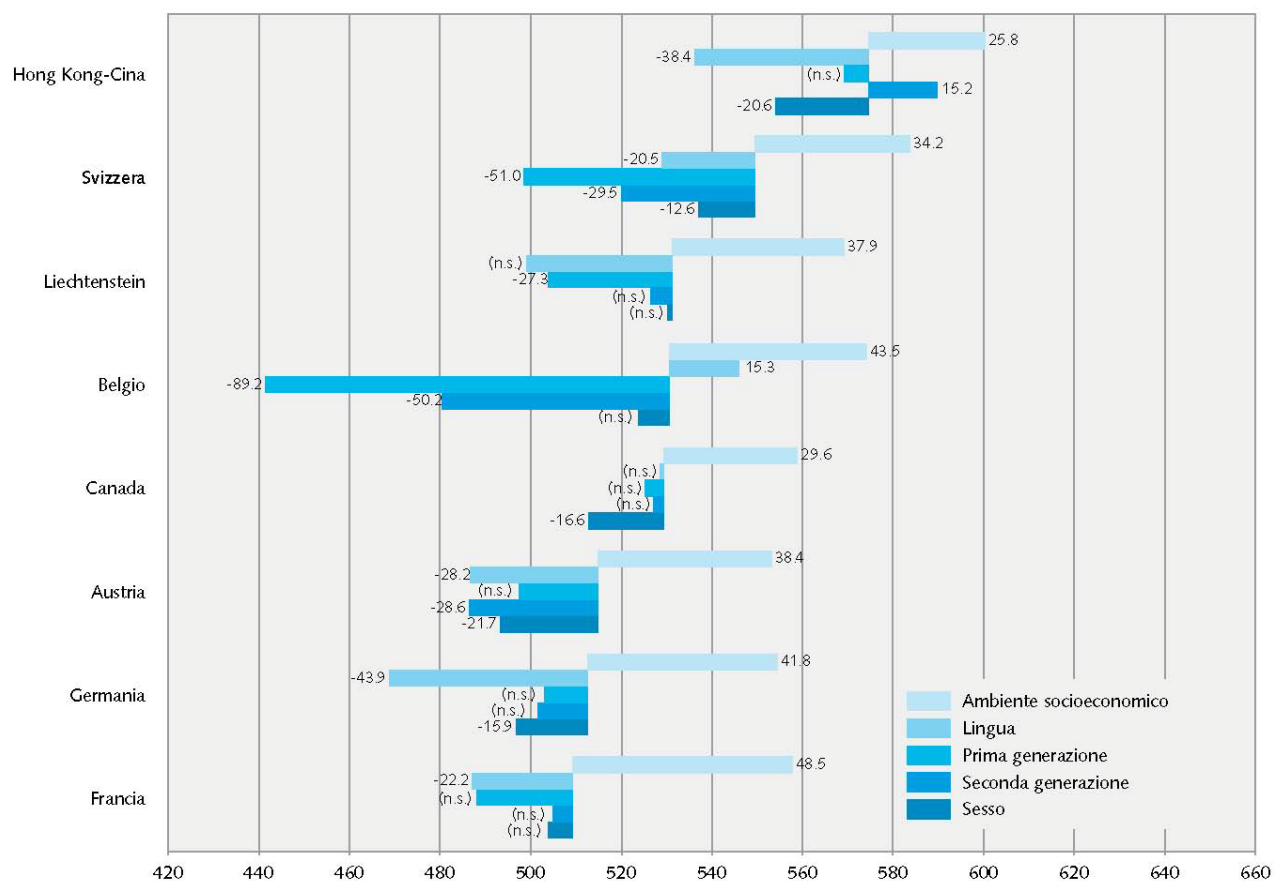
In sette dei dieci Paesi di riferimento, i ragazzi mostrano risultati significativamente migliori delle ragazze in matematica.

Le differenze più marcate, di circa 20 punti, sono rilevate in Austria e Hong Kong-Cina. In Svizzera lo scarto è di circa 13 punti. Nel Liechtenstein, in Francia e in Belgio le differenze tra i sessi non sono significative.

In PISA 2006, i giovani della Svizzera hanno confermato l'ottimo risultato ottenuto in PISA 2003 nell'ambito della matematica. Anche questa volta, infatti, le competenze sono chiaramente superiori alla media OCSE. Soltanto quattro Paesi presentano risultati significativamente migliori di

quelli svizzeri. L'influenza esercitata dall'ambiente socioeconomico e dall'origine culturale sulle prestazioni in matematica è simile a quella rilevata nell'ambito della lettura e delle scienze naturali.

F 6.2 Influenza delle caratteristiche individuali¹ sulle prestazioni in matematica nel raffronto internazionale, PISA 2006



¹ = Analisi realizzata mediante regressione lineare.

(n.s.) = non significativo

Osservazioni: Le linee da cui partono le barre verso destra e sinistra indicano la prestazione media della persona di riferimento.

Questa è di sesso maschile, nativa del Paese in cui si svolge il test oppure con almeno un genitore nato in predetto Paese, parla a casa la lingua del luogo e di estrazione socioeconomica media.

Finlandia e Italia presentano percentuali di giovani immigrati troppo basse per effettuare stime affidabili.

Tabella 41 - Risultati degli studenti nelle scale complessive di literacy matematica e in lettura, in rapporto alla lingua parlata a casa
 Dati basati sulle dichiarazioni degli studenti

	La lingua parlata a casa per la maggior parte del tempo è DIFFERENTE dalla lingua della rilevazione, dalle altre lingue ufficiali o dagli altri dialetti del paese				La lingua parlata a casa per la maggior parte del tempo è la STESSA della lingua della rilevazione, delle altre lingue ufficiali o degli altri dialetti del paese				Differenze nei risultati tra gli studenti immigrati che parlano a casa una lingua che è differente dalla lingua di insegnamento e gli studenti nativi			
	Letture		Matematica		Letture		Matematica		Letture		Matematica	
	Media	E.S.	Media	E.S.	Media	E.S.	Media	E.S.	Diff.	E.S.	Diff.	E.S.
Paesi OCSE												
Australia	495	(7,1)	523	(7,7)	516	(1,8)	521	(2,0)	-10	(6,8)	11	(7,3)
Austria	436	(17,7)	442	(12,8)	500	(3,4)	515	(3,5)	-63	(16,9)	-74	(12,4)
Belgio	491	(7,5)	515	(6,7)	512	(2,7)	530	(2,6)	-114	(9,2)	-103	(10,2)
Canada	504	(4,6)	522	(4,3)	534	(2,2)	531	(1,8)	-21	(5,4)	-4	(5,4)
Corea	c	c	c	c	557	(3,8)	548	(3,8)	a	a	a	a
Danimarca	422	(9,0)	440	(7,0)	501	(3,0)	519	(2,6)	-84	(8,5)	-85	(7,4)
Finlandia	c	c	c	c	548	(2,1)	550	(2,2)	c	c	c	c
Francia	444	(9,2)	441	(10,1)	493	(4,2)	502	(3,2)	-41	(10,9)	-61	(11,6)
Germania	423	(9,7)	438	(8,4)	511	(3,8)	519	(3,3)	-93	(8,9)	-85	(7,2)
Giappone	c	c	c	c	500	(3,6)	526	(3,3)	c	c	c	c
Grecia	392	(13,2)	408	(9,7)	463	(4,0)	462	(2,9)	-57	(11,2)	-63	(8,7)
Irlanda	c	c	c	c	521	(3,3)	504	(2,7)	c	c	c	c
Islanda	c	c	c	c	489	(1,9)	508	(1,8)	c	c	c	c
Italia	c	c	c	c	484	(2,4)	473	(2,4)	c	c	c	c
Lussemburgo	485	(1,8)	494	(1,3)	511	(4,9)	525	(4,7)	-79	(3,7)	-63	(3,4)
Messico	c	c	c	c	414	(2,7)	408	(2,8)	c	c	c	c
Norvegia	429	(9,4)	448	(7,5)	491	(2,8)	495	(2,4)	-57	(11,0)	-53	(9,7)
Nuova Zelanda	485	(7,8)	522	(6,7)	529	(2,7)	526	(2,3)	-41	(8,4)	-2	(7,7)
Paesi Bassi	438	(12,3)	472	(10,3)	512	(2,4)	536	(2,2)	-76	(12,9)	-67	(11,0)
Polonia	c	c	c	c	508	(2,7)	498	(2,4)	c	c	c	c
Portogallo	416	(17,3)	445	(15,3)	475	(3,6)	468	(3,0)	c	c	c	c
Regno Unito	450	(12,8)	458	(9,8)	499	(2,0)	499	(2,0)	-43	(15,5)	-34	(11,1)
Rep. Ceca	c	c	c	c	487	(4,0)	513	(3,6)	c	c	c	c
Rep. Slovacca	c	c	c	c	475	(3,4)	501	(3,2)	c	c	c	c
Spagna	c	c	c	c	464	(2,4)	483	(2,5)	c	c	c	c
Stati Uniti	m	m	440	(5,9)	m	m	480	(4,2)	m	m	-38	(6,5)
Svezia	c	c	c	c	515	(3,3)	509	(2,2)	-52	(7,0)	-54	(6,9)
Svizzera	442	(5,3)	473	(5,5)	515	(2,8)	546	(2,9)	-81	(4,1)	-84	(4,4)
Turchia	c	c	c	c	448	(4,3)	425	(5,0)	c	c	c	c
Ungheria	c	c	c	c	484	(3,3)	492	(2,9)	c	c	c	c
Totale OCSE	439	(4,3)	447	(2,3)	489	(1,0)	488	(1,2)	-42	(3,8)	-38	(3,5)
Media OCSE	450	(2,7)	467	(2,2)	498	(0,6)	504	(0,5)	-61	(2,6)	-54	(2,1)
Paesi partner												
Argentina	c	c	c	c	376	(7,2)	382	(6,3)	c	c	c	c
Azerbaijan	c	c	c	c	351	(3,1)	475	(2,3)	c	c	c	c
Brasile	c	c	c	c	393	(3,8)	370	(3,0)	c	c	c	c
Bulgaria	319	(10,7)	343	(8,9)	414	(6,4)	423	(5,9)	c	c	c	c
Cile	c	c	c	c	443	(5,2)	411	(4,7)	a	a	a	a
Colombia	c	c	c	c	385	(5,1)	370	(3,8)	a	a	a	a
Croazia	c	c	c	c	478	(2,9)	468	(2,4)	c	c	c	c
Estonia	c	c	c	c	503	(3,0)	516	(2,8)	c	c	c	c
Fed. Russa	377	(8,0)	444	(9,4)	447	(3,9)	479	(3,7)	c	c	c	c
Giordania	c	c	c	c	404	(3,0)	387	(3,1)	c	c	c	c
Hong Kong-Cina	c	c	c	c	539	(2,4)	552	(2,7)	-19	(8,6)	-42	(10,3)
Indonesia	c	c	c	c	409	(10,3)	402	(11,7)	c	c	c	c
Israele	428	(7,9)	445	(7,6)	449	(4,5)	449	(4,1)	-3	(8,8)	10	(7,2)
Kyrgyzstan	c	c	c	c	281	(3,4)	307	(3,3)	c	c	c	c
Lettonia	c	c	c	c	481	(3,8)	489	(3,1)	c	c	c	c
Liechtenstein	420	(17,8)	448	(18,7)	524	(4,5)	537	(4,5)	-112	(19,7)	-93	(20,3)
Lituania	c	c	c	c	472	(3,0)	488	(3,0)	c	c	c	c
Macao-Cina	493	(1,1)	526	(1,3)	523	(12,6)	531	(16,4)	12	(3,0)	9	(2,9)
Montenegro	c	c	c	c	404	(2,1)	411	(2,1)	c	c	c	c
Qatar	300	(2,4)	344	(2,1)	321	(1,6)	311	(1,5)	56	(5,5)	82	(4,6)
Romania	c	c	c	c	397	(4,7)	415	(4,3)	c	c	c	c
Serbia	c	c	c	c	401	(3,4)	436	(3,5)	c	c	c	c
Slovenia	454	(5,6)	459	(6,2)	498	(1,0)	509	(1,1)	-45	(5,8)	-52	(6,6)
Taipei-Cina	c	c	c	c	510	(3,0)	585	(3,7)	c	c	c	c
Thailandia	c	c	c	c	430	(3,7)	431	(3,7)	c	c	c	c
Tunisia	399	(9,8)	385	(10,2)	380	(3,9)	365	(3,7)	c	c	c	c
Uruguay	c	c	c	c	416	(3,5)	430	(2,6)	c	c	c	c

Fonte: OCSE 2007

Nota: I valori statisticamente significativi sono indicati in grassetto.

Nel contributo di Ferrer, ordinario di educazione comparata all'Università di Barcellona, pubblicato nel sito dell'ADI, Associazione

Docenti italiani,³⁵ nel 2008 vengono illustrati i fattori di successo e di insuccesso in PISA 2006, attraverso un'analisi comparata di quattro paesi (Finlandia, Hong Kong, Belgio e Svizzera).

E vista la presenza nella sua analisi comparata anche della Svizzera, abbiamo qui cercato di approfondire l'individuazione di fattori di successo delineati da Ferrer, perchè possano in qualche modo aiutarci a leggere anche i risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 proprio in Svizzera, tema che puntualizzeremo ancora meglio in seguito grazie al contributo della coordinatrice PISA della Svizzera italiana, Myrta Mariotta.

Le riflessioni che qui proponiamo, sono il risultato di un lavoro di Ferrer sul campo, realizzato nei quattro paesi attraverso analisi quantitative dei dati ed incontri con gli attori principali (dirigenti e docenti, politici ed esperti nazionali di PISA).

Ferrer si interessa dal 2000 dello studio dei risultati PISA da un punto di vista statistico e politico, ma con un'enfasi particolare sul tema della qualità educativa, uno dei suoi specifici interessi di ricerca.

La Finlandia e Hong Kong sono due paesi che ottengono, riporta Ferrer, ottimi risultati dal punto di vista sia dell' eccellenza sia dell'equità. L'analisi di questi due paesi è molto interessante perché raggiungono risultati analoghi in presenza di culture estremamente diverse, di sistemi educativi completamente diversi, di storia, di contesti, di lingua assolutamente distinti. Quest'analisi poteva quindi aiutare a capire se esistono, e quali possono essere, fattori universali che determinano il successo o l'insuccesso negli apprendimenti.

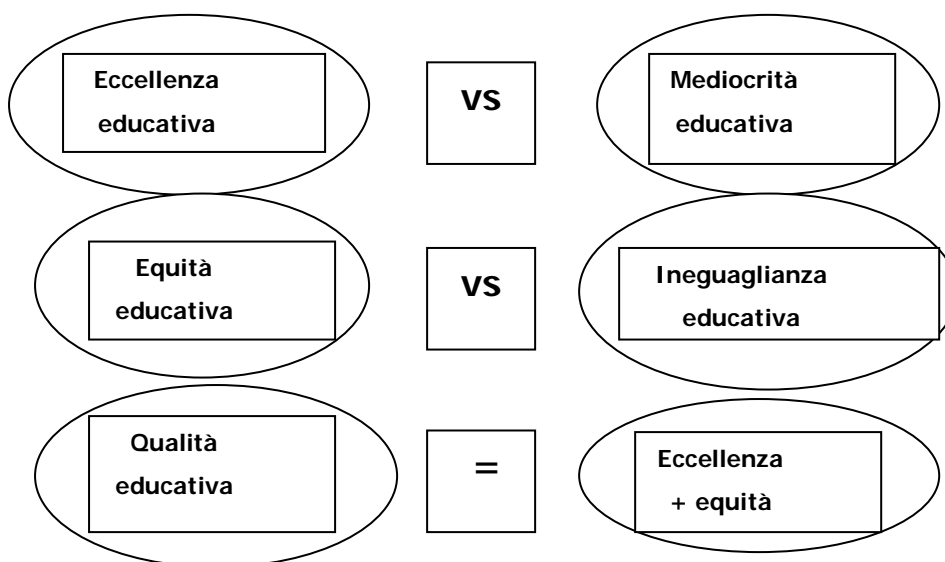
Diversi i casi di Belgio e Svizzera, dove il primo ottiene buoni risultati medi, ma è il peggiore paese europeo per equità educativa. I due paesi con gravi problemi dal punto di vista dell'equità in Europa sono il Belgio e la Germania. Ferrer era dunque interessato a capire cosa determinasse l'ingiustizia educativa, cioè questi dislivelli nei risultati all'interno di uno stesso paese.

La Svizzera, in particolare i cantoni di Ginevra (lingua francese) e Friburgo (lingua francese e tedesca) costituivano un caso interessante, perché pur convivendo nello stesso paese ed a poca distanza l'uno dall'altro

³⁵ http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame.htm

(circa 100km), presentavano dei risultati molto diversi: Ginevra ottiene ottimi risultati medi rispetto all'eccellenza, ma presenta una situazione grave dal punto di vista dell'equità. Friburgo ottiene ottimi risultati rispetto all'eccellenza e buoni risultati in equità. Ferrer commenta quindi che Friburgo è la "Finlandia svizzera!".

Ferrer esplicita il proprio punto di vista assunto come guida nel precisare che *"la qualità di un sistema educativo è data dalla presenza congiunta di **eccellenza ed equità**. Non considero di qualità un sistema che presenti solo uno di questi elementi"*.³⁶



I fattori che influenzano i risultati, ribadisce Ferrer, sono molteplici ed hanno un peso variabile secondo il contesto.

Questa variazione crea difficoltà nella comparazione degli elementi comuni e dei loro effetti a medio e lungo termine.

Si possono però osservare, afferma Ferrer, tendenze chiare nella maggior parte dei paesi che hanno ottenuto risultati simili. Nell'analizzare i fattori di successo Ferrer individua quattro tipologie:

- a. **Fattori del contesto socio economico culturale.** Sono i fattori esterni al sistema educativo (linguistici, culturali, ecc.)
- b. **Fattori del sistema educativo.** Sono fattori relativi alla politica dell'istruzione a livello macro
- c. **Fattori legati alla scuola**

³⁶ http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame_provv.htm

d. Fattori legati alla classe

Rispetto ai fattori del punto a, **fattori del contesto socioeconomico e culturale**, Ferrer ne cita alcuni legati ad es. all'importanza sociale dell'educazione e della formazione, quali il livello di istruzione dei genitori (molto alto in Finlandia, dove l'analfabetismo è stato debellato all'inizio del XX sec.).

L'istruzione vista come elemento di promozione sociale: una società meritocratica dove il livello di istruzione è determinante per la carriera e lo status socio-economico è un forte stimolo al successo scolastico e ciò si osserva sia a Hong Kong che in Finlandia. In questi paesi vi è altresì un forte riconoscimento del mondo universitario e della ricerca.

La partecipazione ai programmi di formazione continua è un ulteriore fattore che incide sul successo scolastico, laddove infatti, evidenzia Ferrer, si ottengono buoni risultati, le percentuali di partecipazione ai programmi di formazione continua sono alte.

Il prestigio sociale della figura dell'insegnante è un dato lampante ad esempio a Friburgo, dove i professori godono di un grande rispetto e riconoscimento, molto di più rispetto a quanto accade nella società ginevrina, dove il riconoscimento della funzione docente cambia.

Tra altri fattori legati al contesto socioeconomico e culturale Ferrer cita il ruolo della famiglia, l'impegno sociale come valore collettivo e individuale, l'attenzione alla prima infanzia e la lingua.

Rispetto al primo elencato, nei paesi dove si ottengono i migliori risultati, la famiglia ha un coinvolgimento estremamente elevato nell'apprendimento dei figli. Tale dato emerge ad Hong Kong, dove un'alta percentuale di studenti hanno un "private tutoring", cioè prendono lezioni private, il 70% degli studenti della secondaria oltre l'orario scolastico frequenta centri specializzati, che impartiscono lezioni pagate dalle famiglie. La famiglia ha pochi aiuti sociali ad Hong Kong, mentre in Finlandia è sostenuta in molti modi.

Il riconoscimento sociale del valore dell'impegno collettivo e individuale, quello sforzo che si compie in nome di quella che viene definita "cultura sociale" è fondamentale. Ad Hong Kong sono stati compiuti grossi sforzi per sostenere, afferma Ferrer, l'afflusso di immigrati dalla Repubblica Popolare Cinese, in una situazione geografica di per sé difficile, tal è quella

di Hong Kong, una piccola isola, con un'altissima densità di popolazione. Anche la Finlandia, passata da varie dominazioni, da quella svedese a quella russa, si è conquistata l'indipendenza solo all'inizio del XX secolo, raggiungendo livelli socioeconomici e culturali alti. Non va dimenticato che alcune religioni sono un elemento catalizzatore rispetto all'impegno, quali ad esempio per la religione buddhista in cui l'impegno personale ha un valore molto alto (ricordiamo che ad Hong Kong il 90% della popolazione è di religione buddhista, taoista e confuciana; il 9% sono cristiani e l'1% musulmani).

Un altro fattore socioeconomico e culturale è il fattore di contesto molto importante legato all'attenzione posta alla prima infanzia: in Finlandia la cura dell'infanzia è altissima. In ogni quartiere vi è un parco giochi, vi sono spazi verdi attrezzati previsti obbligatoriamente ogni qualvolta si costruisca un nuovo condominio.

Il fattore della lingua: ad Hong Kong vi sono due lingue, il mandarino ed il cantonese. Si dice che per imparare il cantonese vi sia bisogno di tre cose: la memoria, lo sforzo e la disciplina. Si tratta di tre elementi chiave nell'apprendimento linguistico per ogni bambino. Un approccio che non si applica solo all'apprendimento linguistico, ma a qualsiasi aspetto della vita. In Finlandia, dove il finlandese è una lingua estremamente minoritaria, sostiene Ferrer, si riscontra che tutti i programmi televisivi sono sottotitolati, cioè si lascia la lingua originale e i bambini mentre guardano, leggono e questo ha un impatto forte nell'apprendimento delle lingue, cosa che, afferma Ferrer in Spagna ad esempio non esiste.

Al punto b), tra **i fattori del sistema educativo**, inteso come politica dell'istruzione Ferrer cita gli insegnanti, l'investimento nell'istruzione in momenti di crisi, la decentralizzazione del sistema e l'autonomia scolastica.

Rispetto gli insegnanti Ferrer riporta alcuni dati spiegando che in Finlandia la preparazione e la selezione è uno dei principali fattori del successo scolastico: la formazione ad esempio prevede già dal 1971 un livello universitario di 5 anni, dove le principali materie sono di tipo teorico, non pratico (solo il 10 %, contro il 25% ad es. in Spagna), formazione che poi continua in servizio. Il vero e proprio praticantato viene fatto dopo

l'inserimento professionale, in un sesto anno e si svolge sotto il tutorato di un docente della scuola. La selezione degli insegnanti è altissima: solo un 10% dei candidati.

Una cosa impensabile in Spagna ed in Italia e che invece è avvenuta in Finlandia, è stato l'investimento nell'istruzione nei periodi di crisi economica. In Spagna, precisa Ferrer, nei momenti di crisi economica si taglia la spesa pubblica, in primis l'istruzione e la sanità, cioè i settori chiave.

La decentralizzazione ed un'autonomia scolastica molto elevata vigono nel sistema educativo finlandese e vi è un forte potere assegnato ai dirigenti scolastici ed una forte responsabilità alla società.

L'organizzazione del curriculum prevede meno ore dedicate alle scienze ed alla matematica, rispetto ad altri paesi, ciononostante i risultati sono ottimi. L'idea che un maggior numero di ore risolva l'insuccesso scolastico non è dimostrata.

L'attenzione alla prima infanzia non avviene in Finlandia attraverso la scolarizzazione: vi è qui infatti la percentuale più bassa di bambini scolarizzati a tre anni, però vi sono tutta una serie di altri servizi, tipo il congedo per maternità e paternità, ludoteche, biblioteche, spazi attrezzati.

Al punto c) **tra i fattori di scuola** Ferrer individua la responsabilità ed il ruolo degli insegnanti, il debole indice di ripetenza, il raggruppamento flessibile per livello e la responsabilità della scuola verso i risultati.

Nei paesi che ottengono buoni risultati in PISA 2006 la responsabilità ed il ruolo degli insegnanti rivestono un ruolo importante, prima di tutto ci evidenzia Ferrer, perché i docenti hanno una responsabilità personale verso i risultati dei loro alunni.

A Friburgo, come in Finlandia ed a Hong Kong, dalle interviste svolte da Ferrer agli insegnanti, è emerso un forte coinvolgimento personale, un'elevata responsabilità nei confronti dei propri alunni.

L'attività dei docenti è finalizzata in modo prioritario all'apprendimento, non al benessere o alla socializzazione degli allievi. A Hong Kong, evidenzia Ferrer nel suo intervento, un dirigente scolastico in un'intervista nella prima pagina di un quotidiano locale dichiarava *"Non è responsabilità mia che i ragazzi siano felici o infelici a scuola"*, un commento che potrebbe lasciar perplessi, così come è stato per Ferrer e

che si potrebbe trovare discutibile, ma questa concezione, spiega Ferrer *"ha molto a che fare con la questione religiosa, con l'influenza del buddismo. La felicità non è imputabile alla realtà che circonda il bambino, ma sono i singoli che costruiscono la propria felicità, all'interno di loro stessi, nel loro intimo. Noi occidentali cerchiamo sempre di perseguire la felicità migliorando le condizioni di vita quotidiane, partendo dall'esterno. Il loro atteggiamento è diverso".*³⁷

Tra i fattori del sistema educativo un altro elemento riguarda l'innovazione. Si tratta di una questione estremamente rilevante ma insieme delicata. L'istruzione non è un laboratorio dove si possa sperimentare senza pericoli, è vero il contrario. L'innovazione ha sempre una faccia positiva e una negativa.

La Finlandia è un paese che si stacca moltissimo rispetto agli altri in fatto di innovazione. E' un'innovazione di sistema, pilotata, legata ai risultati, costruita entro un contesto favorevole all'innovazione, a livello generale in tutto il paese.

Il basso indice di ripetenze è un altro fattore rilevato, vi è una vasta letteratura pedagogica che sostiene l'inutilità delle ripetenze, una soluzione estrema, che va prevenuta con altri interventi, quali ad es. l'individuazione precoce delle difficoltà; in Spagna si ritiene sia un fattore utile, ma i risultati ottenuti poi sono del tutto mediocri ed in Francia accade lo stesso. Nei casi di difficoltà, sostiene Ferrer bisogna separare temporaneamente il ragazzo dal resto della classe, infatti nei paesi da lui esaminati, si pratica il raggruppamento flessibile per livello.

Ciò significa che non sono che non sono previsti percorsi separati predefiniti, ma, ad un certo punto dell'anno scolastico, per poter approfondire un tema o recuperare i più deboli, la classe può separarsi in raggruppamenti distinti, flessibili, non statici e non definitivi per evitare eventuali ghetizzazioni.

Una cosa molto chiara in questi paesi è la forte, precisa e indiscussa responsabilità della scuola nei confronti dei risultati dei propri alunni.

Ed infine al punto d) i **fattori classe** osservati nei paesi che hanno presentato buoni risultati, riguardano l'importanza del clima di apprendimento, l'importanza della memoria e del calcolo mentale, il valore

³⁷ http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame_provv.htm

dell'impegno, il libro di testo come un asse centrale più altri materiali didattici differenziati.

Tra i fattori di successo il clima nella classe in cui si apprende è determinante. Sia a Hong Kong, sia a Friburgo e sia in Finlandia la classe in quanto tale è molto importante. In Spagna non è così.

E non dipende dal numero di allievi per classe. In Finlandia il numero di allievi per classe non supera i 15/16/18, mentre ad Hong Kong vi sono anche 42 studenti per classe. In entrambi i casi c'è però un clima di apprendimento favorevole, certamente diverso fra i due paesi, ma in entrambi i casi è positivo. Il clima di apprendimento è dunque importantissimo.

Un altro fattore di successo è l'importanza di usare la memoria ed il calcolo mentale. Nella lingua cinese-cantonese, matematica significa calcolo mentale.

Ed un altro fattore importantissimo, come descritto in precedenza è il valore dell'impegno individuale. Vi è un forte riconoscimento sociale assegnato a questo, allo sforzo che ogni singolo studente compie per apprendere.

Un elemento che Ferrer ha individuato come fattore di successo è l'importanza del libro di testo, come asse centrale nella pratica di insegnamento/apprendimento. Questo non significa che non si utilizzino materiali didattici complementari. Non vi è nessuna classe dove c'è soltanto il libro di testo, ma il testo rimane il punto di riferimento fondamentale, l'asse centrale a cui si collegano tutti i materiali didattici, l'uso di internet ecc... e secondo l'opinione di Ferrer, questo elemento è importantissimo a livello sociale.³⁸

"Di solito-commenta Ferrer-facciamo riforme del sistema educativo che sono pensate soprattutto per la classe media, per le famiglie che hanno dei libri, delle biblioteche, internet, e anche la possibilità di avere un insegnante privato. Dobbiamo invece pensare prima di tutto ai più deboli, a chi non ha questi strumenti, e per questi il libro di testo risulta fondamentale".

³⁸ http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame_provv.htm

Nel proporre quindi qui una carellata conclusiva sui quattro paesi esaminati da Ferrer con una visualizzazione anche grafica del rapporto fra equità ed eccellenza, così come riportato nel sito ADI³⁹

Hong Kong



A Hong Kong si ottengono risultati molto buoni, perché gli studenti lavorano con un forte slancio e grandissimo impegno, come una marmitta sotto pressione: la pressione della società, lo sforzo personale, la tensione verso l'impegno, il coinvolgimento della famiglia, tantissime ore dedicate alla scuola e allo studio, molte di più che nei nostri paesi.

In queste condizioni si ottengono buoni risultati nonostante ci siano persino 42 studenti per classe.

I buoni risultati scolastici corrispondono ad altrettanto buoni risultati a livello di PIL. L'educazione è connotata insieme da equità ed eccellenza

Finlandia



In Finlandia si raggiungono risultati altrettanto buoni, ma con una pressione decisamente inferiore: meno ore

³⁹ Perché l'acqua bolle? Educazione scientifica in cerca di risposte Atti del seminario 29 febbraio e 1 marzo 2008, FATTORI DI SUCCESSO E D'INSUCCESSO IN PISA: UN'ANALISI COMPARATA FRA 4 PAESI di Ferran Ferrer, http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame_provvt.htm

di scuola, meno studenti per classe, professori ben formati e ben pagati rispetto alla media OCSE, alta considerazione sociale dell'istruzione, ritenuta anche, e soprattutto, in periodi di recessione, un investimento fondamentale.

Come ad Hong Kong l'eccellenza si coniuga con l'equità



Belgio

Il Belgio è l'esempio tipico di libero mercato dell'istruzione. Questa impostazione porta a pessimi risultati dal punto di vista dell'equità.

Svizzera

La Svizzera è un paese in cui convivono sistemi educativi assolutamente diversi, essendo l'istruzione competenza dei singoli cantoni. Questo porta a risultati molto differenziati da cantone a cantone, come è il caso di Ginevra e Friburgo.

<i>Friburgo</i>	<i>Ginevra</i>

Ferrer delinea alcune riflessioni conclusive che riguardo alla politica educativa ad es. suggeriscono la pista da seguire dell'investimento nell'istruzione, anche proprio nei momenti di crisi economica, nonché una richiesta da parte dell'istruzione di un consenso della società civile e del mondo politico ed economico.

La difesa dell'equità è un dato importante, perché non vi è qualità senza equità. Essa è compatibile con l'eccellenza e lo dimostrano alcuni

paesi che hanno ottenuto i migliori risultati in PISA 2006. Non è vero che l'eccellenza, afferma Ferrer, si ottenga solo con una pratica selettiva.

La comparazione internazionale è sempre utile, perché fornisce necessari ed indispensabili spunti di riflessione.

Per l'amministrazione scolastica Ferrer evidenzia che l'indagine PISA può essere sfruttata per fare una diagnosi del proprio sistema educativo. Le valutazioni esterne sono necessarie ed importanti, ma per esserlo a fondo devono sempre prevedere una restituzione dei dati agli operatori ed ai cittadini, in modo trasparente, evitando suggerisce Ferrer, in ogni modo l'identificazione degli alunni.

L'amministrazione deve usare i dati a servizio della cittadinanza, non solo al servizio del governo o dei partiti politici.

Per le scuole i suggerimenti che vengono dalle conclusioni di Ferrer riguardano prima di tutto il ruolo fondamentale del dirigente scolastico per il conseguimento di buoni risultati da parte degli alunni; altrettanto importante è che la scuola disponga di docenti motivati, impegnati e responsabilizzati nei confronti dell'apprendimento degli alunni.

L'equità si raggiunge se esiste un impegno nei confronti di quegli alunni che presentano delle difficoltà di apprendimento e che si deve concretizzare attraverso la personalizzazione dell'insegnamento, prevedendo ad es. di diversificare la didattica (coniugare equità ed eccellenza), anche mediante la costituzione di gruppi flessibili di livello.

Il caso della Finlandia ci sta ad indicare, ribadisce Ferrer che non sempre più ore di insegnamento significano migliori risultati. E' importante che cosa si fa nel tempo scuola e come lo si fa. Qualsiasi innovazione curricolare va perseguita con il massimo consenso degli operatori e della società.

Per la pratica in classe, viene sottolineato il forte valore del clima, dell'ambiente di apprendimento in aula, dove ogni alunno deve avere cura individualizzata ed attenzione. Gli esercizi della memoria e del calcolo mentale, importanti per l'apprendimento, vanno sollecitati e coltivati.

Il libro di testo costituisce una guida, un asse fondamentale, soprattutto per gli allievi più svantaggiati che non possono contare su biblioteche personali, sul computer o sull'aiuto familiare.

La valutazione va usata non solo per il controllo e la certificazione, ma come strategia di apprendimento, attraverso attività che conducano l'alunno stesso a riflettere e ad avere consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, delle mete da raggiungere e dei modi per raggiungerle.

Come sollecitazioni per le famiglie Ferrer individua la cruciale importanza nel loro assegnare un ruolo all'istruzione, nell'aver rispetto per la scuola e per le attività didattiche, nonché la visione dell'insegnante come un professionista dell'educazione e non come un dilettante.

Nei paesi che ottengono migliori risultati è palese l'esplicito coinvolgimento (con diverse modalità) dei genitori nelle attività di studio dei propri figli, nell'incoraggiarli ed accompagnarli nel loro apprendimento scolastico.

Per i ricercatori infine in campo educativo, Ferrer sollecita una maggiore formazione nella metodologia della ricerca empirica e nella valutazione educativa in cui vi è un grande vuoto da coprire.

Sono necessarie a suo avviso più relazioni tra le linee di ricerca prioritarie e i bisogni del sistema educativo: occorrono più sostegno a ricerche centrate sull'equità e sull'eccellenza nell'educazione.

Nel documento "Quaderno di ricerca", n.01 del maggio 2011, del SUPSI, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana- Dipartimento formazione e apprendimento analizziamo il lavoro curato da Myrta Mariotta (a cura di, 2011), con la quale abbiamo avuto anche diversi scambi di informazioni via mail per il nostro ricercare documentazione specifica sulle seconde generazioni in PISA 2006 in Svizzera (che si è rivelata non esserci), dal titolo "Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze" realizzato a Locarno presso il Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi/CIRSE. (PDF, 416.3 KB)⁴⁰.

A partire dal 2010, l'USR,⁴¹ Ufficio studi e ricerche, istituto di ricerca in educazione della Divisione della Scuola dell'attuale Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport (DECS) del Canton Ticino (Svizzera), è stato trasformato in Ufficio del Monitoraggio e dello Sviluppo

⁴⁰http://pisa.educa.ch/sites/default/files/20110620/20110620_Quaderni%20di%20ricerca_1_PISA.pdf

⁴¹http://www.lesenlireleggere.ch/it/Ufficio_studi_e_ricerche.cfm?nav=38

Scolastico (UMMS), ma tutte le attività di ricerca dell'USR (compreso appunto PISA) sono state trasferite al Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi (CIRSE), situato all'interno del Dipartimento formazione e apprendimento (DFA, prima Alta scuola pedagogica) della SUPSI.

La coordinatrice PISA per la Svizzera italiana, Myrta Mariotta appunto, e autrice del rapporto che qui prendiamo in considerazione, si è pure trasferita presso la SUPSI.

Il **comunicato stampa** sulla pubblicazione dei risultati del Canton Ticino in PISA 2006⁴² evidenziava il miglioramento significativo degli allievi ticinesi nelle loro prestazioni medie in tutti e tre gli ambiti (scienze, matematica e lettura), in cui hanno ottenuto dei punteggi analoghi alla Svizzera francese e leggermente inferiori alla Svizzera tedesca.

La Svizzera italiana, ed il Canton Ticino in particolare, si distinguono per uno scarto di prestazione (dispersione) tra allievi deboli e forti relativamente contenuto e più ridotto rispetto alle altre due regioni linguistiche. Solo nella comprensione dello scritto il Ticino denota differenze di prestazioni tra i sessi statisticamente significative (a favore delle ragazze). Il sistema educativo del cantone si conferma dunque sostanzialmente equo.

I risultati della Svizzera, si precisa la situano al di sopra della media OCSE in tutti e tre gli ambiti.

I risultati regionali basati sul campione di allievi del 9. anno scolastico (fine della scuola dell'obbligo), si precisa nel comunicato, evidenziano come anche a questo livello le prestazioni degli allievi che frequentano le scuole svizzere si situano generalmente **alla pari o al di sopra** della media OCSE. In Svizzera sono quindi possibili dei confronti regionali; per contro un confronto fra i 26 cantoni non è attuabile in quanto solo alcuni cantoni svizzero tedeschi (8, compresi i due cantoni bilingui di Berna e Vallese) vi hanno preso parte con un campione rappresentativo.

Tutti i cantoni romandi e il Ticino hanno partecipato invece all'indagine complementare di PISA.

⁴²Repubblica e Cantone Ticino, Direzione-Comunicazione, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, COMUNICATO STAMPA 3 dicembre 2008 DECS – Risultati regionali di PISA 2006: il Ticino migliora le sue prestazioni, <http://www3.ti.ch/CAN/comunicati/03-12-2008-comunicato-stampa-504429195530.pdf>

La Svizzera tedesca ottiene i punteggi medi migliori in tutti e tre gli ambiti valutati dall'indagine.

Come è già stato il caso per i cicli precedenti, gli allievi ticinesi, con un'età media pari a 15 anni e un mese, sono mediamente più giovani degli studenti della Svizzera tedesca (15 anni e 11 mesi) e francese (15 anni e 5 mesi); un fattore, quello dell'età, che unitamente ad altri aspetti può essere alla base delle differenze di prestazione registrate in Svizzera, si precisa nel comunicato stampa.

In Ticino si registra un miglioramento in quanto la proporzione di allievi deboli, che non supera il livello 1, è leggermente diminuita (12.8 % nel 2006, 18% nel 2003 e 16% nel 2000) e al contempo è lievemente aumentata la percentuale di allievi molto competenti, a livello 5 e 6 (24% nel 2006, 18% nel 2003 e 20% nel 2000). Nella Svizzera francese, rispetto al 2000, accade il contrario: sono leggermente aumentati in proporzione gli allievi deboli (14% nel 2006, 12% nel 2000) e diminuiti di qualche punto percentuale gli allievi molto competenti (26% nel 2006, 29% nel 2000). Nella Svizzera tedesca la quota di allievi deboli è diminuita (15% contro il 19% nel 2000) ed è solo lievemente aumentata quella di allievi molto competenti (31% contro il 30% del 2000).

Nel comunicato stampa viene ribadito inoltre che l'indagine PISA fornisce alcuni utili indicatori sulle prestazioni degli allievi e rappresenta solo uno degli strumenti disponibili per osservare il funzionamento dei sistemi di formazione. Il monitoraggio del sistema educativo svizzero, in fase di sviluppo fra la Confederazione e i cantoni (si tratta di un aspetto considerato anche dal Concordato HarmoS), potrà completare i dati disponibili in questo campo e porre le premesse per ulteriori interventi di politica scolastica.

Nella prefazione al suo lavoro Mariotta evidenzia il ruolo di PISA nell'aver rimesso sotto i riflettori la pedagogia comparata e nell'aver promosso una riscoperta dell'educazione comparata (Mariotta, M., 2011, p.1).

Questa affermazione di riscoperta viene sostenuta da Mariotta, in quanto la pubblicazione dei risultati di PISA suscita inevitabilmente confronti tra nazioni o tra regioni, confronti che non si limitano alle comparazioni delle medie nazionali, ma che si estendono a numerosi altri

aspetti dei diversi sistemi educativi, portando ricercatori, politici e opinione pubblica a cercare le cause dei successi o degli insuccessi all'interno delle caratteristiche dei vari sistemi educativi. Così, afferma l'autrice, vi sono stati molti studiosi che, data la persistente eccellenza di alcuni paesi, Finlandia in particolare, sono fisicamente andati a verificare (e il contributo di F.Ferrer ce lo conferma) il loro funzionamento. Mariotta non nasconde le critiche di tipo metodologico rivolte a PISA soprattutto in relazione all'effettiva comparabilità di sistemi educativi tanto diversi mediante test standardizzati su competenze dichiarate "universali" (Mariotta, M., 2011, p.1).

Tutti i rilievi critici vanno, secondo l'autrice, considerati con attenzione e senza semplificazioni, *"per garantire la produzione di dati rilevanti, scientificamente corretti, che possano fornire all'opinione pubblica informazioni realmente utili per il miglioramento dei sistemi educativi"*.

Il Canton Ticino partecipa da sempre all'indagine – fin dal 2000 – con un campione rappresentativo inserito nell'indagine nazionale (campione supplementare di allievi del nono anno scolastico, equivalente al termine dell'obbligo scolastico), come è stato da noi sopra precisato, da quanto riportato nel rapporto nazionale.

Il Canton Ticino ha sempre pubblicato dei rapporti cantonali complementari a quelli nazionali, di approfondimento su tematiche di particolare interesse e questo rapporto di Mariotta si inserisce nella tradizione dei due precedenti (Pedrazzini-Pesce, 2003; Origoni, 2007).

Sebbene l'OCSE ribadisce l'autrice, precisi in modo esplicito che non sono possibili confronti diretti tra un ciclo e l'altro e fuori dubbio, che si possano mettere in relazione alcune dimensioni ricorrenti rispetto ad esempio i risultati ticinesi.

E come già anticipato nel comunicato stampa, tale rapporto rileva come il Ticino possa vantare di avere almeno in parte soddisfatto le proprie finalità educative in termini di *equità* in base a vari dati tra essi convergenti.

Approfondiamo quindi questi dati di Mariotta, poiché ci consentono di avere ulteriori elementi nello studio dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in Svizzera.

L'origine geografica e la lingua degli alunni in Ticino, pur esercitando un'importante influenza sui risultati, risultano essere meno

determinanti rispetto a ciò che si osserva nella maggior parte degli altri cantoni, dove *essere straniero o parlare prevalentemente una lingua diversa da quella di insegnamento*, precisa Mariotta, possono determinare in modo più importante l'insuccesso scolastico.

Un'altra analisi in relazione all'equità, evidenzia come in Ticino le differenze di prestazione tra alunni siano da attribuire in modo minimo all'istituto scolastico di appartenenza e maggiormente a caratteristiche individuali.

Ciò significa che agli allievi ed alle famiglie ticinesi è garantita una distribuzione equa dell'istruzione in tutto il territorio, senza distinzioni tra una scuola od un'altra: i dati forniti su questo aspetto confermano quelli del 2003 e situano il Ticino su valori molto vicini alla Finlandia e molto diversi dalla Svizzera tedesca.

Alcuni aspetti legati all'equità, non sono ancora stati risolti pienamente, afferma Mariotta, ad esempio lo svantaggio degli allievi di origine straniera o che a casa parlano una lingua diversa da quella di insegnamento sia in Ticino, come in tutti i cantoni rimane, e ciò è *riconducibile in parte al fatto che spesso si tratta di allievi di origine socioeconomica sfavorita*" (Mariotta, 2011, p.1).

Un altro dato che si conferma è che studenti con competenze comparabili sono inseriti in corsi con esigenze diverse (estese o di base). Parte delle differenze è spiegata dall'origine socioeconomica e ciò non depone a favore dell'equità del sistema ticinese.

Nelle classifiche nazionali di prestazione, non sfugge a nessuno, per quanto sia un dato da considerare con cautela proprio in ragione degli avvertimenti dell'OCSE sulla comparabilità tra i diversi cicli, che il Ticino si colloca sempre nella parte inferiore.

A tal proposito qualcuno insinua, come già F.Ferrer lo evidenziava, che potrebbe esservi un'incompatibilità tra ricerca dell'equità e ricerca dell'eccellenza. In realtà lo ribadiamo, alcuni sistemi, Finlandia in particolare, le riescono a far combaciare.

Mariotta precisa quindi che il Ticino sul fronte dell'equità ha ottenuto risultati importanti anche in PISA 2006 e che per garantire anche la qualità, rimane da capire quale sia il modo per renderlo possibile.

Per puntualizzare le analisi ricordiamo qui che in Svizzera quindi per l'indagine PISA 2006 esistono tre tipi di campione:

- il campione di 15enni, al quale si ricorre per le analisi di carattere internazionale;
- il campione supplementare del nono anno scolastico delle tre regioni linguistiche, per analisi e confronti regionali;
- campioni cantonali supplementari del nono anno scolastico per i cantoni che ne hanno fatto richiesta, per analisi e confronti cantonali.

Anche il Ticino dispone di un campione rappresentativo che permette raffronti con altri cantoni.

In totale, il campione su cui si basa il rapporto di Margiotta è composto da oltre 20.000 allievi del nono anno di scuola e per il Cantone Ticino il campione è di 951 allievi provenienti da scuole medie pubbliche.

I grafici e le tabelle di questo rapporto presentano i risultati dei campioni del nono anno scolastico delle tre regioni e dei cantoni. Per questo motivo sono rappresentate sia la Svizzera italiana (che include la parte italoфона del Canton Grigioni) che il Ticino, anche se nella maggior parte dei casi i risultati si equivalgono poiché la Svizzera italiana è composta al 95% dal Ticino. Da notare che i risultati presentati per le regioni e per l'insieme della Svizzera comprendono anche i dati dei cantoni che non usufruiscono del campione supplementare, ma che hanno partecipato in quanto rappresentanti della regione linguistica.

Rispetto alle analisi presenti nel rapporto di Mariotta, cerchiamo qui di evidenziare quindi gli aspetti che maggiormente sono correlati al nostro tema di ricerca.

L'autrice precisa che nelle sue analisi *"le prestazioni degli allievi verranno analizzate nell'ottica delle variabili che solitamente hanno una relazione con le prestazioni: il genere, l'ambiente socioeconomico e culturale, la lingua parlata a casa e l'origine geografica"* (Mariotta, 2011, p.11).

Viene ribadita l'importanza del ruolo dell'origine socioeconomica nell'acquisizione di competenze, ormai comprovata. Nelle indagini PISA precedenti infatti è stato riscontrato un legame forte e significativo tra la provenienza socioeconomica degli allievi e le prestazioni - sia a livello

internazionale (OECD, 2001; OECD, 2004) che nazionale e regionale (UST-CDPE, 2002; UST-CDPE, 2005).

Ciò significa che a condizioni socioeconomiche più elevate corrispondono generalmente prestazioni superiori - e viceversa - per tutti gli ambiti valutati da PISA. I dati del 2006 a livello internazionale confermano questo fenomeno (OECD, 2007). Risulta quindi interessante, anche in una prospettiva di uguali opportunità per Mariotta e per una comprensione nel dettaglio da parte nostra della situazione degli studenti di origine straniera *“spesso allievi di origine socioeconomica sfavorita”*, esaminare cosa avviene a livello regionale e cantonale.

La relazione tra l'origine socioeconomica⁴³ e le prestazioni in scienze è positiva e statisticamente significativa in tutte le regioni linguistiche e in tutti i cantoni. A livello regionale, evidenzia Mariotta, l'effetto maggiore si osserva nella Svizzera tedesca, dove con l'aumento di un solo punto dell'indice dell'ambiente socioeconomico la prestazione in scienze aumenta mediamente di 42 punti.

L'influsso della condizione socioeconomica è leggermente inferiore nella Svizzera italiana (35 punti in più con l'aumento di un punto dell'indice dell'ambiente socioeconomico) e nella Svizzera romanda (33 punti). A livello cantonale, l'effetto dell'ambiente socioeconomico può assumere ancora maggiore importanza come ad esempio a Sciaffusa, dove con l'aumento di un punto dell'indice dell'ambiente socioeconomico si osserva un aumento nelle prestazioni in scienze di 49 punti. Solo in quattro cantoni l'aumento di prestazione legato all'aumento di un punto dell'indice dell'ambiente socioeconomico è inferiore ai 30 punti e in sette cantoni esso raggiunge almeno i 40 punti. Anche in Ticino l'effetto dell'origine socioeconomica è rilevante (supera i 30 punti e situa il Canton Ticino a

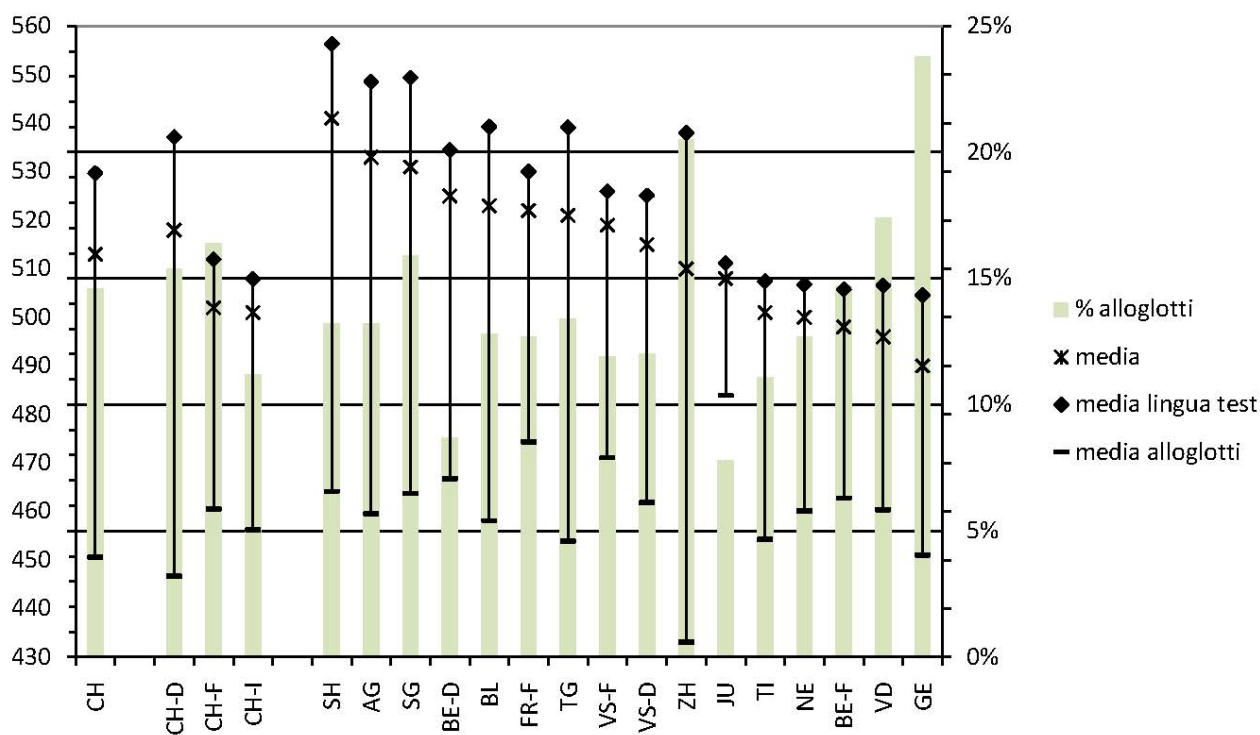
⁴³ Lo ripetiamo per chiarezza e per specificarne l'utilizzo in queste specifiche analisi **“Ambiente socioeconomico** Si tratta di un indice complesso, composto dal grado di formazione più elevato dei genitori, dalla posizione professionale più elevata dei genitori, e dall'indice del patrimonio culturale familiare. Quest'ultimo è a sua volta derivato dalla disponibilità/quantità in casa di beni culturali (opere d'arte, libri, poesie, ecc.), strumenti informatici (connessione Internet, software educativi, ecc.), lavastoviglie, lettore DVD, telefoni cellulari, computer, auto e dalla disponibilità o meno per l'allievo di strumenti per lo studio (calcolatrice, dizionari, ecc.), una camera propria, una scrivania e un luogo tranquillo dove studiare. Per i paesi dell'OCSE l'indice dell'ambiente socioeconomico è standardizzato di modo che la media corrisponda a 0 e la deviazione standard a 1. In questo modo, circa due terzi degli allievi presentano dei valori compresi tra -1 e 1. In questo rapporto, per facilitare la lettura, l'indice è anche denominato livello socioeconomico o origine/ condizione socioeconomica.”, Mariotta, 2011, p.43

metà *classifica*) e ciò secondo Mariotta non può non destare preoccupazione. Il sistema scolastico ticinese infatti non è del tutto in grado di contenere il divario di prestazione legato alla condizione socioeconomica degli allievi.

Rispetto alla lingua parlata a casa Mariotta rileva che generalmente gli allievi che a casa la maggior parte del tempo parlano la lingua del test ottengono risultati migliori in scienze (UST-CDPE, 2005).

La figura 2.6 rappresenta per il 2006 la differenza di punteggio tra gli allievi che a casa la maggior parte del tempo parlano la lingua del test (per semplicità chiamati da Mariotta *alloglotti*) e quelli che a casa la maggior parte del tempo parlano un'altra lingua, informazione che si ricava dalla questionario studente.

Figura 2.6 Punteggio medio in scienze, punteggio medio degli allievi che a casa la maggior parte del tempo parlano la lingua del test e degli allievi che a casa la maggior parte del tempo non parlano la lingua del test, per Svizzera, regioni linguistiche e cantoni



Nota: le regioni e i cantoni sono disposti in funzione del punteggio medio in ordine decrescente.

In tutte le regioni linguistiche e in tutti i cantoni il divario registrato afferma Mariotta, è a scapito degli allievi alloglotti ed è statisticamente significativo e piuttosto rilevante.

Nella Svizzera tedesca il vantaggio degli allievi che a casa la maggior parte del tempo parlano la lingua del test è di 90 punti e questo rappresenta più di un livello di competenza.

Il divario presente nella Svizzera italiana e francese è rispettivamente di 52 e 51 punti. Seppure inferiori a quanto registrato nella Svizzera tedesca, sono differenze di punteggio rilevanti.

Lo svantaggio degli alloglotti nei singoli cantoni supera sempre i 40 punti, ad eccezione del Canton Giura, dove il distacco degli alloglotti è inferiore ai 30 punti.

In sei cantoni lo svantaggio degli alloglotti supera gli 80 punti, e nel Canton Zurigo va addirittura oltre i 100 punti.

Tendenzialmente - con alcune eccezioni - i cantoni con le medie più elevate registrano pure le differenze più marcate tra allievi alloglotti e non, e viceversa i cantoni che ottengono le medie più modeste riescono invece a contenere meglio il divario tra questi due gruppi di allievi.

In Ticino la differenza di punteggio tra alloglotti e allievi che a casa la maggior parte del tempo parlano italiano è di 53 punti, e seppure nel confronto cantonale sia una tra le più contenute, rappresenta comunque una differenza statisticamente significativa e importante.

Un'analisi più approfondita dei confronti cantonali indica, precisa Mariotta, che il divario di prestazione più o meno marcato tra alloglotti e non alloglotti non è direttamente riconducibile al tasso di allievi alloglotti presenti nei cantoni.

Le analisi approfondite che ci offre Mariotta sono molto utili a comprendere nel dettaglio le situazioni, senza incorrere in letture semplicistiche ed affrettate.

Ad esempio fa notare che nel Canton Berna tedescofono e nel Giura vi è una percentuale simile di alloglotti (11% nel primo, 12% nel secondo), ma nel primo cantone la differenza di punteggio tra alloglotti e non alloglotti è pari a 67 punti, mentre nel Canton Giura è di soli 27 punti; il Canton Vaud e Ginevra registrano un tasso di alloglotti maggiore (17%, rispettivamente 24%) di Sciaffusa e Argovia (entrambi 13%), ma il divario

a favore dei non alloglotti nei due cantoni romandi è inferiore a quanto si osserva nei due cantoni tedescofoni.

È da notare che l'effetto della lingua parlata a casa potrebbe essere legato all'origine socioeconomica: in tutti i cantoni gli allievi alloglotti sono infatti mediamente di origine socioeconomica più modesta degli allievi che a casa la maggior parte del tempo parlano la lingua del test.

L'influsso della lingua parlata a casa deve essere quindi valutato, secondo Mariotta, tenendo in considerazione l'origine socioeconomica (Mariotta, 2011, p.20).

E veniamo all'analisi del dato sull'origine geografica ed il legame con le differenze di prestazione.

L'origine geografica può assumere un ruolo importante nell'acquisizione di competenze, come già verificato ad esempio nell'indagine 2003 (UST-CDPE, 2005) in cui è stato accertato che nella maggior parte dei cantoni gli allievi nati all'estero ottenevano risultati inferiori agli allievi nati in Svizzera.

Nell'anno scolastico 2005/2006 in Svizzera il tasso di allievi stranieri nel settore Secondario I si aggirava attorno al 21% e nei cantoni che nell'indagine PISA disponevano di un campione rappresentativo variava dall'11% di Giura al 39% di Ginevra.⁴⁴

Anche il sistema scolastico del Canton Ticino è confrontato con un alto tasso di eterogeneità da gestire, in quanto vi è una delle più alte percentuali di allievi stranieri e una quota elevata di classi molto eterogenee⁴⁵.

È dunque interessante verificare se e in che misura anche nell'indagine 2006 le prestazioni in scienze si differenziano secondo l'origine geografica.

⁴⁴ Dati riportati da Mariotta, (2011), e tratti dal sito web dell'Ufficio federale di Statistica (UST): http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html).

⁴⁵ In Mariotta, (2011), si riporta a p.20 "Secondo i dati tratti dal sito web dell'Ufficio federale di Statistica UST, si rimanda al sito qui riportato http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/03/key/blank/obligatorische_r/schuelerinnen_und.html nell'anno scolastico 2005/2006, nel grado Secondario I in Ticino vi era circa il 26% di allievi stranieri e il 40% di classi molto eterogenee. L'UST definisce *classi molto eterogenee* quelle classi in cui almeno il 30% degli allievi è di nazionalità straniera e/o parla una lingua diversa da quella di insegnamento"

In tale analisi è per noi interessante evidenziare qui le modalità diverse di nominare il campione degli studenti non nativi da parte di Mariotta per coerenza rispetto ad altri rapporti regionali, per cui vengono utilizzate delle definizioni diverse da quelle utilizzate dall'OCSE in PISA, nei rapporti internazionali.

Nella figura 2.7 sono rappresentati per la Svizzera, per ogni regione linguistica e cantone il punteggio medio ottenuto in scienze, il punteggio medio degli allievi nativi e il punteggio medio degli allievi non nativi⁴⁶.

Questo non distinguere gli allievi nati in Svizzera da genitori nati all'estero (di seconda generazione) da quelli nati all'estero da genitori nati anch'essi all'estero (di prima generazione) è già un elemento che dimostra una scelta.

Si osserva come in Svizzera, nelle regioni linguistiche e in tutti i cantoni, gli allievi non nativi ottengano prestazioni medie inferiori agli allievi nativi. La differenza di punteggio tra questi due gruppi di allievi può variare notevolmente da cantone a cantone e non segue una tendenza precisa.

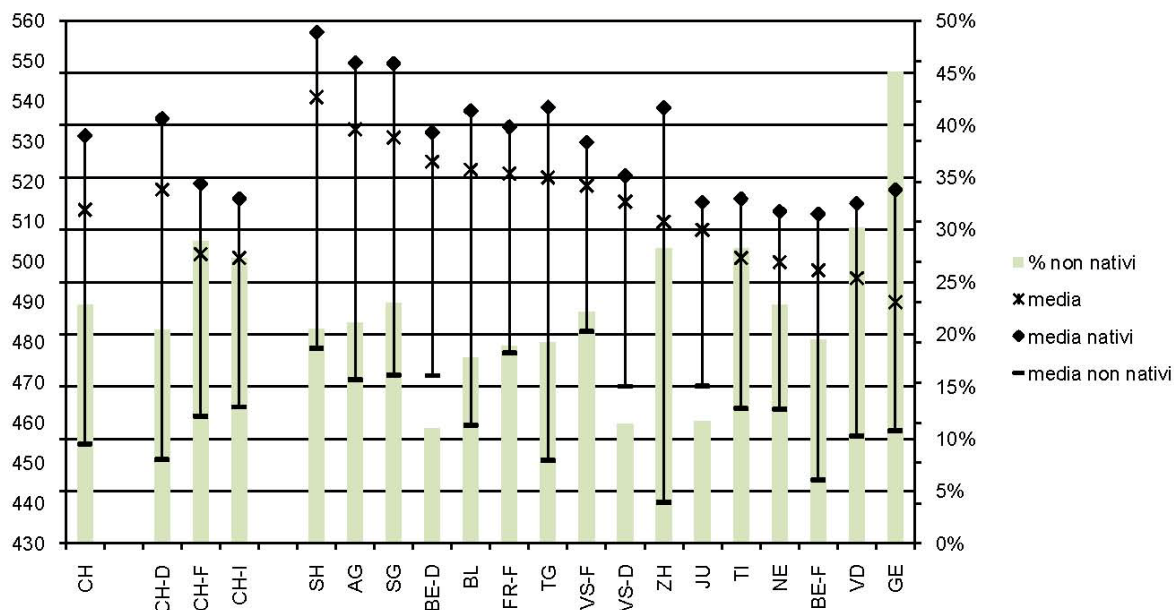
Alcuni cantoni con una media elevata registrano una differenza di punteggio notevole tra nativi e non nativi, e la maggior parte dei cantoni con medie inferiori presenta differenze di punteggio più contenute tra questi due gruppi di allievi.

Vi sono però alcune eccezioni, come Zurigo, Berna francofono e Ginevra. È da notare che anche in Ticino si riscontra una differenza statisticamente significativa e rilevante, seppure più contenuta (52 punti) rispetto a quanto registrato in altri cantoni.

⁴⁶ Mariotta (2011), p. 20 "Nel questionario destinato agli allievi non si chiede la nazionalità, ma si raccolgono le informazioni relative al luogo di nascita dell'allievo e dei genitori. Per quest' analisi – per coerenza rispetto ad altri rapporti regionali - si definiscono allievi nativi quelli nati in Svizzera con almeno un genitore nato in Svizzera; gli allievi non nativi sono allievi nati in Svizzera da genitori nati all'estero o allievi nati all'estero da genitori nati all'estero"

Figura 2.7

Punteggio medio in scienze, punteggio medio degli allievi nativi, punteggio medio degli allievi non nativi, per Svizzera, regioni linguistiche e cantoni



Nota: le regioni e i cantoni sono disposti in funzione del punteggio medio in ordine decrescente.

Bisogna pure precisare secondo Mariotta, che non vi è una relazione diretta e lineare tra la proporzione di allievi di origine straniera e la differenza di prestazione tra questi e gli allievi nativi: un alto tasso di allievi di origine straniera non coincide necessariamente con un divario di prestazione elevato tra questi e gli allievi nativi.

La stessa constatazione vale nel confronto internazionale, come abbiamo già detto altrove, e dimostra che alti tassi d'immigrazione non sono necessariamente d'impedimento alla riuscita in PISA (OCDE, 2007).⁴⁷

Come già sottolineato nel paragrafo relativo alla lingua parlata a casa, si può supporre che l'effetto dell'origine geografica sulle prestazioni sia parzialmente dovuto all'origine socioeconomica: infatti in tutti i cantoni gli allievi non nativi sono mediamente di condizione socioeconomica inferiore rispetto agli allievi nativi.

Si rende quindi necessario stimare l'influsso dell'origine geografica tenendo in considerazione l'origine socioeconomica (e altri fattori che interagiscono nel determinare le competenze).

⁴⁷ "It is noteworthy that across OECD countries there is no positive association between the size of the immigrant student populations and the size of the performance differences between native students and those with an immigrant background.12 This finding contradicts the frequently made assumption that high levels of immigration will inevitably impair integration", OECD (2007, vol.1), p.176

Il contributo di Mariotta ci ha sin qui portato a mettere a fuoco le variabili contestuali, per nostro interesse focalizzandoci su lingua parlata a casa, origine geografica e ambiente socioeconomico, escludendo il genere, considerandole una ad una, ma in realtà come anche il paradigma teorico di nostro riferimento quale è la Teoria della complessità e l'approccio comparato ci insegnano, tali variabili non agiscono in modo separato, non vanno considerate indipendentemente l'una dall'altra, ma in realtà costituiscono fattori interconnessi (UST, 2005).

Per interpretare il divario di prestazione tra allievi di origine straniera e autoctoni è per esempio importante, rileva Mariotta, tenere in considerazione l'origine socioeconomica e la lingua parlata a casa (OCDE, 2007).

È dunque utile rendere conto di queste variabili contestuali nel loro insieme e considerare, secondo quanto evidenziato da Mariotta, l'interazione tra di esse.

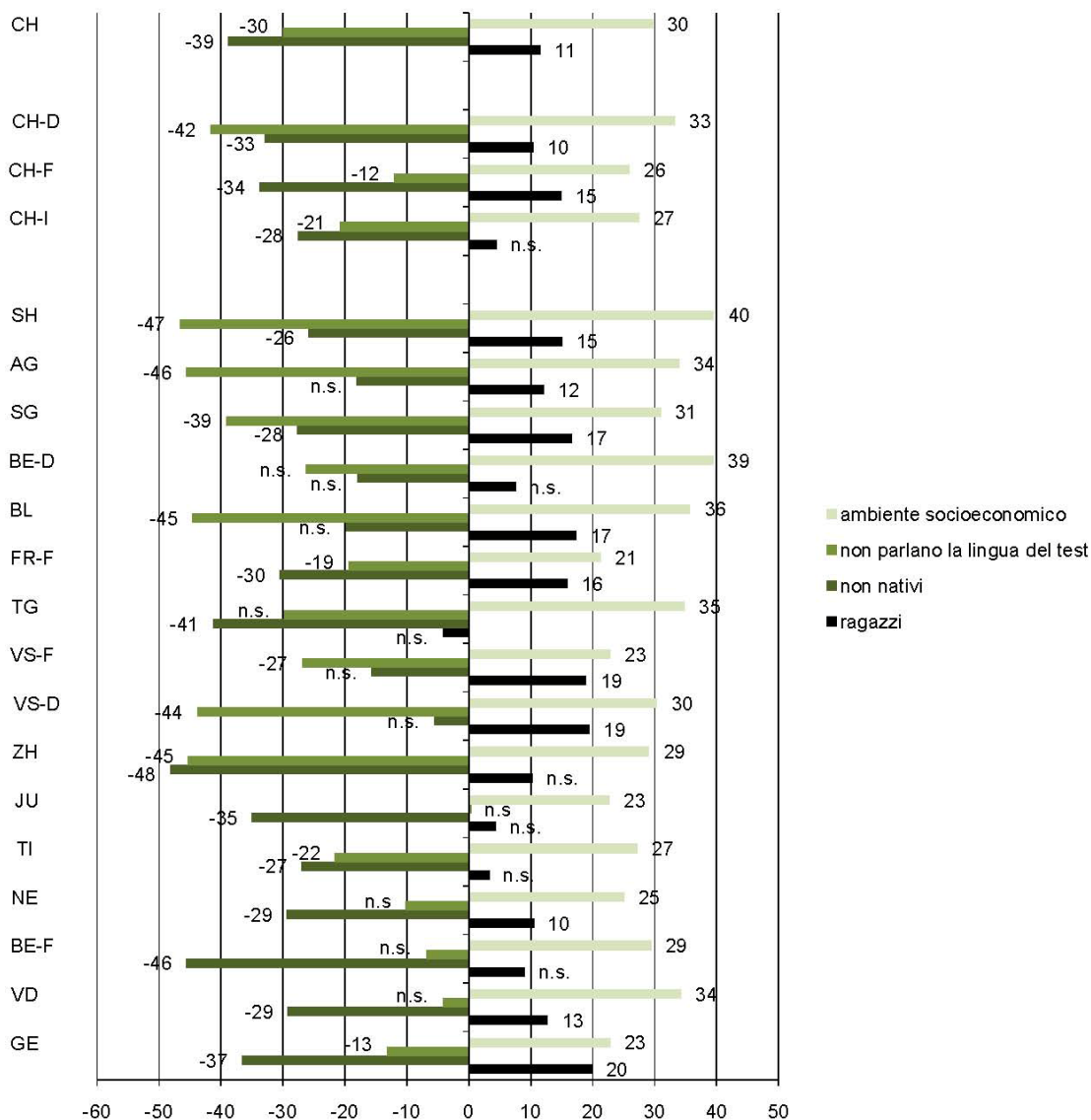
Attraverso una regressione multipla, come abbiamo visto anche in altri studi, è possibile rappresentare l'influsso di ciascuna variabile considerata sulle prestazioni tenendo sotto controllo le altre variabili.

Nella figura 2.8 si trova questo genere di rappresentazione. Le barre indicano la differenza di prestazione tra diversi gruppi di allievi: la prima barra (verde chiaro) rappresenta il cambiamento di punteggio osservato con l'aumento di un punto dell'indice dell'ambiente socioeconomico ma mantenendo sotto controllo le altre variabili considerate (lingua parlata a casa, origine geografica, genere); analogamente, la seconda barra (verde) indica la differenza di punteggio riscontrata tra gli allievi che a casa non parlano la lingua della rilevazione PISA la maggior parte del tempo e quelli che invece a casa la parlano per la maggior parte del tempo; la terza barra (verde scuro) mostra il divario di prestazione tra nativi e non nativi, e la quarta barra (nero) indica lo scarto tra ragazzi e ragazze.

Dalla figura 2.8 si può constatare che in genere l'effetto di ogni singola variabile, se si tiene conto delle altre, diminuisce.

Figura 2.8

Influsso delle variabili individuali sulle prestazioni in scienze, per Svizzera, regioni linguistiche e cantoni



Nota: le regioni e i cantoni sono disposti in funzione del punteggio medio in ordine decrescente. Le barre indicano l'influsso di ciascuna variabile (differenza di punteggio) tenendo costanti le altre variabili considerate nel modello.

Ad esempio in Ticino gli allievi alloglotti, a parità di origine socioeconomica, genere e origine geografica, presentano uno svantaggio di 22 punti rispetto agli italofoeni, mentre quando non si tengono in considerazione queste variabili, la differenza di punteggio a favore degli italofoeni è di 53 punti.

Ciò significa che in Ticino la differenza di prestazione tra alloglotti e italofoeni è in parte dovuta a questi fattori.

Più in generale, considerando tutti i cantoni, si può osservare che l'effetto legato alla lingua parlata a casa la maggior parte del tempo, tenendo sotto controllo le altre variabili citate, diminuisce notevolmente e in alcuni casi tale effetto diventa statisticamente non significativo, così come avviene anche per l'effetto legato all'origine geografica (Mariotta, 2011, pp.20-22).

Anche nel rapporto internazionale PISA 2006 a tal proposito si precisa di tenere conto di tutte le variabili in gioco che *"To gauge the extent to which between-country differences in the relative performance of students with a migration background can be attributed to the composition of their immigrant populations, an adjustment for the socio-economic background of students can be made. Table 4.3c* (da noi riportata in un altro capitolo) *examines to what extent the economic, social and cultural status of students with an immigrant background, as well as the language they mainly speak at home, explain their performance disadvantage.*

In Germany and Denmark, for example, accounting for the socio-economic background of students reduces the performance disadvantage of immigrant students from 85 to 46 score points and from 87 to 49 score points respectively and, across OECD countries, the average reduction is from 54 to 34 score points.

E si ribadisce comunque che il divario nei risultati tra studenti immigrati e nativi rimane anche dopo aver tenuto conto del background socioeconomico...

However, this reduction tends to be similar across countries and the rank order of countries, in terms of the performance gap between immigrant and native students, remains fairly stable before and after accounting for the socio-economic context.

The results suggest that the relative performance levels of students with an immigrant background cannot solely be attributed to the composition of immigrant populations in terms of their educational and socioeconomic background.

Nor can they be attributed solely to the country of origin: for example, a more detailed analysis of the PISA 2003 survey shows that immigrant students from Turkey performed 31 points better in mathematics

in Switzerland than they did in the neighbouring country Germany (OECD, 2005c e ripreso in OECD, 2007, p.179).

Se il divario sulle prestazioni da parte degli studenti immigrati di seconda generazione (anche se spesso tutti accorpati in un generico termine di *immigrati*) non è attribuibile solo al background educativo e socioeconomico, se non è nemmeno attribuibile solamente al paese d'origine, né alla lingua parlata a casa e tantomeno alle politiche migratorie e scolastiche, in particolare, dei paesi di destinazione...ci chiediamo allora perché non indagare più a fondo e con strumenti più raffinati da parte dell'OCSE PISA?

Mariotta fa notare che malgrado gli effetti sulle prestazioni dell'origine geografica e della lingua parlata a casa siano parzialmente riconducibili all'origine socioeconomica e nel confronto cantonale non siano tra i più importanti (figura 2.8), essi rimangono anche nel Canton Ticino rilevanti e andrebbero contrastati, così come quello dell'origine socioeconomica.

L'analisi di Mariotta rispetto al tema dell'equità propone infine un'analisi sui profili curricolari degli studenti in Ticino: le competenze di allievi inseriti in profili curricolari diversi (tre corsi attitudinali, tre corsi base, o corsi misti)⁴⁸ si sovrappongono in buona parte: tra le varie possibili spiegazioni Mariotta evidenzia quella di un non pieno riconoscimento delle competenze degli allievi al momento della selezione operata (Pedrazzini-Pesce, 2003).

In questo senso Mariotta suggerisce di riferirsi a Perrenoud (citato da Crahay, 2005) quando sostiene che non solo esistono differenze tra i singoli allievi, ma anche nello statuto che la scuola attribuisce a queste

⁴⁸ Nella scuola media ticinese vige il sistema integrativo, ad eccezione di tre materie: in matematica, tedesco e francese (per quest'ultima solo fino all'anno scolastico 2005/06, data a partire dalla quale il francese è diventato opzionale a partire dalla terza media, e non è quindi più suddiviso in corsi a livello). In terza e quarta media gli allievi sono suddivisi in base alle loro capacità in corsi attitudinali (per gli allievi più dotati) e corsi base. Gli allievi che hanno terminato la seconda media con almeno la nota del 4.5 nella materia in questione (o ev. la media del 4.5 di tutte le materie obbligatorie) hanno diritto ad iscriversi al corso attitudinale in terza. Per frequentare il corso attitudinale in quarta media, la condizione è di avere ottenuto in terza media la nota del 4 nel corso attitudinale o del 5 nel corso base. La scelta del tipo di corso è consigliata dai docenti, ma la decisione finale, previa soddisfazione dei criteri formali, spetta alla famiglia., Mariotta (2011), p.23

differenze e come le tratta; una medesima nota, evidenzia Perrenoud citato da Mariotta, non corrisponde necessariamente a competenze simili, che possono ricevere note diverse a seconda della scuola o della classe. La riuscita scolastica non dipende solo dalle caratteristiche intrinseche di uno studente, ma dalla rappresentazione della scuola, dei docenti, intervengono molti fattori nel determinare il giudizio dei docenti, quali ad es. un atteggiamento cooperativo e rispettoso. Mariotta cita a tal proposito anche Vinaches (1998) che si rifà al concetto di *habitus* di Bordieu (Mariotta, 2011, p.25) inteso come disposizione ad agire, percepire ed essere in un certo modo, come la socializzazione chiede. Il successo o l'insuccesso scolastico sarebbero riconducibili ad una maggiore o minore aderenza dell'*habitus* degli allievi e delle famiglie alle aspettative del sistema scolastico. Tutto questo per esplicitare che allievi con risultati simili effettuino scelte curriculari diverse: allievi provenienti da ambienti sfavoriti tendono ad esempio a scegliere percorsi formativi più brevi (Bourdieu, citato da Vinaches, 2005).

I risultati emersi già nel 2003, hanno illustrato come determinati fattori - quali il genere, l'ambiente socioeconomico e l'origine geografica - possono rivestire un ruolo rilevante nell'assegnazione ad un corso con un livello di esigenza piuttosto che un altro (Origoni, 2007), possono essere letti anche in questo senso: da una parte allievi con competenze simili possono essere valutati in modo differente dalla scuola - come effetto *collaterale* della loro prossimità o distanza dalle norme dell'eccellenza scolastica; dall'altra parte, poiché nella determinazione del tipo di corso le famiglie dispongono comunque di un certo potere decisionale, può entrare in gioco anche una maggiore o minore *ambizione* legata a caratteristiche socioculturali della famiglia.

Le analisi proposte da Mariotta nel rapporto mirano a verificare se e in che misura questi fenomeni si producono anche nella determinazione di differenti profili curriculari per gli allievi con pari competenze in scienze (sono state fatte delle analisi per studenti molto competenti e per quelli molto deboli e per tipi di curricolo ad esigenze estese, tre corsi attitudinali e ad esigenze base con tre corsi base o corsi misti).

“Questo approccio è necessario perché il profilo curricolare assume un ruolo rilevante nella carriera scolastica: infatti l'accesso a certe

formazioni sottostà a determinate condizioni. In particolare, per l'ammissione a licei e scuola cantonale di commercio, fino all'anno scolastico 2006/2007 era richiesta la licenza di scuola media con tre corsi attitudinali. La suddivisione degli allievi in corso attitudinale e corso base potrebbe dunque assumere un ruolo discriminatorio, nella misura in cui l'assegnazione ai corsi non avvenisse solo sulla base delle reali competenze (Mariotta, 2011, p.23).

L'origine socioeconomica è forse il fattore più rilevante nell'acquisizione di competenze, in quanto in ogni ambito valutato da PISA e in ogni ciclo fin qui svolto, ribadisce Mariotta, a valori più elevati dell'indice dell'ambiente socioeconomico si accompagnano competenze superiori, sia a livello internazionale, che nazionale, regionale e cantonale (OECD, 2001; OECD, 2004; UST-CDPE, 2002; UST-CDPE, 2005).

Nell'indagine 2006 l'effetto dell'origine socioeconomica sulle prestazioni in scienze è importante anche in Ticino, seppure risulti più contenuto rispetto ad altri cantoni.

Nel voler verificare in quale misura l'origine socioeconomica sia legata non solo all'acquisizione di competenze, ma pure alla *carriera* scolastica, Mariotta propone quindi alcune analisi.

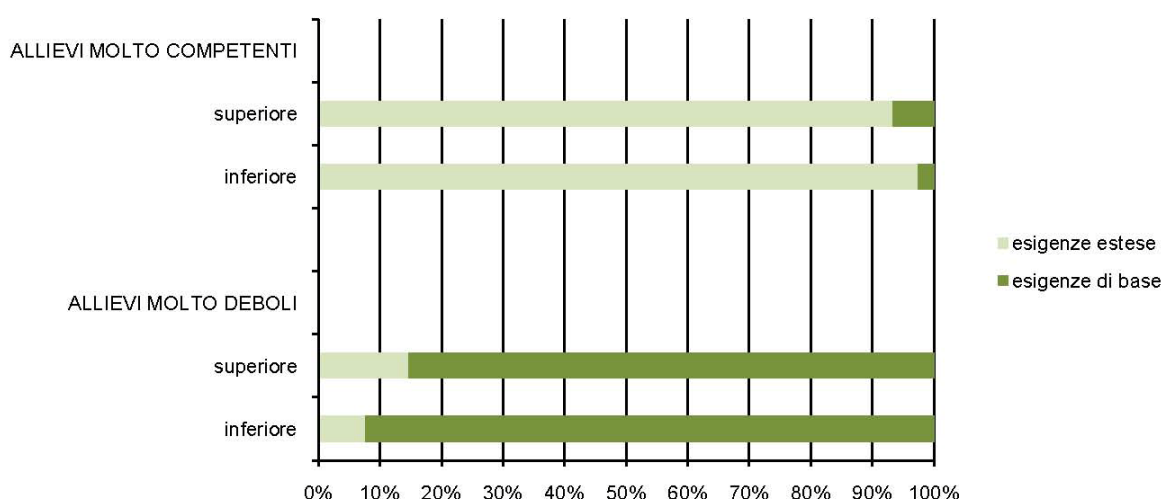
L'analisi in questione, illustrata nella figura 2.12, concerne quindi la relazione tra il curriculum scolastico, l'origine socioeconomica e le competenze in scienze.

Si osserva come l'ambiente socioeconomico assume un ruolo nella ripartizione degli allievi nei diversi livelli di esigenze del curriculum.

Il ruolo assunto dalla condizione socioeconomica tra gli allievi molto deboli va però nella direzione opposta rispetto a quanto avviene tra gli allievi molto forti.

Figura 2.12

Livello di esigenze del curriculum scolastico secondo l'origine socioeconomica, allievi molto competenti e allievi molto deboli, Ticino



2.2.4 Competenze degli allievi, livello di esigenze del curriculum scolastico e origine geografica

Infatti, commenta Mariotta, tra gli allievi molto deboli, il fatto di provenire da un ambiente socioeconomico superiore aumenta le probabilità di essere inseriti in un curriculum a esigenze estese (15%) rispetto agli allievi di origine socioeconomica inferiore (8%).

Tra gli allievi molto competenti invece, quelli di condizione socioeconomico superiore corrono maggiori rischi di essere inseriti nel curriculum a esigenze di base nonostante le elevate competenze in scienze (7%) rispetto ai compagni di livello socioeconomico inferiore (3%).

Bisogna notare che questo fenomeno è legato soprattutto a una maggiore frequenza, da parte degli allievi molto competenti di origine socioeconomico superiore, di corsi misti e non a una maggiore frequenza di tre corsi base.

Rimane la constatazione che contrariamente a quanto avviene tra gli allievi molto deboli, gli allievi molto competenti di origine socioeconomico inferiore sono inseriti più frequentemente in tre corsi attitudinali rispetto ai compagni di condizione socioeconomico superiore, e ciò non si presta a una interpretazione sicura. Potrebbero esservi altri fattori, afferma Mariotta, che intercorrono nell'assegnazione al tipo di corso nelle tre materie, ma che non si possono indagare con questi dati a disposizione.

Oltre al dato socioeconomico, esploriamo qui ora nel rapporto di Mariotta, quanto la provenienza geografica e culturale degli allievi possa influenzare le competenze.

Come è stato già rilevato nelle indagini precedenti (UST-CDPE, 2005; Origoni, 2007), i risultati a livello internazionale dell'indagine 2006 evidenziano che seppure non ci sia correlazione diretta tra la percentuale di allievi di origine straniera e l'ampiezza delle differenze di prestazione tra gli allievi di origine straniera e gli allievi nativi, questi ultimi ottengono punteggi sensibilmente superiori ai primi, anche se si tiene conto dell'origine socioeconomica (OCDE, 2007).

La figura 2.7 sopra riportata mostra chiaramente che in tutti i cantoni gli allievi nativi danno prova di prestazioni superiori agli allievi non nativi.

Anche tenendo sotto controllo altre variabili (lingua parlata a casa, genere, origine socioeconomica) in diversi cantoni, compreso il Ticino, il punteggio degli allievi non nativi risulta inferiore a quello dei nativi (figura 2.8).

In Ticino, nell'anno scolastico 2005/2006, gli allievi di quarta media nati all'estero erano il 14%, mentre gli allievi di nazionalità straniera rappresentavano il 24%: la maggior parte degli stranieri presenti in quarta media, precisa Mariotta, aveva passaporto italiano (42%) o proveniva dalla Ex-Juogoslavia (27%), erano poi rappresentate diverse altre nazioni⁴⁹; si ricorda inoltre che – sempre nell'anno scolastico 2005/2006 - le classi molto eterogenee del Secondario I rappresentavano il 40%.

Al nostro cercare risposte sul perché gli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 abbiano ottenuto risultati migliori rispetto alle prime generazioni in Svizzera, questi dati illustrati nel rapporto del Canton Ticino da Mariotta, ci aiutano a precisare quale fosse il campione degli studenti immigrati di seconda generazione, la sua composizione, il livello di possibile conoscenza della lingua (italiana) del test per quanto concerne il Canton Ticino.

Il sistema scolastico ticinese deve dunque gestire una grande eterogeneità e risulta interessante verificare l'interazione tra origine geografica, competenze in scienze e livello di esigenze del curriculum.

⁴⁹ Dati riportati in Mariotta (2011) tratti dalla banca dati interattiva dell'Ufficio studi e ricerche (superWEB), basata sul censimento degli allievi: www.ti.ch/usr [18 luglio 2009]

Per questa analisi specifica per il canton Ticino, Mariotta precisa che si è optato per una definizione di origine geografica differente rispetto a quanto illustrato nei confronti cantonali (figura 2.7). Si è infatti deciso di adottare la stessa definizione di origine geografica a cui è stato fatto ricorso nei rapporti precedenti (Pedrazzini-Pesce, 2003; Origoni, 2007), per garantire la continuità, e permettere un confronto tra i cicli.

Per quanto concerne l'origine geografica gli allievi sono dunque suddivisi in tre gruppi, in base al Paese di nascita dei genitori: gli allievi appartenenti a famiglie indigene (entrambi i genitori nati in Svizzera); gli allievi provenienti da famiglie miste (uno dei due genitori nato in Svizzera, l'altro all'estero) e gli allievi appartenenti a famiglie straniere (entrambi i genitori nati all'estero).

La figura 2.13 mette in risalto che a parità di competenze in scienze la proporzione di allievi nei curricula a esigenze estese ed esigenze base varia a seconda dell'origine geografica, in particolare tra gli allievi molto deboli: nonostante le scarse competenze in scienze, gli allievi indigeni o appartenenti a una famiglia mista hanno maggiori chance (circa l'11%, rispettivamente il 17%) di essere inseriti in tre corsi attitudinali rispetto agli allievi di famiglia straniera (7%). Viceversa la probabilità di essere inseriti in tre corsi base o di frequentare corsi misti nonostante le elevate competenze in scienze risulta essere maggiore per gli allievi appartenenti a una famiglia straniera (8%).

Gli allievi provenienti da una famiglia mista o indigena corrono questo rischio in misura minore (3%, rispettivamente 6%). Gli allievi indigeni risultano dunque *favoriti* solo rispetto agli allievi provenienti da famiglia straniera, e non nei confronti degli allievi provenienti da famiglia mista.

Dare una spiegazione sicura di questo fenomeno appare arduo precisa Mariotta, ma un'ipotesi, purtroppo non verificabile con i dati a disposizione, riguarda l'esistenza di una spinta più forte verso l'integrazione da parte di un genitore nato all'estero che è sposato con uno svizzero - rispetto a una famiglia con entrambi i genitori nati all'estero - che si traduce in una maggiore *ambizione* a una carriera scolastica più

prestigiosa, ambizione forse anche più forte di quella sentita dalle famiglie indigene (Mariotta, 2011, p.29).

Nella letteratura, commenta Mariotta, si trovano indagini in cui si rileva che alcune popolazioni immigrate esprimono maggiori ambizioni per i propri figli (Hirschman, Lee & Emeka, 2004; Kao, 2002). Kao e Tienda (citati da Hirschman et al., 2004) hanno coniato il concetto di *ottimismo degli immigranti* riferito al fatto che la decisione di emigrare richiede una forte motivazione ideologica e comporta dei sacrifici: molti immigranti assumono di conseguenza un atteggiamento ottimistico, nel senso che confidano nel fatto che il loro sacrificio servirà a migliorare le aspettative dei propri figli.

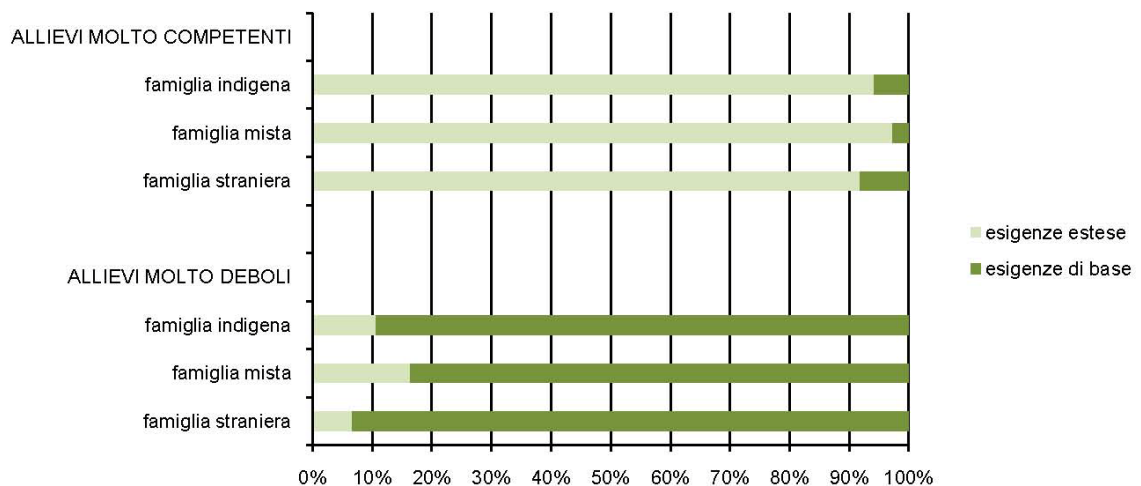
Questo fenomeno è stato osservato soprattutto negli Stati Uniti, ma ha trovato alcune conferme anche in Europa. Vallet e Caille (1999) infatti, in uno studio del 1991 hanno riscontrato che in Francia – a pari condizioni socioeconomiche - le famiglie immigrate esprimono aspirazioni educative più alte per i propri figli rispetto alle famiglie native e che i figli di immigrati sono più perseveranti nell'affrontare le difficoltà scolastiche.

Gli studi citati utilizzano diverse metodologie, si riferiscono a popolazioni differenti e ricorrono a definizioni di *immigrati* diverse (ad esempio a volte si considera l'origine di un solo genitore, a volte di entrambi, ecc.), per cui non si può semplicemente concludere che i fenomeni descritti sono direttamente trasponibili al caso del Cantone Ticino, e in particolare per le famiglie con un solo genitore straniero.

Tali studi costituiscono sicuramente una traccia interpretativa, che andrebbe verificata con un'indagine specifica. Vi potrebbero poi essere naturalmente altri fattori rilevanti nell'assegnazione ai corsi a livelli di esigenze, di cui però non si può indagare l'effetto attraverso i dati PISA disponibili.

Figura 2.13

Livello di esigenze del curricolo scolastico secondo l'origine geografica/culturale, allievi molto competenti e allievi molto deboli, Ticino



Mariotta illustra altresì l'interazione delle variabili quali il genere, l'origine socioeconomica e la provenienza geografica - sulla determinazione del profilo curricolare, per definire le probabilità che gli allievi seguano un curricolo con un dato livello di esigenze piuttosto di un altro.

Va prima ricordato che le famiglie indigene e miste assumono un valore maggiore dell'indice dell'ambiente socioeconomico e culturale rispetto alle famiglie straniere⁵⁰.

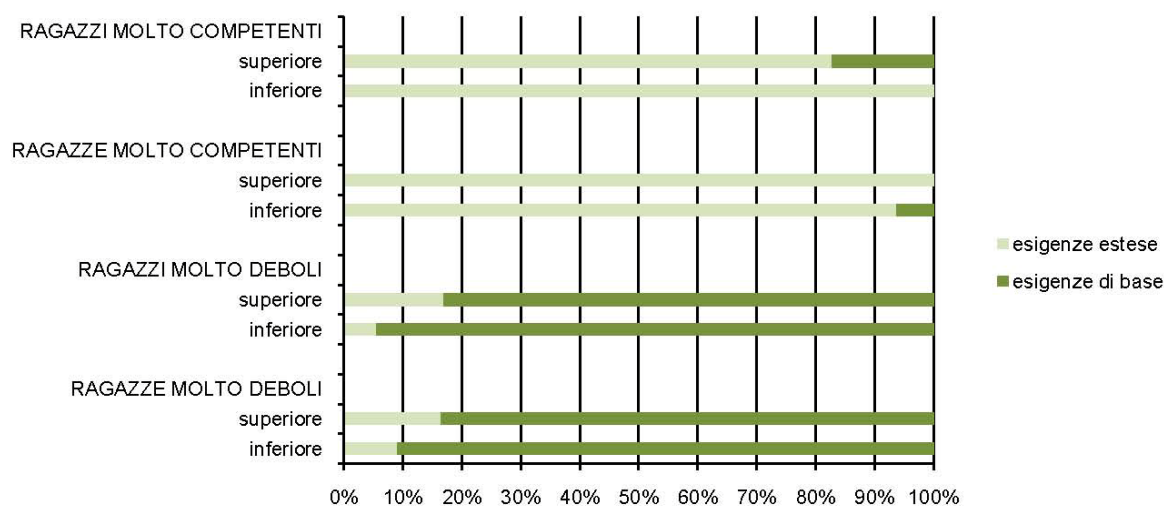
Risulta quindi che il ruolo dell'origine geografica nella determinazione del curricolo scolastico possa essere in parte riconducibile all'origine socioeconomica, secondo Mariotta.

Nella figura 2.14 è dunque rappresentata la proporzione di allievi nei due livelli di esigenza del curricolo scolastico, secondo il genere e l'origine socioeconomica a parità di competenze in scienze.

⁵⁰ Famiglie indigene: 0.45; Famiglie miste: 0.42; Famiglie straniere: -0.32, Mariotta (2011), p.30

Figura 2.14

Livello di esigenze del curriculum scolastico, secondo il genere e l'origine socioeconomica, Ticino



Dal grafico si può osservare che l'origine socioeconomica svolge un ruolo importante nella determinazione del livello di esigenze del curriculum, sia per le ragazze che per i ragazzi, sia per gli allievi molto deboli che per gli allievi molto competenti.

Tra gli allievi molto deboli questo ruolo appare leggermente più importante per i ragazzi che per le ragazze. Infatti queste ultime, se di livello socioeconomico superiore, hanno l'8% di probabilità in più di essere collocate nel curriculum a esigenze estese nei confronti delle compagne di condizione socioeconomica inferiore (17% le prime, 9% le seconde).

Per i ragazzi molto deboli di origine socioeconomica superiore invece le chance di essere inseriti nel curriculum a esigenze estese aumenta del 12% rispetto ai compagni di livello socioeconomico inferiore (17%, rispettivamente 5%).

Tra i molto deboli inoltre, si nota che il genere assume un ruolo solo tra gli allievi di condizione socioeconomica inferiore: le ragazze sono inserite più spesso dei ragazzi in un curriculum a livello di esigenze esteso.

Tra gli allievi molto competenti si riscontra un fenomeno a parere di Mariotta difficilmente spiegabile: l'effetto dell'origine socioeconomica sul curriculum frequentato dai ragazzi è opposto dell'effetto esercitato sulla determinazione del curriculum delle ragazze; cioè tra i ragazzi sono favoriti gli

allievi di condizione socioeconomica inferiore, tra le ragazze, invece, le allieve di livello socioeconomico superiore.

Il ruolo assunto dall'origine socioeconomica è inoltre di portata più ampia tra gli ragazzi che tra le ragazze, mentre il genere riveste un ruolo più importante tra gli allievi di origine socioeconomica superiore.

È da notare inoltre, ed è un dato inatteso nella sua ampiezza, che gli uomini di origine socioeconomica superiore, riporta Mariotta, molto competenti corrono un rischio piuttosto elevato (17%) di frequentare il curriculum a esigenze di base.

L'origine socioeconomica interviene dunque nell'assegnazione ai tipi di corso quasi sempre nella stessa direzione, cioè a favore degli allievi di condizione socioeconomica superiore, in misura più o meno marcata.

L'unica eccezione, rappresentata dai ragazzi molto competenti di origine socioeconomica superiore, può essere parzialmente ridimensionata, in quanto il 13% di essi frequenta corsi misti e *solo* il 5% è collocato in tre corsi base.

Resta tuttavia difficoltoso, con i dati a disposizione, trovare una spiegazione a questo fenomeno, poiché nella determinazione del curriculum scolastico intervengono probabilmente anche altri fattori.

Anche in termini di equità leggibile attraverso i dati sulla varianza interistituto o intraistituto: in Svizzera i cantoni in cui i risultati si aggregano maggiormente intorno alla media, dimostrandosi dunque più equi, sono generalmente quelli latini, ad eccezione della parte tedescofona del Vallese, che vanta i risultati più omogenei in assoluto.

Viceversa, i cantoni in cui la variabilità dei risultati è maggiore sono generalmente di lingua tedesca.

In questa prospettiva il Cantone Ticino si situa in una buona *posizione*, in quanto risulta tra i cantoni con i risultati più omogenei. Ciò significa che gli allievi ticinesi non si differenziano di molto gli uni dagli altri rispetto alle competenze in scienze e si aggregano vicino alla media.

Una *corrispondenza* tra tipo di sistema scolastico (selettivo o integrativo) e ordine di grandezza della varianza si produce solo in parte: tra i cantoni con la varianza più contenuta si trovano infatti gli unici due con sistemi scolastici integrativi (Ticino e Giura), un cantone con sistema scolastico misto (Vallese), ma pure un cantone con sistema scolastico

selettivo (Friburgo francofono); viceversa, Ginevra, che pure conosce un sistema scolastico misto, si trova circa a metà *classifica*.

I cantoni che registrano le varianze più elevate sono comunque tutti dotati di un sistema scolastico selettivo.

È dunque importante a questo punto scomporre la varianza per stabilire in che misura essa è riconducibile alle differenze tra scuole, e quindi almeno in parte dovuta anche al tipo di sistema scolastico. Prima di procedere con questa analisi è però utile rilevare, afferma Mariotta, un altro fenomeno.

In Svizzera la relazione tra varianza e punteggio medio non è lineare. Infatti a punteggi medi più elevati non corrispondono necessariamente varianze superiori, e cantoni con una varianza simile possono presentare risultati medi piuttosto diversi (figura 3.2).

La parte francofona di Friburgo ottiene un buon esito sia dal punto di vista del punteggio medio, piuttosto elevato, sia dal punto di vista della varianza, tra le più contenute in assoluto, e riesce quindi a combinare equità e qualità.

All'opposto si trova invece Zurigo, cantone con un punteggio che si situa nella media svizzera, ma con una varianza decisamente elevata: questo cantone quindi accomuna una qualità media a una grossa eterogeneità di risultati.

Il Ticino conferma anche in questa prospettiva la sua buona dose di equità rispetto alla maggior parte degli altri cantoni, ma a differenza di Friburgo francofono non riesce ad accomunarla a un punteggio elevato.

Le variabili responsabili delle differenze riscontrate tra gli istituti possono essere diverse, come già accennato, e non sempre facili da misurare. Poiché l'origine socioeconomica svolge un ruolo significativo e piuttosto importante a livello individuale è immaginabile che possa assumere rilevanza anche quando è considerata a livello di istituto, cioè come composizione socioeconomica dell'istituto.

È importante quindi stimare, sottolinea Mariotta, in che misura la varianza osservata a livello di scuola e a livello di allievi sia riconducibile alla

composizione socioeconomica dell'istituto,⁵¹ rispettivamente all'origine socioeconomica degli allievi.

Nei cantoni della Svizzera tedesca - ad eccezione di Vallese e Sciaffusa - le elevate differenze di punteggi riscontrate tra le varie scuole (varianza interistituto) sono in buona parte attribuibili alla diversa composizione socioeconomica delle scuole.

Ciò è collegato almeno in parte al tipo di sistema scolastico, selettivo e segregante.

In questi cantoni si nota infatti che generalmente le scuole a livelli di esigenza più elevati sono frequentati da allievi provenienti da un ambiente socioeconomico favorito.

I cantoni di lingua tedesca si rivelano dunque generalmente poco equi perché operano una selezione scolastica *riconducibile* in buona parte alla condizione socioeconomica degli allievi.

Le eccezioni del Canton Sciaffusa e della parte tedescofona del Vallese si spiegano, precisa Mariotta, con l'elevata omogeneità della composizione socioeconomica delle diverse scuole in questi cantoni (Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL, 2008a e 2008b).

Inoltre, sebbene a Sciaffusa il sistema scolastico sia selettivo, non si verifica il fenomeno delle *Restschulen*, vale a dire scuole frequentate solo da una piccola parte di allievi, perlopiù svantaggiati dal punto di vista socioeconomico e culturale e con difficoltà di apprendimento (Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL, 2008e). In altre parole, il sistema scolastico di Sciaffusa è selettivo, ma la selezione non avviene sulla base dell'origine socioeconomica degli allievi.

In sintesi il Canton Ticino precisa Mariotta presenta dei risultati più omogenei degli allievi del nono anno scolastico, le differenze sono imputabili a caratteristiche individuali degli allievi stessi e in misura trascurabile all'istituto frequentato.

Ciò significa, commenta Mariotta, che il nostro sistema scolastico si conferma essenzialmente equo (Mariotta, 2011, p.39).

Se si considerano tutti i cantoni, si nota che non vi è una relazione diretta e lineare tra varianza e punteggio medio, e che il tipo di sistema

⁵¹ La composizione socioeconomica di un istituto corrisponde al valore medio dell'indice dell'ambiente socioeconomico degli allievi di quell'istituto

scolastico (selettivo, misto o integrativo) non è sufficiente a spiegare o a *predire* il tipo di relazione tra questi due fattori.

Inoltre, anche il ruolo esercitato dall'origine socioeconomica degli allievi non presenta una relazione lineare con il tipo di sistema scolastico.

Per comprendere meglio le connessioni tra questi fattori spiega Mariotta, andrebbero condotte analisi più approfondite sia sui diversi tipi di sistema scolastico (i sistemi selettivi sono pure diversi tra loro, così come lo sono quelli integrativi o misti), sia sulla popolazione scolastica e su altri fattori suscettibili di intervenire a favore o a scapito dell'equità.

Nel Canton Ticino vi è la consapevolezza di usufruire di un sistema equo ma che non garantisce prestazioni elevate, visto il suo raggiungere risultati medi inferiori rispetto agli altri cantoni.

Le variabili contestuali quali il genere, l'origine socioeconomica e geografica, la lingua parlata a casa la maggior parte del tempo assumono meno importanza nel Ticino, ma non vanno sottovalutate.

In particolare, vanno combattuti secondo Mariotta gli influssi sulle prestazioni da parte dell'ambiente socioeconomico e dell'origine geografica, non solo perché sono i più importanti, ma anche perché lo svantaggio di provenire da un ambiente socioeconomico sfavorito si somma allo svantaggio di essere *non nativo*. (Mariotta, 2011, p.39).

“La constatazione che altri sistemi scolastici in Svizzera e all'estero sono riusciti a coniugare dei buoni risultati con una scarsa dispersione e/o un'influenza contenuta delle variabili contestuali sui risultati dovrebbe fungere da stimolo per tentare di ottenere risultati analoghi anche nel nostro cantone, coniugando quindi equità e qualità,” conclude Mariotta (Mariotta, 2011, p.41).

Il ruolo esercitato dall'origine socio-economica degli allievi e dalla composizione socioeconomica degli istituti rispetto alla varianza dei risultati è diverso nei vari cantoni.

In generale, ma non sempre, nei cantoni di lingua tedesca la composizione socio-economica delle scuole spiega buona parte della varianza interistituto, segno che nella selezione degli allievi l'origine socioeconomica gioca un ruolo importante.

Mariotta afferma quindi che come conclusione generale, che almeno per quanto riguarda la Svizzera, il dibattito sui sistemi scolastici non si può

limitare a *selettivo contro integrativo*. In Svizzera, in prima analisi, entrambi i tipi di sistema formativo possono portare a risultati più o meno elevati, e più o meno equi.

Per quanto riguarda il Canton Ticino, si può in estrema sintesi affermare che il sistema formativo denota una certa equità, ma nasconde delle insidie.

Le caratteristiche socio-demografiche degli alunni assumono un ruolo relativamente contenuto nell'acquisizione di competenze, e ciò rappresenta un aspetto positivo.

L'aspetto invece preoccupante è che le stesse caratteristiche possono rivestire un ruolo nella composizione dei curricula scolastici, e quindi più o meno indirettamente nella futura carriera formativa.

Per rispettare gli obiettivi relativi all'equità iscritti nella Legge della scuola, altri accorgimenti, secondo Mariotta, devono pertanto essere messi in atto.

Nell'articolo di Tonia Bieber & Kerstin Martens, intitolato "*The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*" (Bieber & Martens, 2011) nella loro analisi su se, come e quanto PISA e l'OCSE producano degli effetti nelle riforme nazionali (politiche di convergenza, convergenza volontaria, comunicazione transnazionale, Bieber & Martens, 2011, p.102), abbiamo incontrato alcuni spunti di riflessione sia relativamente ai temi collaterali, alle intersezioni con il nostro tema di ricerca, che soprattutto relative al significato di PISA in Svizzera.

A partire dai dati PISA, l'OCSE mostra alcune raccomandazioni per i decisori delle politiche della scuola secondaria.

Vengono messi in evidenza quindi alcuni fattori correlati positivamente con le prestazioni degli studenti, pur senza pretendere una relazione causale.

TABLE II. OECD Recommendations for Secondary Education Policy

Equity
1. Social equity
2. Gender equity
Structure and standards
3. Cooperative school structure
4. Educational standards
Quality assurance
5. Teacher quality
6. Quality assurance
Others
7. School autonomy
8. Educational research and statistics

Source: own account, based on OECD (2004a; 2004b; 2009).

Il concetto di educazione dell'OCSE, come sappiamo, ruota attorno ad una logica economica.

Bieber e Martens presentano un esempio politico di come le raccomandazioni dell'OCSE si sono tradotte nelle politiche della Svizzera.

Gli autori citano a tal proposito il Concordato HarmoS, entrato in vigore il 1° agosto 2009,⁵² sull'armonizzazione della scuola obbligatoria al fine di promuovere la qualità e la permeabilità di tutto il sistema svizzero e di facilitare la mobilità nazionale (CDPE, 2009).

Un tale cambiamento strutturale e di contenuto (TableIII), in uno stato federale come è la Svizzera, con vari livelli di gestione autonoma delle politiche, viene visto dagli autori come frutto della grande influenza delle raccomandazioni dell'OCSE che promuovono l'integrazione sociale e l'equità delle opportunità (Bieber & Martens, 2011, p.105).

TABLE III. Instruments of the Intercantonal Agreement on the Harmonisation of Compulsory Schooling

1. Subordinate aims of obligatory schooling	Basic education aims Language teaching
2. Structural benchmark figures	School enrolment Length of levels of education
3. Instruments of system development and quality assurance	Educational standards Curricula, teaching aids and evaluation instruments Portfolios
4. Organisation of the school day	Educational Monitoring Core times and day structures

Source: own account, based on EDK (2007).

HarmoS è stato anche il primo tentativo della Federazione e della Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali della Pubblica Educazione (CDPE) di sviluppare un sistema di valutazione nazionale dell'educazione ed un sistema di monitoraggio.

⁵² <http://www.edk.ch/dyn/11613.php>

In sintesi, le raccomandazioni dell'OCSE relative al capitale sociale, sono state fortemente sostenute dalle riforme strutturali previste nel Concordato HarmoS, come ad es. l'introduzione dell'assistenza diurna opzionale e dei tempi del centro (Tabella IV).

TABLE IV. Swiss Delta-Convergence towards PISA

	OECD Recommendations	Swiss Convergence
1.	Social equity	X
2.	Gender equity	0
3.	Cooperative school structure	X
4.	Educational standards	X
5.	Teaching quality	p
6.	Quality assurance	p
7.	School autonomy	0
8.	Educational research and statistics	X

X = reforms due to OECD recommendations

p = previous fit of national policy and OECD recommendation

0 = no corresponding reforms

Altri tentativi di armonizzazione i sistemi educativi cantonali erano stati fatti anche prima di PISA, ma non erano andati a buon fine e dal 2001 la Conferenza svizzera si è concentrata su un concordato intercantonale giuridicamente vincolante e la spinta del livello internazionale ha portato alla concretizzazione di questi sforzi di riforma, secondo le analisi di Bieber e Martens.

La Svizzera non aveva mai partecipato alle indagini PIRLS ed una sola volta a quella TIMSS promossa dalla IEA nel 1995, lo studio PISA fornisce gli unici dati comparabili a livello internazionale e affidabili sulle prestazioni degli studenti (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010).

Nella sua prima partecipazione a PISA 2000, la Svizzera ha ottenuto buoni risultati in matematica e scienze naturali, mentre si erano evidenziate carenze nella lettura, con un'alta percentuale di 15enni che raggiungevano appena il livello minimo di competenza: la Svizzera è stata uno dei paesi dell'OCSE dove l'influenza socio economica del background degli studenti è stata fortemente correlata con gli scarsi risultati nelle competenze in lettura (OECD, 2002 in tedesco). PISA 2000 ha anche rivelato inoltre una forte discrepanza tra le prestazioni eccellenti e quelle basse in tutte e tre le aree di competenza, ha evidenziato che i risultati delle competenze in matematica e lettura erano correlati inoltre al genere e presentavano un divario delle prestazioni tra le regioni linguistiche (Bieber & Martens, 2011, p.107).

Anche se le prestazioni della Svizzera si collocavano ben al di sopra della media OCSE, i punteggi PISA non hanno soddisfatto le aspettative nazionali, *as the Swiss had regarded their system as the best in Europe* (Bieber & Martens, 2011, p.107).

L'influenza della situazione socioeconomica sulle prestazioni degli studenti ha portato ad uno shock un paese di immigrazione, tal è la Svizzera.

Questo ha spinto l'educazione in cima all'agenda politica e ad una pressante richiesta di riforma.

I partiti di governo hanno tratto considerazioni simili dai risultati di PISA, ma hanno posto l'attenzione su aspetti diversi. Eppure HarmoS è stato alla fine adottato, come se PISA avesse aperto una finestra di opportunità ai protagonisti della riforma, per cercare delle soluzioni per i problemi interni *"as PISA opened a 'window of opportunity' for reform protagonists seeking solutions to domestic problems"* (Bieber & Martens, 2011, p.107).

L'OCSE, sottolineano gli autori, è particolarmente adatta per una legittimazione esterna in quanto è un' organizzazione di provato lavoro scientifico e PISA è rinomato nel panorama educativo svizzero, come uno studio altamente sofisticato. Gli attori politici hanno fatto riferimento ai requisiti di questa indagine internazionale per dimostrare i risultati dell'introduzione di HarmoS.

Per quanto riguarda l'innovazione della precoce scolarizzazione, i riformatori hanno sottolineato che le prove PISA ne hanno messo in evidenza l'alta discriminazione sociale.

Allo stesso modo standard minimi destinati a trarre profitto anche dagli studenti più deboli, sono stati sviluppati, facendo riferimento alla raccomandazione di introdurre standard educativi (Bieber & Martens, 2011, p.108).

Inoltre l'obiettivo perseguito con HarmoS rispetto al potenziamento delle competenze linguistiche è stato spiegato con l'informazione giunta da PISA della mancanza di competenze di lettura. Tramite PISA, l'OCSE ha diffuso una cultura della performance e promosso una logica economica che ha portato ad un parziale adattamento della Svizzera ai principi guida dell'OCSE stessa, evidenziano Bieber e Martens.

Mentre l'istruzione era stata considerata come un diritto civile, ricordano gli autori dell'articolo, le idee economiche dell'OCSE sull'educazione hanno influenzato gli sforzi di riforma in Svizzera, *"While education had been regarded as a civil right, OECD's economic ideas on education influenced the reform endeavours"* (Bieber & Martens, 2011, p.108).

Quindi, le prestazioni del sistema educativo sono state da allora in poi valutate in base al loro beneficio per l'economia.

La Svizzera ha riconosciuto che la crescita economica di un paese dipendeva dallo sviluppo del suo sistema educativo, soprattutto in un paese comparativamente altamente industrializzato, con un grande bisogno di manodopera qualificata.

La diffusione delle idee economiche e delle conoscenze di PISA sulla piattaforma transnazionale hanno inoltre sviluppato la concorrenza tra i paesi partecipanti.

PISA ha fornito al sistema scolastico svizzero dati con indicatori sul sistema educativo, che hanno gli permesso per la prima volta di comparare le proprie condizioni e risultati con quelle degli altri paesi. Questa pressione sui responsabili delle politiche nazionali, come la crescita economica stessa, hanno promosso la riforma dell'istruzione.

La pressione ad affrontare le questioni messe in evidenza da PISA è stata particolarmente forte, come del resto era prevedibile, dato il comparativamente alto investimento di risorse da parte della Svizzera per l'educazione, il terzo tra tutti i paesi PISA.

Per sopravvivere nella competizione per il migliore sistema educativo, le riforme si sono focalizzate sulle raccomandazioni dell'OCSE sull'ottimizzazione del sistema educativo nazionale che includono le migliori pratiche internazionali e quindi i più alti standards in termini di corsa verso l'alto (OECD, 2004a; 2004b; 2009) (Bieber & Martens, 2011, p.108).

Questo ha coniato il contenuto di HarmoS, secondo l'analisi di Bieber e Martens.

Diversamente da quanto accaduto in Svizzera gli autori approfondiscono quindi quanto accade negli Stati Uniti, dove malgrado la comunicazione transnazionale e la competizione promosse da PISA, qui la rilevazione non ha giocato alcun ruolo.

Nonostante il suo basso rendimento in PISA, lo studio dell'OCSE non è un problema. Negli USA le riforme vengono eseguite indipendentemente dai risultati delle indagini comparative internazionali e dalle politiche sull'apprendimento, affermano Bieber e Martens. Gli autori hanno cercato di approfondire se ed in quali settori vi potesse essere una coerenza tra gli obiettivi della politica educativa degli Stati Uniti e le raccomandazioni dell'OCSE.

Gli Stati Uniti hanno partecipato a tutte le indagini PISA. Rispetto agli altri partecipanti, comunque, è uno dei paesi in cui il risultato degli studenti nello studio comparativo dell'OCSE, è stato meno percepito. Anche se le prestazioni sono costantemente al di sotto della media OCSE in tutte le indagini PISA, la politica americana e il pubblico presta pochissima attenzione allo studio (Dobbins e Martens, 2010).

L'attenzione prestata dai media americani a PISA è stata la più bassa tra tutti i paesi dell'OCSE (Martens e Niemann, 2010). Letta dal punto di vista americano, PISA non contribuisce a fornire nessuna nuova informazione: è nota da tempo infatti la bassa qualità di molte scuole e la pressione di questo problema non l'ha migliorato. PISA ha confermato solo la conoscenza di queste lacune e non ha provocato nessuna forte reazione.

Il sistema educativo americano è stato oggetto di una riforma costante dal 1980 quando l'amministrazione ha nominato una commissione nazionale per indagare i suoi progressi 25 anni dopo lo shock dello Sputnik (1957). Il rapporto finale nel 1983 "*A Nation at Risk: Imperatives for Educational Reforms* (National Commission on Excellence in Education, 1983)", aveva offerto un quadro desolante sul sistema educativo e su cui bisognava riflettere.

Questo rapporto sollevò a suo tempo un diffuso disagio pubblico per la qualità dell'istruzione e fece emergere la necessità di ispezionare le scuole, gli standard ed i docenti.

Queste preoccupazioni culminarono in un grande dibattito sulla scuola negli anni successivi e sui temi educativi si concentrarono molti progetti di riforma da parte di ogni presidenza.

Visto in questa luce, gli Stati Uniti avevano quindi già sperimentato la loro 'Bildungsschock' (shock sui dati dell'istruzione) decenni prima che le altre nazioni come la Germania, la Svizzera, o in Messico con lo studio PISA

(Knodel et al., 2010). Le carenze del sistema scolastico sono diventate questioni controverse di fatto, con l'attuazione coerente dei processi di riforma e l'utilizzo di molte nuove strategie.

Tuttavia il loro successo è stato moderato, con conseguente crescente disillusione.

L'atto educativo federale *No Child Left Behind Act (NCLB)*⁵³ del 2002, è entrato in vigore sotto l'amministrazione Bush.

Con questo sono stati autorizzati diversi programmi nazionali per migliorare le prestazioni delle scuole primarie e secondarie, aumentando le responsabilità degli stati federali nei confronti dei distretti scolastici e delle scuole stesse.

NCLB ha concesso anche ai genitori più flessibilità nella scelta della scuola. Esso ha obbligato gli Stati federali che si applicano per la sponsorizzazione della scuola, di stabilire criteri di valutazione per la misura delle competenze di base degli studenti per lo specifico livello di istruzione. Tuttavia, si evita la creazione di uno standard di prestazioni nazionale. Ogni stato federale può, in base al principio dell'autonomia scolastica, impostare i propri standards.

Il dibattito sulle riforme sotto l'amministrazione Obama con lo slogan *'Race to the Top'*⁵⁴ potrebbe rendere l'istruzione più centralizzata e controllata dal governo federale.

Il presidente Obama chiede una revisione fondamentale del NCLB e, anche se non ha suggerito la creazione di un curriculum nazionale, ha di fatto auspicato l'individuazione di standards nazionali. Inoltre, il governo vorrebbe sostituire il sistema scolastico di valutazione basato su successo-fallimento con uno che misura i progressi individuali degli studenti e il giudizio delle scuole.

Il sistema previsto si basa sui risultati dei test e sull'utilizzo di indicatori, quali ad es. il numero di studenti che non vanno a scuola, i tassi dei diplomati e l'ambiente di apprendimento. La proposta richiede l'intervento nelle scuole che hanno fallito, ma riduce anche l'intervento del governo nelle scuole di livello intermedio ben amministrate. La proposta di

⁵³ http://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act

⁵⁴ http://en.wikipedia.org/wiki/Race_to_the_Top

Obama include i fondi per i programmi di scuola materna, premi di merito per i docenti e la creazione di più *charter schools*.⁵⁵

La Tabella V mostra come il sistema di istruzione americano corrisponda o meno alle raccomandazioni dell'OCSE.

TABLE V. US Delta-Convergence towards PISA

	OECD Recommendations	U.S. Convergence
1.	Social equity	0
2.	Gender equity	0
3.	Cooperative school structure	p
4.	Educational standards	p
5.	Teaching quality	p
6.	Quality assurance	p
7.	School autonomy	p
8.	Educational research and statistics	P

X = reforms due to OECD recommendations

p = previous fit of national policy and OECD recommendation

0 = no corresponding reforms

Sebbene il tema dell'equità sia stato un tema importante sin dagli anni '60, sottolineano Bieber e Martens nel loro articolo (Bieber & Martens, 2011, pp.110-111), le riforme attuali in USA non forniscono misure per migliorare le opportunità per i figli degli immigrati o con scarse disponibilità economiche, come raccomandato dall'OCSE.

Nel complesso, gli obiettivi individuati sia per NCLB che dall'amministrazione Obama, corrispondono alla maggior parte delle raccomandazioni dell'OCSE, ma non viene fatto nessun riferimento a PISA.

Una parte delle ragioni per cui PISA non è percepita negli Stati Uniti può essere ricondotta al suo sistema educativo che si può definire come altamente decentralizzato ed eterogeneo. L'educazione è organizzata a livello locale sia come strutture scolastiche, che come contenuti.

Dal punto di vista istituzionale, il governo americano ha poco da dire nel campo dell'educazione; la Costituzione americana non prevede alcun diritto della Federazione in questo campo, che è delegato a livello statale. Prima del 1979, il Ministero federale della Pubblica Istruzione non esisteva. Nel 1965 vi è stata l'istituzione della scuola elementare e secondaria *Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*, considerata la più importante legge federale nel settore educativo, anche se i principali controlli della Federazione sono di tipo economico.

⁵⁵ <http://www2.ed.gov/programs/charter/index.html>

A Nation at Risk ha portato alla rivitalizzazione delle questioni politiche dell'istruzione a livello nazionale, dove la necessità di sviluppare standard e criteri di valutazione è stato il punto cardine.

Come un campo di politica, l'educazione non è più gestita esclusivamente dal governo statale o locale, ma è diventata anche una questione di interesse federale.

Così, dal 1980, numerose riforme sono state implementate per generare standards, chiarire le responsabilità e per offrire la libera scelta della scuola ed un insegnamento di maggiore qualità.

La convinzione che l'introduzione di standards con obiettivi misurabili avrebbe portato risultati migliori per l'educazione individuale ha portato soprattutto ad un sistema educativo orientato al risultato.

NCLB è considerata il più grande contributo del governo nazionale in termini di autorità politica per l'istruzione dopo l'atto del 1965 (ESEA) e può quasi essere considerata come una rivoluzione.

Comunque questo cambiamento nell'autorità può difficilmente essere comparato con le competenze dei governi di altri paesi in cui le questioni su quali contenuti vengano insegnati e quando, vengono regolati in modo centralizzato, come ad es. in Francia. Piuttosto insolitamente, la NCLB è stata sostenuta sia dai Democratici che dai Repubblicani. I Democratici si sono orientati verso un finanziamento supplementare alle scuole ed i Repubblicani hanno puntato maggiormente sulla trasparenza delle responsabilità e su una maggiore libertà nella scelta della scuola. NCLB sarà rinnovata entro la fine del 2010, precisano Bieber e Martens.

In breve quindi nella loro analisi gli autori evidenziano come il sistema di istruzione americano corrisponda alla maggior parte degli obiettivi raccomandati promossi attraverso lo studio PISA. Con NCLB gli Stati Uniti hanno esplicitato l'obiettivo di introdurre obiettivi più standardizzati per l'intero paese, che ha quindi aumentato la sua somiglianza con altri sistemi educativi.

Tuttavia il sistema scolastico deve ancora migliorare e inoltre questo atto educativo e le riforme previste sotto l'amministrazione Obama, sono stati avviati in modo indipendente dallo studio PISA.

Dal punto di vista teorico seguito dagli autori rispetto agli approcci di convergenza ed i loro meccanismi volontari, qui sembrano prevalere un indipendente problem-solving (Bieber & Martens, 2011, p. 111).

Nell'affrontare alcune conclusioni di tipo comparativo rispetto all'impatto *morbido* della Governance dell'OCSE, e di PISA in particolare, sulle politiche nazionali⁵⁶ in Svizzera e negli Stati Uniti, si evidenzia che tale influenza non consiste solo nell'individuare le debolezze sistemiche.

Dagli esempi di pratiche migliori dei paesi vincenti, come la Finlandia, l'OCSE ricava raccomandazioni per migliorare i sistemi educativi e promuoverli a livello internazionale e queste entrano nelle politiche nazionali in misura diversa.

Nei due studi di caso quali Svizzera e Stati Uniti, gli autori hanno dimostrato che la convergenza politica nei confronti delle raccomandazioni dell'OCSE differisce altamente.

La gamma delle reazioni politiche a PISA è davvero molto diversa, si va dal riformare in modo completo il sistema educativo in un paese che ha ottenuto dei buoni risultati come la Svizzera, al non dare alcuna importanza a PISA negli Stati Uniti, malgrado le basse prestazioni ottenute.

La Svizzera ha introdotto riforme sull'equità sociale a seguito di PISA, mentre ciò negli Stati Uniti, è stato ben lungi dall'essere al centro dell'attenzione nelle riforme recenti e in corso, delle politiche educative americane.

La Svizzera non ha trovato una convergenza verso la raccomandazione di PISA sull'aumento dell'autonomia scolastica, mentre questa ha da sempre caratterizzato il sistema educativo degli USA.

Per quanto riguarda la struttura scolastica cooperativa, gli standards educativi, così come la ricerca e le statistiche, la Svizzera ha implementato il cambiamento, ma gli Stati Uniti hanno mostrato invece con queste raccomandazioni di aver cambiato già in precedenza.

È interessante notare che nessuno dei due paesi nelle precedenti riforme, ha promosso l'equità di genere, rilevano gli autori (Bieber & Martens, 2011, p. 111).

⁵⁶ Nel paragrafo *Comparative Conclusion on the Impact of OECD Soft Governance on National Policies*, in Bieber T. & Martens K. (2011), *The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US*, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 1, 2011, Part I, Blackwell Publishing Ltd., p.111

Rispetto ad un insegnamento di qualità e ad una garanzia di qualità, entrambi i paesi sono stati convergenti con le raccomandazioni dell'OCSE prima di PISA.

Solo in Svizzera, precisano Bieber e Martens, si può osservare che le riforme possono essere attribuite a PISA. Gli Stati Uniti avevano già trovato una convergenza con molte delle raccomandazioni dell'OCSE o le avevano introdotte senza riferimento a PISA.

Gli autori si chiedono quindi che cosa possa avere causato delle reazioni così divergenti.

In Svizzera, il federalismo e le corrispondenti forti competenze cantonali avevano ostacolato profonde riforme nel campo dell'istruzione per decenni, con un conseguente problema di forte pressione dovuta ad una mancanza di mobilità all'interno del territorio nazionale.

PISA ha aperto una finestra di opportunità, come hanno riferito gli attori nazionali, *national actors*, riferendosi all'indagine, per legittimare l'introduzione di riforme (Bieber & Martens, 2011, p.111).

Come risultato, l'accordo sul rafforzamento della cooperazione intercantonale con l'obiettivo di una qualità educativa uniforme ha portato ad una riorganizzazione fondamentale del governo, rispetto alla politica educativa .

Tuttavia, l'impatto di una governance morbida dell'OCSE è limitato quando PISA crea, secondo gli autori, una pressione su un problema interno, "*however, the impact of OECD soft governance is limited when PISA creates domestic problem pressure*" (Bieber & Martens, 2011, p.111).

Questo è stato il caso degli Stati Uniti, dove - come in altri paesi anglosassoni (Dobbins, 2010; Knodel, 2010) - PISA non ha innescato alcun cambiamento nelle politiche educative (Martens, 2010).

I punteggi PISA degli Stati Uniti sono stati discussi solo da alcuni esperti.

I risultati mediocri hanno confermato la stima comune del risultato del sistema educativo nel suo insieme.

Così gli Stati Uniti hanno esercitato un indipendente problem-solving per la risoluzione dei problemi, che ha portato anche, pur senza accordi transnazionali, verso una grande coerenza con le raccomandazioni dell'OCSE.

I risultati mostrano che il grado di convergenza politica dipende dal fatto che l'OCSE può innescare meccanismi di convergenza nel rispettivo paese, se vi è una pressione di un problema interno, *depends on whether OECD can trigger convergence mechanisms in the respective country if there is local problem pressure* (Bieber & Martens, 2011, p.112).

Nei due studi di caso, gli autori hanno dimostrato che le reazioni a PISA in termini di convergenza politica differivano significativamente a causa della pressione di un problema e degli effetti dei meccanismi dell'OCSE.

Sono necessari ulteriori studi di casi comparativi per valutare gli effetti delle attività educative internazionali sulle politiche nazionali dell'educazione (Knodel et al., 2010). Questi possono infatti offrire, secondo Bieber e Martens, una conoscenza più dettagliata delle ragioni di un cambiamento e di una continuità nei sistemi scolastici nazionali.

Bibliografia

Associazione Docenti italiani è ospite nel sito dell'INDIRE
<http://ospitiweb.indire.it/adi/>

Bieber, T. & Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 1, 2011, Part I, Blackwell Publishing Ltd.

Bottani N. si definisce nella sua carriera scientifica, un analista indipendente delle politiche scolastiche che studia in un'ottica comparativa e su basi empiriche, www.oxydiane.net

http://ospitiweb.indire.it/ADI/PISAnb2006/Pb6_frame.htm

Considerazioni Su Pisa 2006 a Conclusione del Primo Ciclo di Indagini a cura di Norberto Bottani, ADi 2008, riportato anche nel sito di Bottani
<http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/valutazione-dei-e-nei-sistemi/article/i-risultati-dell-indagine-pisa>

Consortium romand PISA 2006 (2008): Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année, IRDP, Neuchâtel

http://www.ciip.ch/pages/presse/Dos_de_pre/fichiers/Rap_romand_PISA06.pdf

Coordinamento per la Svizzera tedesca I, Università di Zurigo www.ibe.uzh.ch e Coordinamento per la Svizzera tedesca II, Alta Scuola Pedagogica di San Gallo www.phsg.ch

Dobbins, M. (2010). Neuseeland — Überflieger mit Leistungsgefälle, in: P. Knodel, K. Martens, D. D. E. Olano & M. Popp (Eds) *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt amMain, Campus).

Dobbins, M. & Martens, K. (2010). A contrasting case — the U.S.A. and its weak response to internationalization processes in education policy, in: K. Martens, A. Nagel, M. Windzio & A. Weymann (Eds) *Transformation of Education Policy* (Basingstoke, Palgrave)

Ferrer, F. (2008). *Perché l'acqua bolle? Educazione scientifica in cerca di risposte*. Atti del seminario 29 febbraio e 1 marzo 2008, Fattori di Successo e d'Insuccesso in Pisa: Un'analisi Comparata Fra 4 Paesi
http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame_provv.htm

Hirschman, C., Lee, J. C., & Emeka, A. S. (2004, April). *Explaining race and ethnic disparities in educational ambitions*. Paper presented at the Annual Meetings of the Population Association of America, Boston, USA. Disponibile in: http://depts.washington.edu/uwbhs/docs/Hirschman_Lee_Emeka_Ed_Ambitions.pdf [8 luglio 2009].

Holzer, T., Zahner Rossier, C., Brühwiler, C. (2004). Compétences en mathématiques. Dans: Zahner Rossier, C. et al. (Hrsg.). PISA 2003:

Compétences pour l'avenir. Premier rapport national. (p 15–27). Série «Monitorage de l'éducation en Suisse». Neuchâtel: OFS/CDIP.

<http://pisa.educa.ch/it/nazionali>; si possono trovare le pubblicazioni nazionali del ciclo PISA 2006 nel sito dell'[Ufficio federale di statistica](http://www.ufficiostatistico.ch), in lingua francese

<http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/04/02/02.html> o tedesca

INVALSI (2007). *Risultati di Pisa 2006. Un primo sguardo d'insieme* http://www.invalsi.it/download/pdf/pisa06_Primirisultati_PISA2006.pdf

Kao, G. (2002). Ethnic differences in parents' educational aspirations. *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, 13, 85-103.

Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19

Knodel, P. (2010). England — PISA und die 'pick and choose'-Strategie, in: P. Knodel, K. Martens, D. D. E. Olano & M. Popp (Eds) *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt am Main, Campus).

Knodel, P., Martens, K., Olano, D. D. E. & M. Popp (2010). *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt am Main, Campus).

Mariotta, M. (2011) tratti dalla banca dati interattiva dell'Ufficio studi e ricerche (superWEB), basata sul censimento degli allievi: www.ti.ch/usr [18 luglio 2009]

Mariotta, M. (a cura di) (2011). *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi/CIRSE

Martens, K. (2010). USA —Wie man PISA auch ignorieren kann, in: P. Knodel, K. Martens, D. D. E. Olano & M. Popp (Eds) *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt am Main, Campus).

Martens, K. & Niemann, D. (2010). Governance by Comparison. How Ratings & Rankings Can Impact National Policy Making in Education, *TranState Working Papers, Collaborative Research Center 597, University of Bremen*

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*. Paris: OECD

OECD (2002). *Lesen kann die Welt verändern: Leistung und Engagement im Ländervergleich*. Paris: OECD.

OECD (2004a). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD

OECD (2004b). *PISA 2003 Data Analysis Manual*. Paris: OECD

OECD (2004c). *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD

OECD (2005c), *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. OECD: Paris.

OECD (2007, vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1. Paris: OECD

Origoni, P. (a cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/risultati-pisa/>

Pedrazzini-Pesce, F. (a cura di). (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.

UST-CDPE (2002). *Pronti per la vita?* Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000, 2001

UST-CDPE (2005). *PISA 2003: Competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale*

UST/CDPE (2007) (a cura Zahner Rossier C., Holzer T.). *PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali*, www.pisa.admin.ch

Zahner Rossier, C. (coordinazione), Berweger, S., Brühwiler, C., Holzer, T., Mariotta, M., Moser, U., Nicoli, M. (2004). *PISA 2003: Competenze per il futuro – Primo rapporto nazionale. Serie «Monitoraggio della formazione in Svizzera»*, Neuchâtel/Berna: UST/CDPE.

Capitolo 7. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Spagna

Nel nostro studio abbiamo cercato documenti pubblicati di tipo politico e/o tecnico sul tema dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 e sui fattori indicati per spiegare tali risultati.

Due premesse risultano necessarie: la prima riguarda il fatto che le seconde generazioni, come già precisato altrove in tale studio, non sono state considerate nell'indagine PISA 2006 per la Spagna, poiché numericamente insufficienti per consentire stime statistiche.

La seconda riguarda la difficoltà del riuscire a trovare documenti così specifici sul tema del nostro studio: quelli da noi individuati sono stati analizzati attraverso due categorie di analisi di tipo comparativo quali il "campione seconde generazioni" ed il fattore "paesi di origine/provenienza e paesi di destinazione/arrivo" degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006.

Abbiamo cercato cioè di individuare se ed in che misura in tali documenti sono state presentate considerazioni ed approfondimenti nel leggere i risultati degli studenti immigrati di seconda generazione (e di prima) in PISA 2006, alla luce della definizione del campione delle "seconde generazioni" e del tener presenti i paesi di origine e di destinazione degli studenti immigrati di seconda generazione.

Va precisato infine che nei documenti da noi individuati spesso si considerano gli studenti immigrati in modo aggregato, cioè senza distinguere se di prima o di seconda generazione ed altresì vengono affrontati tutta una serie di temi collaterali, che si intersecano a vari livelli con il nostro più specifico tema di studio.

Un ulteriore dato estremamente importante rilevato dall'analisi dei documenti e riportato in modo esplicito dagli stessi Jorge Calero (2010), Julio Carabaña (2008), Luis Garrido Medina y Héctor Cebolla Boado (2010) e Javier Salinas Jimenez e Daniel Santin Gonzalez (in pubblicazione, 2012), per dirlo con le parole di questi ultimi, è il fatto che *"lamentablemente PISA 2006 no ofrece para el caso de España la posibilidad de distinguir entre alumnos inmigrantes en función de su región de origen"* (Salinas, Jimenez, 2012; Salido Cortes, 2007).

Sintesi.

Considerando la tipologia di documenti pubblicati da noi individuati ed analizzati in cui viene affrontato il tema dei risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, possiamo dire che comparativamente per quanto riguarda la Spagna, vi è un maggior numero di documenti tecnici, rispetto a quelli di tipo politico.

Tra i **documenti tecnico-politici** abbiamo qui poi utilizzato *l'Informe PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*, del Ministerio de Educacion y Ciencia, MEC (2007) in cui viene solo presentato il dato dei risultati degli studenti nati all'estero, all'interno delle varie comunità autonome, senza però analizzarlo o interpretarlo.

Nei **documenti politici** da noi qui utilizzati per esplorare la situazione in Spagna vengono descritte delle problematiche ed individuati anche dei suggerimenti di intervento. Tra i temi messi in evidenza emergono quello dell'uguaglianza, dei diversi status socioeconomici degli studenti (non solo immigrati), degli interventi necessari a garantire supporto socioeconomico, della concentrazione degli studenti immigrati nei centri scolastici pubblici spagnoli ed in particolare per gli studenti di origine immigrata, l'opportunità di assicurare supporti di tipo linguistico.

Nei documenti politici non si fanno quindi riferimenti specifici rispetto alle nostre due categorie di analisi, cioè al "campione seconde generazioni" ed al fattore dei paesi di origine/provenienza e di arrivo degli studenti immigrati (siano essi di prima o seconda generazione).

Nel contributo della Consejera de Educación de la Junta de Andalucía, Cándida Martínez López (2000-2008),¹ *"Andalusia y el informe PISA"* nella *Revista de Educación*, numero extraordinario 2006 su PISA, Ministerio de Educacion y Ciencia (Martínez López, 2006), non si parla in modo esplicito degli studenti immigrati di seconda generazione, ma si affronta, come detto, un tema collaterale, cioè quello dell'eguaglianza. Rispetto a tale tema si riportano nel paragrafo anche alcune considerazioni di Norberto Bottani, politologo della scuola.

¹ "En 2000 fue nombrada [Consejera de Educación y Ciencia](http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ndida_Mart%C3%ADnez_L%C3%B3pez) de la [Junta de Andalucía](http://es.wikipedia.org/wiki/Junta_de_Andaluc%C3%ADa), pasando a ocupar la Consejería de Educación desde 2004 hasta 2008", http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ndida_Mart%C3%ADnez_L%C3%B3pez

Nello stesso numero straordinario su PISA vengono evidenziate alcune riflessioni di Alvaro Marchesi, dell'Università Complutense di Madrid, sulla presenza degli studenti immigrati nei centri scolastici spagnoli.

Ciò che viene messo in rilievo dalla consigliera è che i sistemi educativi si stanno impegnando per lo sviluppo di politiche di eguaglianza e non di segregazione e che gli sforzi compiuti da parte di un sistema educativo in questa direzione, dovrebbero a suo avviso essere tenuti in considerazione quando si analizzano i dati sul rendimento degli studenti (vedi PISA) nelle diverse materie valutate.

Nel contributo di Ramiro Mayo, ispettore dell'educazione de La Palma presente al simposio internazionale della CESE nel novembre 2009 su PISA,² vengono messi in particolare evidenza gli aspetti legati alla comunicazione ed all'utilizzo dei dati PISA da parte dei mass media, dell'opinione pubblica e dei politici e del ruolo degli accademici e dell'università.

Rispetto al tema degli studenti immigrati e dei loro risultati nel commento di Mayo sull'intervento al simposio di Petra Stanat, docente della Freie Universität di Berlino, vengono messi in rilievo alcuni aspetti critici riguardo alla lettura proposta da Stanat sull'immersione linguistica quale soluzione per intervenire sullo svantaggio degli studenti immigrati, e nella lingua tedesca nello specifico, evidenziando sia il tema del rapporto tra la competenza nella lingua della rilevazione e la qualità degli apprendimenti ed altresì gli aspetti ideologici sottostanti a determinate interpretazioni e soluzioni proposte per risolvere il problema del divario nei risultati tra studenti immigrati e nativi.

Nel documento *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010* viene dato rilievo soprattutto alle misure di intervento nei confronti di studenti in condizioni di svantaggio socioeconomico, dato che, come si è visto già da PISA 2003, è fortemente correlato con gli scarsi risultati degli studenti, tra cui anche gli studenti immigrati.

Nell'intervista ad Andreas Schleicher, che fa riferimento ad un intervento del coordinatore per l'OCSE del Programma PISA, nonché responsabile della Divisione degli Indicatori e Analisi del Directorate for education dell'OCSE, a Madrid nel 2005 (Schleicher, 2005), ciò che viene

² <http://www.cese-europe.org/conferences/45-i-cese-in-between-las-palmas-2009>

messo in rilievo riguarda un tema collaterale a quello specifico di nostro interesse: quello dell'individualizzazione dei percorsi di apprendimento all'interno delle classi scolastiche.

Schleicher rileva che anche in Spagna sono stati fatti dei passi avanti in questa direzione, ma ciò che è importante è il rendere tale individualizzazione una pratica sistemica, come in Canada o Finlandia.

Tale raccomandazione di incrementare i processi di insegnamento individualizzato in aula viene motivata da Schleicher, perchè ogni studente possa realizzare il suo potenziale, senza fargli ripetere l'anno scolastico o indirizzarlo verso altri tipi di scuole meno esigenti rispetto ai risultati, quando vi sono delle difficoltà: questa sappiamo essere una situazione che riguarda molto da vicino gli studenti immigrati di prima generazione, ma anche quelli di seconda generazione.

Nei **documenti tecnici** da noi individuati per analizzare e spiegare i risultati degli studenti immigrati, si ricorre soprattutto a fattori quali lo status socioeconomico e la lingua parlata in famiglia.

Nello specifico nel contributo di Gerard Ferrer Esteban, José Luis Castel Baldellou e Ferran Ferrer Julià, dell'Università Autonoma di Barcellona, vengono messi in evidenza quelli che noi abbiamo definito temi collaterali, intersezioni con i risultati degli studenti di seconda generazione, poiché vengono analizzate in Catalogna le disuguaglianze del sistema educativo attraverso i dati di PISA 2003. La disuguaglianza sociale e la segregazione sociale vengono utilizzate per spiegare il differente rendimento degli studenti e fra questa tipologia di studenti possono venir compresi anche gli studenti immigrati.

Nei tre contributi di Julio Carabaña, docente di sociologia dell'Università Complutense di Madrid, da noi qui utilizzati vengono approfonditi molti aspetti a partire dai dati di PISA 2006 in modo specifico con riflessioni sui risultati degli studenti immigrati: tra i fattori che vengono evidenziati emerge soprattutto il ruolo fondamentale della composizione socioculturale delle popolazioni ed in particolare il ruolo della famiglia, inteso sia come status socio-economico, che culturale e linguistico in particolare.

La famiglia secondo Carabaña ha una forte influenza sui risultati degli alunni immigrati: malgrado i vari interventi che un sistema scolastico

può mettere in atto, conta potremmo dire con Carabaña, la famiglia che uno studente ha alle proprie spalle.

Fattori quali l'indice economico, la lingua, l'origine, il sistema scolastico e le scuole, producono risultati degli studenti immigrati, sia per quelli di prima che di seconda generazione, che variano molto da paese a paese e per gruppi di immigrati (origine).

Rispetto alle nostre categorie di analisi Carabaña delinea delle riflessioni sulle diverse generazioni, ma non scende ad analizzare nello specifico tale campione in PISA 2006; rispetto invece ai paesi di origine/provenienza e destinazione puntualizza maggiormente il ruolo di questo fattore rispetto ai risultati degli studenti immigrati.

Nei contributi di Carabaña viene altresì analizzato l'impatto che gli alunni immigrati hanno nel sistema educativo spagnolo e nelle diverse comunità autonome e vengono precisate alcune letture che spesso sono frutto di interpretazioni ideologiche, non dimostrate empiricamente e statisticamente. Rispetto alla distribuzione degli alunni immigrati nei centri scolastici spagnoli, tema collaterale alla nostra ricerca, abbiamo riportato alcuni dati.

Nei contributi di Julio Carabaña, da noi individuati, vengono quindi affrontati in modo approfondito vari aspetti correlati al tema degli studenti immigrati, sia in modo specifico sui loro risultati a partire dai dati PISA 2006, che anche su altri temi collaterali, con uno sguardo rivolto anche agli altri paesi dell'OCSE (Carabaña, 2008), ma anche in modo più specifico sulla Spagna (Carabaña, 2008a) e più in particolare ancora rispetto all'Andalusia (Carabaña, J. & Cordoba, C. (2009).

Nei due contributi di Félix Exteberria dell'Università dei Paesi Baschi, si evidenziano quali fattori per spiegare i risultati degli studenti immigrati lo status socioeconomico e la lingua parlata in famiglia. In particolare nell'articolo *Alumnado inmigrante y PISA: cronica de una desigualdad* (Exteberria, 2009), l'aspetto interessante rispetto alle nostre categorie di analisi è l'aver evidenziato da parte degli autori l'importanza del dato disaggregato rispetto alla generica categoria "inmigrante", categoria che non identifica il paese di provenienza e produce dati distorti sulle stesse medie dello status socioeconomico e sulla loro influenza nei risultati degli studenti.

Nel secondo contributo dal titolo *Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas*, viene approfondita maggiormente anche la nostra categoria di analisi "paesi di origine", correlando tale dato alle competenze linguistiche. Viene quindi presentato uno studio approfondito che pone in evidenza molte questioni fra cui quella dei paesi di provenienza e delle lingue parlate dagli studenti immigrati, concentrandosi sul tema della valorizzazione della lingua madre; viene descritta la situazione dei risultati scolastici e della concentrazione degli alunni immigrati nelle varie comunità autonome, vengono presentate le leggi e le norme in vigore in Spagna, le misure in atto ed anche delle indicazioni pratiche.

Rispetto al campione seconde generazioni, viene posta una riflessione rispetto ai risultati (inferiori a quelli dei nativi, ma in alcuni paesi di destinazione uguali o superiori), ma non vengono presentate analisi più dettagliate.

Nel lavoro di ricerca coordinato da Jorge Calero, dell'Università di Barcellona, *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*,³ (Calero, dirección, 2010) rispetto ai risultati degli alunni immigrati, le analisi mettono in luce l'incidenza di variabili quali l'attività dei genitori e soprattutto il tipo di situazione collegata all'immigrazione (cioè studenti di prima o seconda generazione).

Viene precisato altresì che per la Spagna non è stato disponibile per PISA 2006 il dato sul paese d'origine degli studenti, ma solo quello sulla lingua parlata a casa. Rispetto alle nostre categorie di analisi sul campione "seconde generazioni" e sui paesi di origine e di destinazione, in questo lavoro viene messa in evidenza la poca raffinatezza dell'analisi in base ai dati disponibili, rilevando che per PISA 2006 in Spagna non era prevista da parte dello studente alcuna indicazione della propria nazionalità e dell'anno di arrivo in Spagna.

In altri contributi qui analizzati di Calero (Calero, 2009a; 2009b) viene approfondito in modo specifico il tema di nostro interesse dei risultati degli studenti immigrati identificando l'incidenza su questi, della condizione

³ Trabajo de investigación, llevado a cabo dentro del acuerdo establecido entre el Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (Ministerio de Educación) y la Fundación Bosch i Gimpera (Universidad de Barcelona), Colección Estudios Create N.º 5

di *immigrante* e degli effetti dei pari (*efectos compañero*) generati dalla presenza degli studenti immigrati: i risultati mostrano che l'effetto netto di essere uno studente immigrato (di prima generazione) porta a dei punteggi inferiori ai nativi, divario che si riduce, una volta tenuto conto (attraverso tecniche di analisi di regressione multilivello), di altre variabili personali, familiari e scolastiche.

Gli effetti dei pari sono chiari per l'effetto prodotto da una percentuale degli studenti immigrati superiore al 20% nel centro scolastico, altri effetti rimandano al livello d'istruzione dei genitori ed alla presenza di studentesse.

In tali studi Calero specifica, rispetto alle nostre categorie di analisi, la distinzione tra studenti immigrati di prima e seconda generazione, ma non ne approfondisce la composizione in base ai paesi di origine (i cui dati, lo ricordiamo, mancano per la Spagna in PISA 2006).

Nei lavori di Alejandro Portes, dell'Università di Princeton e Baltimora, sulle seconde generazioni, qui considerati, si evidenziano in particolare in quello sullo studio longitudinale a Madrid (Portes et al., 2009) le caratteristiche del campione delle seconde generazioni (qui nello specifico, generazioni 1,5) composto per lo più da latinoamericani e sulla loro *adaptación social y económica in Spagna*.

Come in altri studi precedenti, invece nell'articolo, *The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation* (Portes & Hao, 2004), Portes ha cercato di estendere la conoscenza sulla comprensione del raggiungimento, o meno, di risultati scolastici da parte dello studente immigrato di seconda generazione (che, come Portes mostra anche in lavori precedenti, raggiunge risultati più bassi rispetto alla prima generazione), focalizzando l'attenzione sugli effetti a lungo termine della classe sociale e della composizione etnica delle scuole. I risultati evidenziano come l'*acculturazione* negli USA degli studenti di seconda generazione sia fortemente determinata dai background socioeconomici e dall'appartenenza etnica (es. cinesi, coreani e vietnamiti versus messicani); l'attenuazione degli effetti individuali di appartenenza etnica si ha nelle scuole delle minoranze, *minority (and lower SES) schools* (Portes & Hao, 2004, p.11926) e con più bassi status socioeconomici. Sono interessanti le

sollecitazioni di Portes nel far attenzione alle interpretazioni culturaliste (es. cultura confuciana vs. cattolica) per spiegare tali aspetti; vanno tenuti in considerazione altresì aspetti sociopolitici (quali ad es. la vicinanza del Messico agli USA) e le politiche migratorie, gli aiuti ricevuti dai vari gruppi etnici: in breve rispetto alle nostre categorie di analisi, anche attraverso questi contributi possiamo mettere a fuoco l'importanza del definire chi sono queste seconde generazioni, da quali paesi di origine provengono, in quali paesi di destinazione si trovano e quali risultati scolastici raggiungono, considerando i molteplici fattori e variabili (temi collaterali, interconnessi al nostro), che gli autori qui ci aiutano ad esplorare.

Nel contributo di Javier Salinas Jiménez e Daniel Santín González (in stampa nel 2012), dell'Università Complutense di Madrid, dal titolo *Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006*, vengono approfonditi i temi della concentrazione degli studenti immigrati nei centri scolastici spagnoli e l'incidenza di questa concentrazione sui risultati tanto degli studenti spagnoli quanto di quelli immigrati; in secondo luogo vengono analizzate le possibilità di scelta del centro scolastico da parte di entrambe le tipologie di studenti utilizzando i dati di PISA 2006. I risultati degli autori mostrano che la possibilità di frequentare una scuola concertada diminuisce in base al livello socioeconomico della famiglia e con il fatto di essere *inmigrante*. Gli studenti immigrati frequentano maggiormente centri pubblici ed i loro risultati sono significativamente più bassi nelle tre prove oggettive nelle scuole pubbliche. Basse concentrazioni di immigrati nella scuola privata hanno un effetto positivo sui risultati degli alunni immigrati, mentre tali effetti scompaiono e diventano negativi quando la loro concentrazione aumenta.

La concentrazione di immigrati, mostrano Salinas e Santin, ha un notevole effetto negativo sugli studenti nativi, un effetto che è maggiore nella scuola pubblica rispetto a quella concertada.

Gli autori ribadiscono altresì che sono necessarie ulteriori ricerche per comprendere quale sia la distribuzione ottimale degli studenti nella scuola, tale che non danneggi la libertà di scelta della scuola, né l'uguaglianza delle opportunità educative.

Nel loro contributo rispetto alle nostre categorie di analisi, viene disaggregato il dato tra studenti di prima e seconda generazione, ma non vengono realizzati approfondimenti ulteriori in base ai paesi di origine, perché come affermano gli autori, "*lamentablemente PISA 2006 no ofrece para el caso de España la posibilidad de distinguir entre alumnos inmigrantes en función de su región de origen*" (Salinas Jimenez & Santin Ginzalez, in stampa 2012).

Il contributo di Petra Stanat, 2005 (in tale data, docente all'Università Friedrich-Alexander de Erlangen-Nuremberg), *La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales*, alla XX Semana Monográfica de la Educación (Madrid), a partire dai dati PISA 2003, illustra lo studio fatto attraverso analisi di regressione multilivello, sull'effetto della provenienza degli alunni immigrati sul risultato scolastico, mantenendo controllata la variabile dello status socioeconomico dei genitori (non dimenticando l'influenza su questo delle politiche migratorie).

I risultati di questa analisi indicano che, sebbene l'effetto della nazionalità sia significativamente ridotto, il divario di prestazioni tra gruppi di studenti immigrati e locali rimane sostanziale in molti paesi.

Ancora più importante come dato: i risultati suggeriscono che le differenze di risultato delle prestazioni degli studenti immigrati rispetto ai loro coetanei nativi tra i paesi, non possono essere spiegate solo in funzione delle condizioni sociali ed educative delle loro popolazioni immigrate.

Le differenze risultano notevoli anche dopo aver tenuto sotto controllo questi fattori corrispondenti al retroterra socioeconomico, all'*entorno* (Stanat, 2005).

Stanat si è concentrata quindi sul fattore competenza linguistica, quale spiegazione per il divario nei risultati degli studenti immigrati, analizzando la letteratura sul bilinguismo e sulla competenza nella lingua materna quale base per l'apprendimento di una seconda lingua.

Il lavoro presentato a Madrid era correlato al tema della possibile perdita di competenze linguistiche da parte degli studenti immigrati in Germania durante il periodo estivo: un gruppo di studenti ha partecipato ad un campo estivo di *desarrollo, implementación y evaluación de un*

programa de mejora de la competencia lingüística en alemán (Campamento de verano Jacobs, 2004, Stanat, 2005, p.7).

In tale contributo non vengono esplicitati aspetti correlabili alle nostre categorie di analisi, ma viene posto in evidenza il tema delle competenze linguistiche e della possibilità soprattutto di poter predisporre programmi di valutazione ben controllati rispetto alle misure, azioni, interventi, pratiche che si predispongono in ambito educativo, in questo caso di tipo linguistico.

Nel contributo di Olga Salido Cortés (2007), dell'Università Complutense di Madrid, *El Informe PISA y los retos de la educación en España*, si mettono a fuoco, a partire dai dati PISA 2003 attraverso analisi di regressione multilivello, temi quale quello dell'uguaglianza nell'ammissione a centri scolastici pubblici, privati e concertados in Spagna, quello del garantire un risultato ottimo a tutti gli studenti, quello del potenziare le misure di appoggio al sistema educativo e del rivitalizzare la scuola pubblica.

Il contesto sociale, rileva l'autrice, ha un'influenza decisiva sul risultato scolastico degli alunni dei centri, rinforzando le disuguaglianze esistenti. Questa è la prova di eguaglianza che il sistema educativo spagnolo non supera adeguatamente, secondo Salido. La sfida dell'equità è ancora più ampia se si considera che la concentrazione di studenti di bassa estrazione sociale si trova nella scuola pubblica ed *en particular, de alumnos de origen inmigrante*.

Nei centri scolastici pubblici vi sono sempre meno studenti spagnoli (orientati verso i centri concertados o privati) ed aumenta infatti la concentrazione di studenti immigrati.

Lo status socioeconomico della famiglia è una variabile importante per spiegare i risultati scolastici e l'autrice rileva che, per quanto il dato individuale in sé di essere uno studente *inmigrante*, rileva Salido possa venir minimizzato da alcuni autori (Carabaña, 2004), la concentrazione che viene rilevata in alcuni centri è una variabile che influisce sui risultati scolastici: in alcuni quartieri e zone geografiche della Spagna, si evidenzia una certa segregazione residenziale e sociale ed una concentrazione di immigrati nei centri.

Per quanto riguarda le nostre categorie di analisi, si evidenzia che Salido precisa ad un certo punto nel suo lavoro la mancanza del dato sul tipo di popolazione studente immigrata, cioè sulla provenienza e cita in tale punto, solo brevemente la prima generazione, senza nemmeno nominare la seconda (va precisato che in PISA 2003, la percentuale di studenti immigrati in Spagna era del 3,5%, di cui meno del 1% di prima generazione-*primera generacion*, che in quella rilevazione va intesa come categoria "seconda generazione" di PISA 2006), (Salido Cortes, 2007, p.38).

Nel lavoro di Luis Garrido Medina y Héctor Cebolla Boado (2010), dell'Università Nazionale dell'Istruzione a Distanza di (UNED) e del Centro de Estructuras Sociales Comparadas (CESC) di Madrid, *Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006*, viene analizzato il tema della concentrazione degli studenti immigrati e viene fatta un'interessante osservazione sul dato della mancanza di informazioni in PISA sui paesi di nascita dei genitori degli studenti immigrati: un dato che, precisiamo, dipende dalla formulazione del questionario studente.

Ancora una volta sottolineiamo quindi la poca raffinatezza di questo dato e la grande discrezionalità che viene lasciata ai vari gruppi nazionali PISA nell'utilizzare lo strumento del questionario studente e/o del richiedere tali informazioni, al punto tale da poter anche omettere la raccolta di questo dato.

Questo rafforza ancora una volta il nostro considerare tale tema degli studenti immigrati (siano essi di prima o seconda generazione), da un lato come un tema di estrema delicatezza politica e dall'altro evidenzia una difficoltà scientifica nel poter comprendere meglio tale tema avendo a disposizione attraverso PISA, dati più trasparenti e completi.

Addentriamoci ora in un'analisi più approfondita dei documenti individuati per la Spagna.

Come evidenziato nelle relazioni dei rapporti internazionali su PISA 2006 sia la Spagna che l'Italia non sono state considerate nelle stime riguardo agli studenti immigrati di seconda generazione, perché non

avevano una percentuale sia di studenti di prima che di seconda generazione pari almeno al 3%.

La prima generazione in PISA 2006 in Spagna era pari al 6,1% (E.S. 0,7), mentre in Italia era del 3,1% (E.S. 0,3) e la seconda generazione in entrambi i paesi non ha raggiunto dati sufficienti per il calcolo delle stime, rispettivamente 0,8% (E.S. 0,1) e 0,7% (E.S. 0,1).

La Spagna e l'Italia, come riportato nel report internazionale (OECD, 2007, p.178), e tra gli altri anche Finlandia, Grecia, Irlanda e Portogallo, hanno conosciuto solo di recente una considerevole crescita nei flussi migratori in entrata. In Spagna, in particolare con una velocità pari a dieci volte tra il 1998 ed il 2004.

La **Spagna** ha preso parte sin dall'edizione 2000 alla rilevazione PISA e nel 2003 vi han partecipato in modo disaggregato tre Comunità Autonome, Castilla e León, Cataluña e País Vasco.

La Comunità Autonoma dell'Andalusia in particolare è entrata nel 2006 per la prima volta in modo disaggregato nella rilevazione PISA (nel 2009, 15 regioni sulle 18 totali), mentre nelle due precedenti vi ha partecipato attivamente, ma non in forma disaggregata, non potendo così offrire alla società andalusa i risultati dei propri alunni valutati attraverso il programma PISA.

La Spagna ha partecipato per la prima volta allo studio comparativo con gli studenti immigrati a partire dall'edizione di PISA 2006 ed in particolare solo con i propri studenti immigrati di prima generazione (Exteberria, Elozegui, 2010, p.245), poiché per le stime complessive, sono stati considerati da PISA solo i 30 paesi (sui 57 partecipanti) che soddisfacevano determinati requisiti rispetto alle percentuali di studenti immigrati di prima e seconda generazione, rispetto alle informazioni sull'uso della lingua a casa ed a scuola, ecc..

Per cercare di analizzare alcuni aspetti relativi ai risultati degli studenti immigrati in Spagna in relazione all'indagine PISA 2006, ci siamo avvalsi nel presente lavoro, oltre che dei rapporti internazionali dell'OCSE 2007 "*PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World Volume 1 Analysis*" (OECD, 2007), a "*PISA 2006 Volume 2: Data*" (OECD, 2007a), a "*PISA 2006. Technical Report*" (OECD, 2009) che integra il "*Data Analysis*

Manuals" (OECD, 2009b), anche di altri contributi di ricerca appartenenti a voci sia dell'ambito politico che scientifico.

Rispetto ai documenti tecnico politici riguardanti PISA 2006 in Spagna, abbiamo analizzato:

- PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE INFORME ESPAÑOL, MEC, 2007, <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

Tra i documenti politici ci siamo avvalsi di:

- Il contributo della Consejera de Educación de la Junta de Andalucía Cándida Martínez López (2000-2008), dal titolo "*Andalusia y el informe PISA*", nella *Revista de Educación*, numero extraordinario 2006, PISA, Ministerio de Educacion y Ciencia, www.revistaeducacion.mec.es, pp. 477-480
- Ramiro Mayo, Inspector de Educación de La Palma, PISA y la evaluación. Espejo o alimento —notas al margen, Mayo 2010 n.12, Avances en Supervisione educativa, Revista de la Asociacion de los Inspectores de Educacion de España, www.adide.org/revista
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007), "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010", approvato dal Consiglio dei Ministri il 16.02.2007, www.mtas.es
- Entrevista a Andreas Schleicher (realizada por Milagros Muñoz Martín y Fernando M. Faci Lucia), Enero 2007 - revista n. 5, Avances en Supervisione educativa, Revista de la Asociacion de los Inspectores de Educacion de España, www.adide.org/revista
- Schleicher, A. (2005), *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*, Documento Basico, XX Semana Monográfica de la Educación, (Madrid), Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA, Fundacion Santillana

Rispetto ai documenti tecnici abbiamo utilizzato:

- Esteban, G.F., Castel Baldellou, J.L., Julià F.F., (2006), *Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003*, *Revista de Educación*, extraordinario 2006, Ministerio Educacion y Ciencia, pp. 399-428

- Carabaña, J. (2008a), *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica, Colegio Libre de Eméritos, Madrid, 2008. (www.colegiodeemeritos.es)
- Carabaña, J. (2008b), *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español*. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales ARI N° 63/2008 Fecha: 16/06/2008
- Carabaña, J. & Cordoba, C. (2009), *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*, factoriadeideas, sociologia IF013/09, Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia
- Exteberria, F. (2009), *Alumnado inmigrante y PISA: cronica de una desigualdad*. Universidad de Oviedo, XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento", Oviedo. Noviembre de 2009
- Exteberria, F., Elosegui, K. (2010). *Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas*, Revista Española de Educación Comparada, 16, pp.235-263
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009a). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects*, comunicacion presentada al XVI Encuentro de Economía Pública, Granada, febrero de 2009, in dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2942040&orden=0
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009b). *Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA*", *Papeles de Economía Española*, n. 119, pp. 86-98
- Calero, J. (direccion) (2010). *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Colección Estudios Create N.º 5, IFIIE
- Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010) *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006*, <http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6..pdf>
- Garrido Medina, L. y Cebolla Boado, H. (2010). *Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006*,

Presupuesto y Gasto Público 61/2010: 159-176 Secretaria General de Presupuestos y Gastos. Instituto de Estudios Fiscales

- Olga Salido, Cortés (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España*. Documento de trabajo 126. Fundación Alternativas
- Portes, A. and Hao, L. (2004). *The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation*, vol. 101, no. 33. Proceedings of the National Academy of Sciences, pp.11920–11927, in <http://www.pnas.org/content/101/33/11920>
- Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009). *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal (ARI)*. Estudios Instituto Elcano. <http://realinstitutoelcano.org>
- Salinas Jiménez, J., Santín González, D. (2009-2012). *Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006*, Revista de Educación, 358. Mayo-agosto 2012 (Fecha de entrada: 20-07-2009 Fecha de aceptación: 09-03-2010)
- Stanat, P. (2005). *La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales*. XX Semana Monográfica de la Educación. Madrid

Analisi dei documenti tecnico-politici.

Nel rapporto nazionale della Spagna (OCDE, 2007) nell'analizzare vari possibili fattori associati ai risultati, dopo la considerazione di quelli legati ai contesti economici, sociali e culturali, viene dedicato un capitolo specifico ad altri fattori quali gli atteggiamenti ed il coinvolgimento degli alunni nei confronti delle scienze e le caratteristiche e le risorse dei centri scolastici.

All'interno di questo capitolo nel paragrafo dal titolo "*Resultados en función de las características de los alumnos. Diferencias de rendimiento entre alumnas y alumnos. Influencia de la historia académica y de circunstancias personales de los alumnos*" (OCDE, 2007, pp.75-87) vengono analizzati i risultati degli studenti in base al luogo di nascita.

Ciò che si evidenzia è che il 7% degli alunni iscritti nei centri scolastici spagnoli è costituito da studenti immigrati nati al di fuori della Spagna. Il punteggio di tali alunni immigrati in PISA 2006 è nella media spagnola di 55 punti inferiore a quello dei loro compagni nativi (438 contro 493 punti).

Gli effetti di questo fenomeno intenso legato all'immigrazione che la società spagnola sta sperimentando a partire dagli ultimi anni del XX secolo, sono tanto positivi quanto negativi.

In ambito educativo, si precisa nel rapporto, l'immigrazione suppone un arricchimento culturale ed una sfida per integrare nel sistema educativo un elevato numero di alunni con minore comprensione della lingua e provenienti da sistemi educativi meno sviluppati e generalizzati come quello spagnolo.

Focalizzando l'analisi all'interno delle comunità autonome spagnole si rileva che la maggior percentuale di non nativi di 15 anni nei centri scolastici della secondaria sta in Catalogna (9%) ed in Navarra. Al lato opposto si trovano l'Andalusia e le Asturie, con un 3% di alunni stranieri (Grafico III.1.7).

In tutte le comunità che hanno partecipato a PISA 2006 i risultati degli alunni immigrati sono inferiori a quelli dei nativi, anche di più di 70 punti (Catalogna 71 punti e Paesi Baschi 72). In alcune comunità autonome i risultati non sono statisticamente significativi, visto lo scarso numero dei casi (Grafico III.1.8).

Gráfico III.1.7
Porcentaje y rendimiento de los no nativos

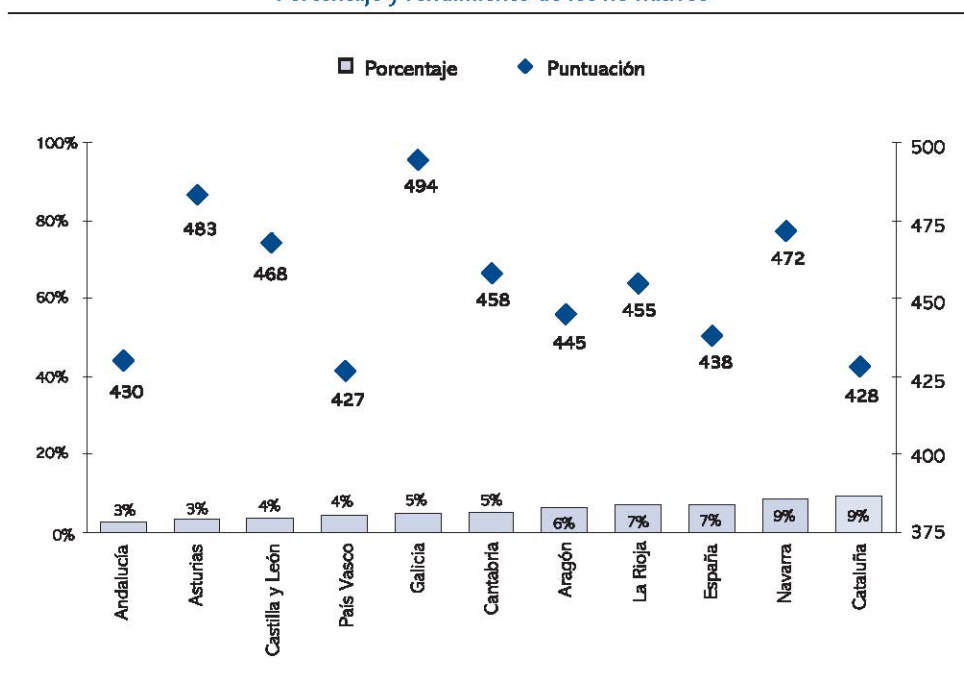
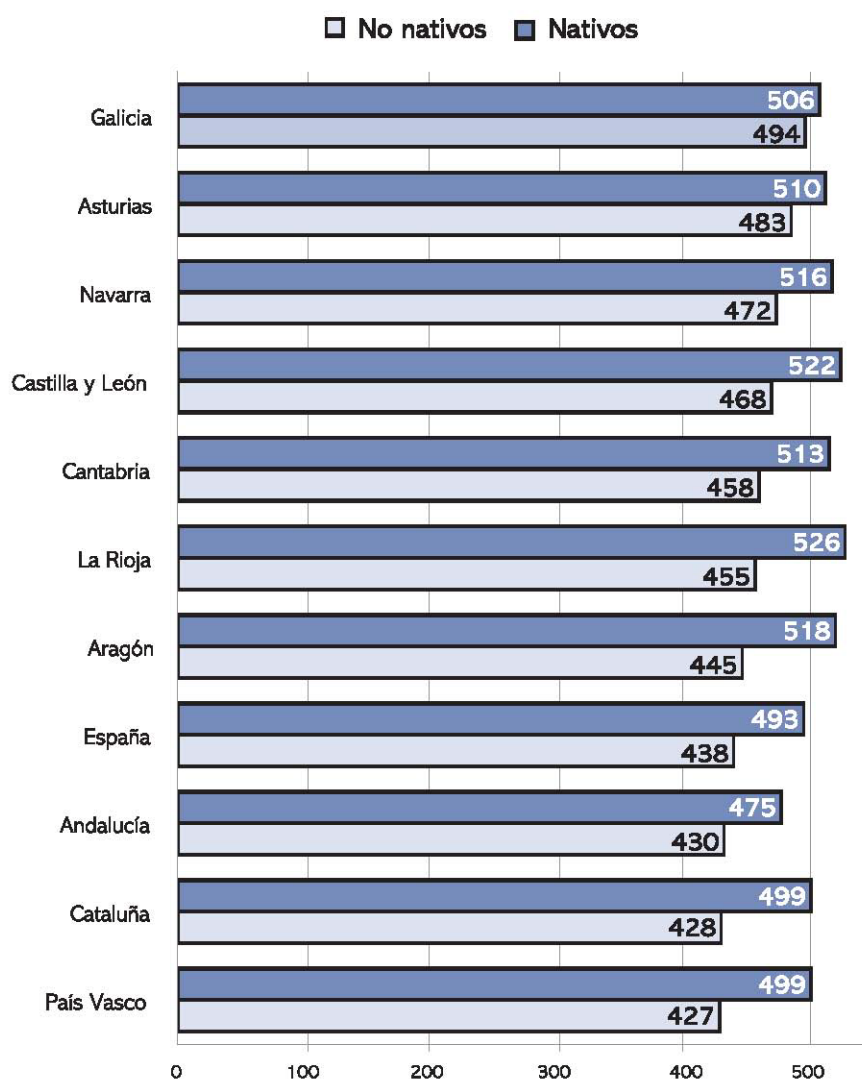


Gráfico III.1.8
Rendimiento en función del lugar de nacimiento



Nell'Informe español PISA 2006 rispetto alle nostre categorie di analisi, non si fa cenno agli studenti immigrati di seconda generazione, mentre si precisa di tener conto della *"influencia en el rendimiento de los alumnos según el país de procedencia de las familias, el porcentaje de alumnos inmigrantes y sus posibles dificultades de aprendizaje"* (OCDE, 2007, p.17) anche se non vengono esplicitati nel dettaglio nel rapporto tali paesi di origine.

Analisi dei Documenti politici.

1. Il tema dell'equità e della qualità per la Spagna in PISA

La Consejera de Educación de la Junta de Andalucía Candida Martínez López (2000-2008), nel suo contributo all'interno di un volume a cura del Ministero dell'Educazione e della Scienza Spagnolo (MEC) dedicato a PISA 2006, precisa che le autorità andaluse preposte all'istruzione sono consapevoli del rischio insito in qualsiasi studio comparativo, dal momento che i dati che possono essere ottenuti, forse, possono essere diversi da quelli di altre comunità e di altri paesi, senza tener conto dei contesti educativi. Inoltre c'è il pericolo, secondo la medesima, di assimilare le competenze di base valutate da PISA al dominio del curriculum.

PISA infatti non è una valutazione del curriculum, ma una valutazione delle conoscenze e competenze. Ma questi rischi vengono assunti, leggiamo nelle considerazioni della Consigliera, così come viene assunta anche la nuova concezione della valutazione che ha carattere formativo, e nel caso di PISA, preventivo. Il valutare permette di identificare tanto le difficoltà ed i risultati come le loro cause e facilita la presa di decisioni per introdurre misure atte a migliorare (Martínez López, 2006, p.477).

"Se está produciendo una transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que viene determinada por la plena incorporación de la comunidad autónoma a la sociedad del conocimiento, por la necesaria homologación del Sistema Educativo Andaluz con los de los países de la Unión Europea y por la inevitable modernización e incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente y a los procedimientos de gestión administrativa de los centros" (Martínez López, 2006, p.478) afferma la consigliera, sottolineando che questa sfida richiede la revisione dei modelli tradizionali di valutazione e che la dimensione internazionale della valutazione può servire a concepirne di nuovi, offrendo risultati finora non disponibili: in tale direzione l'Andalusia partecipa, a partire dal 2006, allo studio internazionale PISA attraverso il Ministero dell'Educazione e della Scienza. La consigliera ribadisce il valore di questo studio che attraverso la sua ampia estensione, permette al contempo di stabilire comparazioni tra i diversi sistemi educativi per

comprenderne l'efficacia rispetto ai processi di insegnamento ed apprendimento e consente di comparare ogni tre anni i propri risultati con quelli ottenuti nelle edizioni precedenti e di conoscere così l'evoluzione di ciascuno dei sistemi educativi separatamente.

La consigliera evidenzia che la valutazione ha un carattere sistemico, come dire che quando si valuta un elemento isolato del sistema (gli alunni, i centri, ecc.), allo stesso tempo si valutano gli altri elementi ed ambiti implicati quali le famiglie, l'amministrazione e l'intera società, quantunque distinguendo, logicamente, i diversi gradi di responsabilità di ognuno di questi.

Da qui la necessità, ribadisce la Consigliera, di disporre di valutazioni anche contrastanti ed elaborate con rigore scientifico, che riferiscano correttamente a tutta la società il rendimento degli studenti e del sistema educativo in generale. D'altra parte, non è solo auspicabile conoscere le difficoltà e gli insuccessi degli studenti e del sistema educativo, ma aumentare anche la capacità di rilevare questi problemi ed adottare misure necessarie per superarli (Martínez López, 2006, p.480).

“La participación en evaluaciones y estudios que permitan contrastar los resultados conocidos y profundizar en el análisis de los mismos no es sólo una necesidad, sino también una obligación para los responsables de los sistemas educativos” (Martínez López, 2006, p.480).

La Consigliera evidenzia l'importanza di considerare anche altre variabili che vengono misurate da PISA, quali il rapporto tra prestazioni e PIL, tra performance ed investimenti dello stato nell'istruzione, tra prestazioni e status socio-economico e l'equità dei sistemi educativi. Quest'ultimo concetto esprime la preoccupazione dei sistemi educativi per lo sviluppo di politiche di eguaglianza e non di segregazione. Gli sforzi compiuti da parte di un sistema educativo in questa direzione, devono essere tenuti in considerazione, secondo Martinez, quando si analizzano i dati sul rendimento degli studenti nelle diverse materie valutate.

La possibilità secondo la Consigliera, di partecipare in modo disaggregato a PISA, mette a disposizione dati specifici sugli studenti andalusi, diversi da quelli raccolti per il contesto dell'intero stato spagnolo e ciò fa parte di una concezione della valutazione come strumento di miglioramento continuo del sistema educativo andaluso, che si vedrà

rafforzato da una serie di azioni di valutazione che completeranno ciò che già viene fatto.

L'Andalusia infatti ha grande esperienza in materia di valutazione, a partire dal fatto che già dal 1996, ha lanciato il Piano di Valutazione dei Centri, il *Plan de Evaluación de Centros*, che si svolge ogni quattro anni. La Consiglieria esprime nel documento la propria convinzione rispetto alla necessità di proseguire sulla comprensione dei processi e dei risultati del sistema educativo andaluso per contribuire così al suo miglioramento, con l'impegno al contempo di offrire alla società andalusa un'informazione continua attraverso lo sviluppo di un Piano Generale di Valutazione Educativa *de un Plan General de Evaluación Educativa*.

Un'amministrazione democratica educativa com'è quella andalusa, sottolinea Cándida Martínez López, ha il dovere di garantire che tutte le informazioni ottenute in questo caso, attraverso la valutazione educativa, vengano trasmesse alle parti coinvolte in questo processo valutativo ed alla società, attraverso i loro organi rappresentativi, senza nessuna alterazione ed interpretazione di parte. Allo stesso modo va garantita in qualsiasi momento la trasparenza come principio di base dell'agire educativo.

Facendo così, ribadisce la Consiglieria, si promuoverà un passo decisivo in termini di controllo sociale sui processi educativi e sulla valutazione, in modo che si potranno esporre con fondamento tutta una serie di questioni essenziali riguardanti la pianificazione, la revisione critica, il miglioramento ed il riorientamento del sistema, sapendo che tutti ed ognuno dei settori coinvolti nell'educazione, saranno pienamente informati.

Il contributo della Consiglieria andalusa rispetto all'indagine PISA 2006 ci è qui utile per contestualizzare anche i molteplici aspetti politici correlati a tale indagine, anche se rispetto al nostro tema specifico di ricerca, il riferimento che possiamo cogliere riguarda genericamente l'*"equidad de los sistemas educativos. Este último concepto manifiesta la preocupación de los sistemas educativos por el desarrollo de políticas de igualdad y no segregación. Los esfuerzos que un sistema educativo realiza en esta línea han de ser considerados a la hora de analizar los datos sobre el rendimiento del alumnado en las distintas materias evaluadas"* (Martínez López, 2006, p.480).

Quest'ultima riflessione politica rispetto al dover considerare gli sforzi che un sistema educativo realizza per lo sviluppo di politiche di eguaglianza e non discriminatorie, potrebbe essere a parer nostro, un ulteriore aspetto da indagare in modo scientifico e rigoroso all'interno della stessa indagine PISA, visti infatti anche, gli obiettivi ribaditi dalla Nuova Strategia di Lisbona, Europa 2020.⁴

Il nuovo quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'educazione-istruzione e formazione conosciuto come "ET 2020" ("Education & Training 2020"), adottato dal Consiglio nel maggio 2009⁵ che verrà portato avanti sino al 2020, prevede infatti varie misure sul tema dell'eguaglianza. Qui sotto si elencano i quattro obiettivi strategici del quadro "ET 2020" ed in particolare rispetto al nostro tema di ricerca si evidenziano gli obiettivi 2 e 3:

- 1) fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
- 2) migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
- 3) promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- 4) incoraggiare la creatività e l'innovazione, compresa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.⁶

A parere di Norberto Bottani, questi obiettivi non presentano mutamenti sostanziali rispetto a quelli della Strategia di Lisbona 2000-2010, ma riconfermano per l'Unione Europea, così come per l'Unesco, da un lato il proclamare pomposi obiettivi, a suo dire, non solo ambiziosi, ma presuntuosi, e dall'altro l'incapacità di perseguirli.⁷

All'interno del documento a cura del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007), "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010", approvato dal Consiglio dei Ministri il 16.02.2007,⁸ si fa riferimento ai dati

⁴http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm,http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eurtargets/index_it.htm,<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:IT:PDF>

⁵<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:IT:NOT>

⁶ IT 28.5.2009 Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 119/3

⁷ Norberto Bottani website "La retorica del futuro che non c'è. La politica educativa dell'Unione Europea in difficoltà", 28.06.2009 <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/la-politica-educativa-dell-unione>

⁸ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007), "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010", approvato dal Consiglio dei Ministri il 16.02.2007, www.mtas.es

di PISA 2003 e si precisa che nel periodo della scuola dell'obbligo, gli studenti immigrati evidenziano un fallimento, che in molti casi, raggiunge indici al di sopra della media nazionale.

Anche se ci sono lacune nel curriculum e deficit educativi di questi studenti, soprattutto tra quelli di più recente arrivo, l'insuccesso scolastico, si legge nel documento, è legato principalmente al contesto di esclusione sociale in cui si trovano a vivere alcune famiglie di immigrati.

Il rapporto tra i risultati scolastici ed i fattori socio-economici di origine sono stati rivelati dal rapporto PISA 2003 dell'OCSE. E' noto che esistono un certo numero di bisogni sociali ed educativi che non vengono non soddisfatti e che stanno di fatto limitando le prestazioni e i risultati degli studenti immigrati in classe e che devono essere affrontati attraverso altri servizi di compensazione e normalizzazione sociale. In questa situazione, e per raggiungere un adeguato livello di istruzione è necessario prestare attenzione prioritaria a coloro che incontrano particolari difficoltà, si ribadisce nel documento, come possono essere una parte degli alunni immigrati.

Ciò significa promuovere politiche per prevenire l'insuccesso scolastico, l'abbandono precoce degli studi e qualsiasi altro fattore di rischio che comporta crescenti disparità tra i settori sociali normali, standard e quelli più svantaggiati.⁹

Nell'intervista a Andreas Schleicher, realizzata da Milagros Muñoz Martín e Fernando M. Faci Lucia (Entrevista a A.Schleicher, 2007), vi è un punto di nostro interesse quando si parla di individualizzazione delle esperienze di apprendimento evitando di far ripetere l'anno scolastico agli alunni o di indirizzarli verso altri tipi di centri scolastici o indirizzi meno esigenti rispetto ai risultati quando vi sono delle difficoltà.

Da tale contributo possiamo qui individuare alcune indicazioni di Schleicher fornite non espressamente rispetto agli studenti immigrati, ma all'interno di quei temi collaterali, quali l'equità, il successo scolastico, il rendere le pratiche di individualizzazione dell'insegnamento a livello sistemico (come Alberta in Canada o le scuole in Finlandia) dove rispettivamente sono le province in Canada ed il governo centrale in

⁹ Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007), "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010", approvato dal Consiglio dei Ministri il 16.02.2007, www.mtas.es, p.214

Finlandia a stabilire gli standard educativi, ma in entrambi i paesi è responsabilità delle comunità locali e dei centri scolastici decidere il contenuto che meglio si addice ai propri studenti per tradurre gli standard educativi in risultati di apprendimento.

Schleicher alla domanda sugli scarsi risultati in genere degli studenti spagnoli rispetto agli altri paesi OCSE e sulla possibile influenza reciproca tra studenti poco brillanti e studenti invece brillanti, ribadisce che *“Conjugar la heterogeneidad y el aprendizaje individualizado no significa simplemente que todos los alumnos estén mezclados en una clase y reciban el mismo tipo de instrucción. Por el contrario, demanda a la vez el derecho al plan de estudios y la opción que proporciona una ampliación del estudio y la relevancia personal. Esto significa proveer vías flexibles de estudio en el sistema educativo más que objetivos individualizados o rutas institucionales, que a menudo han llevado a menores expectativas de logro para los alumnos, y proporcionan salidas fáciles para profesores y escuelas para aplazar los problemas más que para solucionarlos. Dicha individualización sirve mejor a todos los grupos de alumnos, es una poderosa herramienta para ayudar a quien lo necesita a la vez que para identificar y fomentar el talento y la excelencia”* (Entrevista a A.Schleicher, 2007). Ciò che viene messo in rilievo è quindi il fornire percorsi di studio flessibili nel sistema educativo piuttosto che obiettivi individuali o percorsi istituzionali.

Un altro dato che viene evidenziato è il fatto che la maggiore indipendenza ed autonomia delle scuole possa in qualche modo creare maggiori diseguaglianze nelle opportunità di apprendimento: a tal proposito Schleicher rileva che i paesi OCSE con il grado maggiore di autonomia dei loro centri, quali Finlandia e Svezia (Schleicher, 2005), mostrano minori differenze nei risultati tra le scuole, mentre dall'analisi comparativa si evidenzia che quanto più i sistemi educativi sono centralizzati, tanto più si hanno maggiori disparità socioeconomiche. Ciò mostra che l'uguaglianza nelle entrate per le scuole, non è in alcun modo garanzia di un'uguaglianza dei risultati di apprendimento o di equità nelle opportunità educative *“Si usted quiere motivar a los mejores profesores para asumir que tomen los desafíos más duros en las escuelas más difíciles, usted tiene que proveerlos del apoyo y de condiciones materiales que les atraigan,*

retengan y realicen, no debe dejarlos solos en condiciones de trabajo estandarizadas" commenta Schleicher.

Nell'intervista si affrontano anche temi legati al ruolo dei dirigenti scolastici, all'autonomia dei sistemi delle comunità regionali in Spagna, al ruolo della valutazione esterna (come PISA) rispetto alle competenze degli studenti nelle società moderne e agli aspetti di chi e come presenta tali risultati e con quali ricadute per i professori, per le scuole e per il sistema educativo nel suo complesso.

2.PISA, la valutazione e il divario dei risultati degli studenti immigrati

Nel contributo di Ramiro Mayo (Mayo, 2010), Ispettore dell'Educazione de La Palma, dal titolo *PISA y la evaluación. Espejo o alimento —notas al margen*, pubblicato nella rivista dell'associazione degli ispettori dell'educazione spagnoli, che ha partecipato al Simposio Internazionale promosso dalla CESE, Comparative Education Society in Europe, a La Palma a novembre 2009¹⁰ dedicato a PISA, viene messa in evidenza l'occasione stimolante di tale simposio per apprendere, chiarire e riflettere su PISA attraverso i contributi di specialisti sul tema. Nell'articolo l'ispettore Mayo rileva il forte impatto che PISA, ha prodotto in questi anni a vari livelli: dalla valutazione del sistema educativo, all'aspettativa sociale, all'utilizzo che fanno i mass media dei risultati di PISA e la sorta di *desdoble de personalidad por parte de la esfera academica y universitaria*, commenta Mayo. In tale ambito specifico si percepisce da un lato un certo fascino per uno strumento il cui dominio corrisponda alla forte aspettativa sociale che PISA produce, e dall'altro emerge immediatamente la denuncia, che più amareggia e risuona, sul trattamento che i mezzi di comunicazione sociale fanno dei risultati di PISA.

Mayo rileva la comprensibile imperizia dei professionisti dell'informazione nel momento di affrontare uno strumento di tale complessità tecnica quali sono i risultati di PISA e si chiede come sia possibile che il mondo accademico e universitario non abbia dedicato uno sforzo sufficiente a contrastare tutto ciò, permettendo al dibattito pubblico su PISA, stabilito dai discorsi fatti dalla stampa generalista del *mainstream*

¹⁰ <http://www.cese-europe.org/conferences/45-i-cese-in-between-las-palmas-2009>

ed anche da riviste specializzate a grandi linee sottomesse ad un certo tipo di pensiero, di commettere imprecisioni, in modo semplificato e riduzionista, così come viene proposto dai mezzi di comunicazione di massa.

Non bisogna dimenticare, sottolinea Mayo, una cosa che sanno molto bene i giornalisti: nella Teoria della Comunicazione, l'accettabilità di un discorso (non tanto nel suo senso, ma quanto nella sua vitalità e circolazione) viene decisa e concessa dal destinatario del messaggio, che è l'elemento di comunicazione che conferma e garantisce che questo accada davvero.

Perciò secondo Mayo è compito della comunità scientifica elaborare un'esposizione intelligibile - tanto quanto rigorosa - per la maggioranza, rispetto a ciò che PISA significa. Ai mezzi di comunicazione di massa spetterebbe solo, in tal modo, comunicare il racconto, non crearlo, come è accaduto invece fino ad ora.

Mayo evidenzia altresì che i mass media non sono l'unica derivazione problematica del magnetismo esercitato da PISA sulle società coinvolte nel programma. In materie così sensibili come sono quelle trattate da PISA, tenendo conto degli elementi messi in moto nel discorso pubblico, come la classificazione dei paesi in ordine ai risultati, il cui valore scientifico sembra che nessuno metta in discussione, c'era da aspettarsi quasi inevitabilmente che sarebbero diventate un'arma missile per i politici di tutte le condizioni, tipologie ed ubicazioni geografiche.

E così è stato in ogni paese, conferma Mayo, forse non in Finlandia, Corea e Canada, cioè ogni risultato è stato utilizzato immediatamente, senza tempo per la riflessione, senza un vero e proprio scopo di analisi, ma per squalificare gli avversari, giustificare riforme o per rivendicare il ritorno a vecchie pratiche di insegnamento, prova che l'urgenza prevale sull'analisi, se questa è di minore interesse. Mayo riporta nel suo intervento lo specifico caso degli Stati Uniti, presentato al simposio dal professor D.Berliner, in cui non è stata necessaria nemmeno l'agitazione politica: lo scoprire i bassi risultati rispetto alle altre nazioni e non solo quello, ma rilevare il suo posto mediocre dietro paesi che i cittadini neanche conoscevano, ha provocato uno shock nella cittadinanza, divenuto sopportabile solo quando i mezzi di comunicazione hanno cessato di dare risalto a questa "catastrofe".

Il valore del numero, la tendenza sociale a maneggiare tavole di valore per quasi tutto e la mancanza di conoscenza della realtà sociale di paesi differenti dal proprio, spiegano questa convulsione nordamericana, secondo Berliner. Ma deve aggiungersi -continua il professore- che l'amplificazione del suono proveniente da PISA stava, anche, fin dall'inizio, raggiungendo altri obiettivi: quello di denunciare lo "Stato" negli USA come un macchinario fallito e quindi abolire il sistema della Scuola Pubblica per privatizzare.

Anche in Germania, rileva Mayo, PISA fin dal 2000 ha provocato una dolorosa convulsione nella opinione pubblica, per cui conta la posizione ottenuta nella classifica tra i paesi, non i risultati raggiunti in assoluto, e ciò delude le aspettative dei cittadini rispetto al loro paese ed offre un'immagine, un ritratto poco lusinghieri.

Questo turbamento, tuttavia, porta molto presto ad una reazione delle autorità educative, che spingono diversi cambiamenti per correggere tali tendenze negative.

Nella cornice dei cambiamenti che vengono suscitati, si apre la discussione sull'attenzione agli alunni immigrati, precisa Mayo.

Il dibattito non è concluso. La professoressa Petra Stanat, presente al simposio, così come riportato da Mayo, precisa che l'elemento chiave del divario scolastico degli studenti immigrati è, in Germania, l'uso di una lingua distinta dal tedesco nel nucleo familiare dell'alunno.

Anche se tale tesi risulta discutibile –*“Non pensavamo infatti tutti che il bilinguismo era una benedizione? Ma solo se una delle due lingue è l'inglese?”* commenta Mayo-, tale non lo è affatto se si considera la competenza linguistica nella lingua con cui si verifica la trasmissione culturale (le prove PISA), che va poi a determinare la qualità degli apprendimenti.

Ebbene, secondo il pensiero di Stanat, riportato da Mayo, le possibilità di azione in tale contesto, riguardano principalmente un'immersione linguistica in quella che viene definita come una seconda lingua, la lingua ufficiale del sistema scolastico di qualsiasi stato si tratti.

Tali indicazioni, secondo Mayo non vengono scelte in quanto basate su prove ed errori, bensì a partire da semplici congetture che trovano fondamento, in ultima istanza, riporta Mayo, in pura ideologia, benché

Stanat abbia presentato al Simposio un'esperienza rispetto cui si potrebbero, non senza cautele, estrarre delle conclusioni.

In ogni modo oltre a svegliare la coscienza delle autorità educative e segnalare la necessità di rinforzare le possibilità e l'integrazione degli alunni immigrati –risultato che, secondo Mayo, deve essere messo in relazione più o meno strettamente con PISA- le edizioni successive di PISA hanno avviato in Germania inoltre una riflessione sugli obiettivi ed il senso ultimo dell'educazione.

Tale contributo di Mayo oltre a mettere a fuoco le molteplici ripercussioni politiche che PISA ha, contribuisce rispetto alle nostre categorie di analisi a puntualizzare come trattando il tema degli alunni immigrati intervengano ulteriori fattori non strettamente di natura scientifica o didattica, ma propriamente politica, se non anche ideologica.

Si riscatta in questa discussione il concetto tradizionale di *Bildung* (=Educazione) come segno e cifra dell'apprendimento ideale che va oltre la formazione di competenze specifiche per un uso produttivo -se si può attribuire da questo punto di vista, commenta Mayo, a PISA l'obiettivo di forgiare, come segnala Daniel Troehler, un *homo oeconomicus*- e si traccia come obiettivo la formazione di un cittadino equilibrato, intelligente e capace, ma anche solidale, rispettoso dell'ambiente, insomma virtuoso. Stanat nonostante ciò, considera che il *Bildung* esige un'infrastruttura previa: le competenze di base, lo sguardo di PISA.

Nel suo contributo Mayo precisa altresì che non ci deve essere alcuna ingenuità rispetto a PISA, in quanto la fotocamera modifica il ritratto. Certamente PISA può intendersi come un'opportunità per consolidare certi cambiamenti, per portare a termine una trasformazione globale - finché dura, e durerà in funzione della sua versatilità secondo Mayo. Si potrebbe contemplare PISA come archetipo di ogni valutazione, con i suoi elementi che sembrano funzionare irreprensibilmente, ma per molte virtù che si possano trovare al programma, ci ricorda Mayo, non possiamo cadere nell'errore di pensare che si tratti di un semplice strumento e che, come tale, sia "neutro", "scientifico" e "inconfutabile".

Nel suo articolo Mayo commenta anche altri interventi presentati a La Palma, rispetto alla neutralità delle prove PISA, all'oggettività della misura, alle riforme messe in atto in alcuni paesi a seguito dei risultati

PISA, al rapporto tra aspetti economico finanziari della società della conoscenza ed i risultati in PISA, a varie problematiche che dal *rompecabezas* PISA emergono, ma riguardo al tema specifico di nostro interesse, non vi sono altri contributi se non quanto suindicato.

Mayo precisa che PISA, pur essendo un oggetto di misurazione problematico e controverso, nonostante quindi possa restituire un'immagine simile ad uno specchio di interesse ed utilità al servizio dei suoi proprietari, può anche operare come un nutriente nei sistemi educativi, in grado di fornire le proteine necessarie per avviare una nuova scuola. Nelle sue conclusioni Mayo esplicita tre specie di preghiere, auspici che riguardano prima di tutto il considerare i dati presentati da PISA come una possibile tipologia di relazioni di valutazione, con dei suoi strumenti, senza bisogno di sacralizzarla. Vanno messi in evidenza gli aspetti in cui tecnicamente PISA risulta rilevante, ma altri tipi di valutazione possono essere più utili per altri aspetti.

Una seconda preghiera riguarda lo sfuggire alla tentazione riduzionista del posizionamento nella classifica tra i paesi. Viene infatti segnalato come uno dei paradossi di PISA sia che nessuno sembra interessato ai dati assoluti forniti sullo stato dei sistemi scolastici.

Se un paese o una parte di esso, sostanzialmente migliora i propri risultati, mentre il suo posto rimane in basso nella classifica internazionale, immediatamente l'opinione pubblica, i media e la classe politica interpreteranno il rapporto come la notizia di un peggioramento dello stato di istruzione, anche quando gli indicatori "*gritassen*, dicano a gran voce" il contrario. La classifica deve essere intesa come il risultato di tale valutazione, che viene fatta in molti paesi contemporaneamente, e nel migliore dei casi, come un'opportunità per individuare le migliori pratiche, e se si dà il caso, cercare di adattarsele alla realtà in cui si opera, secondo Mayo.

La terza preghiera che Mayo rivolge al vuoto è che si abbia ben presente l'oggetto della valutazione e si agisca in conseguenza.

La valutazione ha come obiettivo il miglioramento del sistema. PISA si trasforma in alimento nella misura in cui viene utilizzata per migliorare il processo educativo: è nostro dovere, commenta l'ispettore Mayo, dimenticare la suggestione autistica di PISA-come specchio per proporre

misure, per pianificare attuazioni, per correggere errori, per localizzare conflitti, debolezze e problemi... Tutto ciò senza concessioni all'immediatezza, senza condizionarsi alle urgenze dei mezzi di comunicazione, imponendo un ritmo a partire dal e per il sistema educativo. E' meglio partire dalla calma e dall'assenza di rumore mediatico.

3.Una politica di distribuzione degli alunni immigrati

Nel numero straordinario sopracitato della *Revista de Educación*,¹¹ del Ministero Spagnolo dell'Educazione e della Scienza, nel proprio contributo *"El informe PISA y la política educativa in España"* il professor Alvaro Marchesi dell'Universidad Complutense de Madrid parla esplicitamente degli alunni immigrati con riferimento alla loro distribuzione nei centri scolastici spagnoli, un tema che verrà trattato anche nel contributo dello studio realizzato da Exteberria e Elosegui (2010).

Egli riferisce che nei centri scolastici si sta via via diffondendo una richiesta di iscrizione da parte di studenti autoctoni in quelle scuole dove la presenza di studenti immigrati è una minoranza. *"Este proceso va a incrementarse previsiblemente en el futuro y puede conducir a ampliar las diferencias entre los centros"* (Marchesi, 2006, p.348) ed è quindi necessario che le autorità educative affrontino con decisione tale aspetto per evitare che tale processo si espanda e si consolidi.

Secondo Marchesi è necessario che vengano promosse tre iniziative con determinazione: in primo luogo, garantire un equo processo di ammissione degli studenti in tutte le scuole sostenute da fondi pubblici; in secondo luogo stabilire meccanismi per assicurare che tutte le scuole a finanziamento pubblico nella stessa area accolgano nella stessa misura gli studenti con difficoltà di apprendimento ed infine garantire migliori condizioni di studio e di lavoro per gli studenti ed i loro insegnanti sviluppando anche programmi innovativi (informatica, bilinguismo, sport, attività extrascolastiche, ecc.) in quei centri che hanno un numero significativo di studenti con difficoltà.

Quando i centri sono attraenti per le famiglie per la qualità dell'istruzione che offrono, è più facile, secondo Marchesi, vincere la resistenza rispetto alla composizione sociale dei suoi studenti.

¹¹ *Revista de Educación*, numero straordinario 2006, PISA, Ministerio de Educacion y Ciencia, www.revistaeducacion.mec.es

Tali considerazioni, rispetto alle nostre categorie di analisi ci risultano importanti poiché mettono in luce la complessità del tema degli studenti immigrati, i vari temi collaterali collegati al nostro focus sui risultati in PISA 2006 delle seconde generazioni e ci conferma ancora una volta la necessità di maggiori e più raffinati strumenti per conoscere e comprendere meglio da un lato la definizione del campione seconde generazioni in PISA e dall'altro dei paesi di provenienza e destinazione; ciò al fine anche di raffinare il dato stesso che rimanda alla definizione di "studenti immigrati" e di approfondire anche le scelte connesse riguardo ad esempio il tipo di centro scolastico scelto dai genitori autoctoni in Spagna.

Analisi dei documenti tecnici in cui si fa riferimento ai risultati in PISA 2006 degli alunni immigrati di seconda generazione.

Abbiamo pensato, prendendo spunto da un lavoro di Calero y Waisgrais (2009), *Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA*", di organizzare, per motivi di chiarezza, la trattazione dei fattori riportati per spiegare i risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 all'interno dei documenti tecnici da noi analizzati, in alcuni paragrafi tematici, all'interno di due ambiti: **ambito familiare** ed **ambito scolastico**.

Vi sono chiaramente interconnessioni tra i paragrafi, tra gli ambiti ed i documenti, poiché gli autori stessi hanno affrontato nei loro studi e ricerche l'esplorazione di diversi possibili fattori, tra loro interconnessi ed interagenti.

✓ **Ambito familiare. Caratteristiche socio-culturali ed economiche dell'ambiente familiare**

1. La composizione socioculturale delle popolazioni immigrate

Carabaña mette in evidenza il fattore della composizione socioculturale delle popolazioni per spiegare le differenze nei risultati in PISA degli studenti spagnoli e più in generale anche per gli altri paesi OCSE.

Nel lavoro di Julio Carabaña, professore di sociologia della Facultad de Educacion-CFP Universidad Complutense de Madrid, del 2008 *"Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA"* (Carabaña, 2008a), vengono proposte alcune chiavi di lettura rispetto ai risultati degli studenti immigrati in PISA 2006 e sulle disuguaglianze tra i paesi.

A differenza di altre variabili, come la spesa, l'immigrazione secondo Carabaña, è un fattore di poco prestigio accademico, raramente menzionato dagli specialisti e perfino solo ogni tanto dalla stampa, benché molto commentato *en la calle*.

Due ragioni potrebbero venir addotte tra le altre per poterlo spiegare: la prima è che è un tema troppo ovvio, la seconda è che sarebbe facile da parte dell'estrema destra utilizzarlo politicamente.

"No obstante lo cual, por lo menos los sindicatos no se privan de invocar las dificultades y el descenso de nivel que producen los inmigrantes en las escuelas para justificar aumentos del gasto" (Carabaña, 2008, p.36).

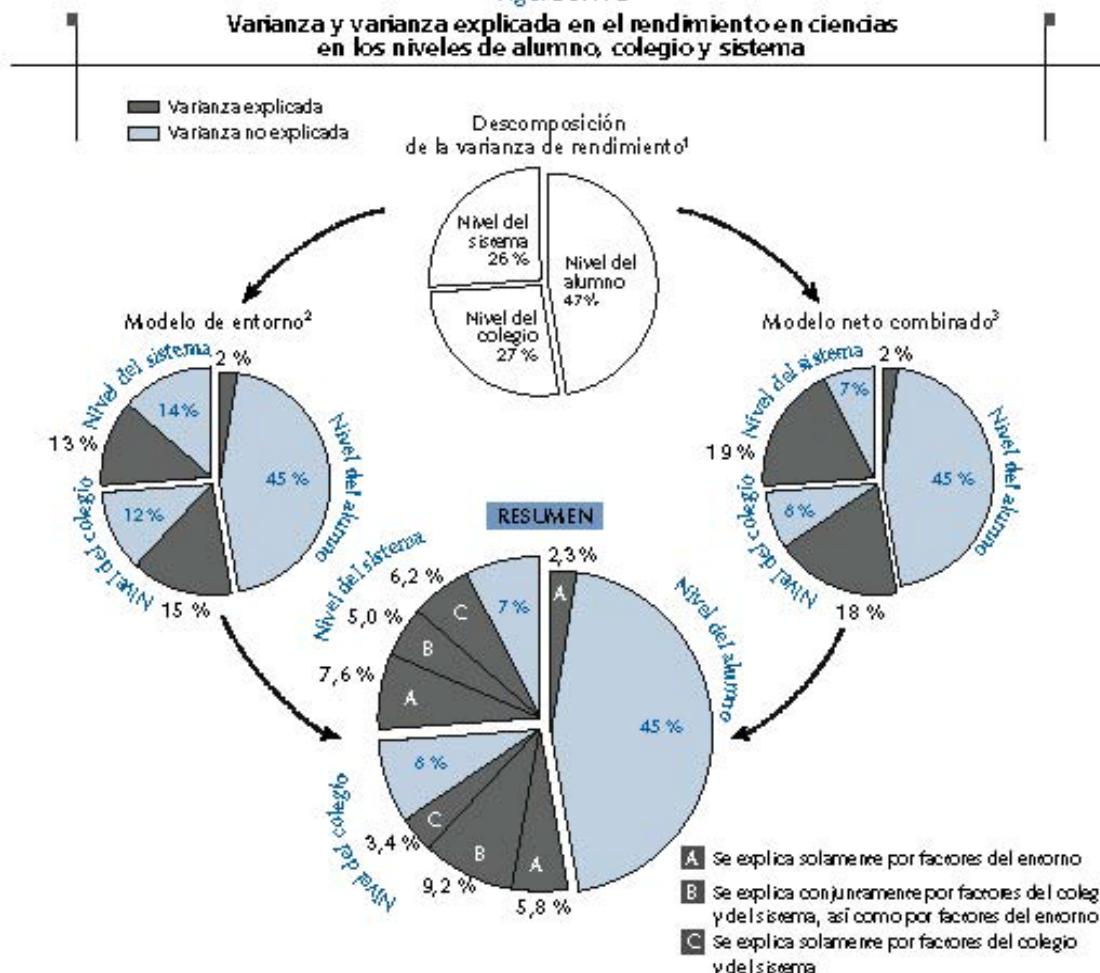
Circa un terzo delle differenze nei risultati in PISA 2006 tra le Regioni spagnole può essere dovuto, secondo Carabaña, alla composizione socioculturale delle loro popolazioni. Il resto ad altre cause. Mediante un preciso metodo statistico, l'analisi multilivello, PISA stima *"que cerca de la mitad de las desigualdades entre todos los sistemas (países) pueden deberse a las variables de entorno, entre las cuales la principal es la composición socioeconómica de las poblaciones, pero que incluye también otras como la inmigración"* (OCDE, 2008, p.276).

La Figura 5.19a è il riferimento di questo commento di Carabaña: del 40% della varianza spiegata (le differenze), un 19% è dovuto alle differenze tra i paesi o economie (pari a quasi tre quarti della varianza totale tra i paesi), il 18% della varianza è spiegabile in termini di differenze tra i centri scolastici (pari a più di due terzi della varianza totale tra i paesi) ed un 2% spiegabile in base ai diversi rendimenti tra gli studenti all'interno delle scuole (pari ad una ventesima parte della varianza totale tra gli alunni).¹²

¹² OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*, p.276. Madrid: Santillana

Figura 5.19a

Varianza y varianza explicada en el rendimiento en ciencias en los niveles de alumno, colegio y sistema



1. Este modelo muestra cuánta variación del rendimiento se da entre alumnos, colegios y países o economías (véase el Modelo 0a de la Tabla 5.19g).

2. Este modelo solo incluye los factores demográficos y socioeconómicos, como el índice PISA de estatus social, cultural y económico (ESCB) de los alumnos, el término al cuadrado del ESCCE, el sexo, el estatus de inmigrante, el idioma que se habla en el hogar, el lugar donde está el colegio, su tamaño, el término al cuadrado del tamaño del colegio y la media de ESCCE del colegio, así como la media de ESCCE del sistema (véase Modelo 0b de la Tabla 5.19g).

3. Este modelo comprende los factores a nivel del colegio y del sistema, como por ejemplo el agrupamiento por capacidad en todas las asignaturas dentro del colegio, la selectividad académica alta y baja para la admisión en el colegio, la rendición de cuentas del colegio (es decir, la difusión pública de sus datos sobre logros académicos), la autonomía del colegio en la elaboración y asignación de los presupuestos y el porcentaje de colegios con autonomía en esta área en un país, la media de un colegio del tiempo de aprendizaje de los alumnos en clases regulares dentro del colegio, en clases fuera del colegio y en estudio individual o realización de deberes en casa, así como las actividades del colegio para fomentar el aprendizaje de ciencias de los alumnos, además de los factores demográficos y socioeconómicos que se incluyen en el modelo de entorno (véase Modelo 2N de la Tabla 5.19g).

Fuente: Base de datos OCDE PISA 2006, Tabla 5.19g.

StableLink: <http://dx.doi.org/10.1787/191887160188>

La condizione affinché una variabile sia determinante, è che deve avere un effetto consistente sull'apprendimento a livello individuale in tutti i paesi: ed è questo il caso dell'indice ESCS (Economic, Social and Cultural Status) e della sua correlazione positiva e forte con l'apprendimento in tutti i paesi, sebbene con delle differenze.

Una seconda condizione per una variabile candidata come determinante, ricorda Carabaña, è che deve esser correlata non solo a livello individuale, ma anche a livello di paese. E nel caso dell'indice ESCS lo è.

E da queste premesse Carabaña prosegue le sue considerazioni analizzando l'immigrazione, che a suo parere ha a che fare con la composizione sociale della popolazione, come una variabile al di fuori del sistema scolastico, che può venir modificata mediante misure politiche.

Nel comparare i punteggi che effettivamente hanno ottenuto nei test PISA gli studenti nativi dei vari paesi, egli evidenzia che vi sono delle differenze, in base alla percentuale degli studenti immigrati ed alla distanza tra i punteggi ottenuti tra gli studenti immigrati e quelli nativi. E' fuori dalla portata dell'analisi proposta da Carabaña il considerare quale sarebbe potuto essere il punteggio degli studenti nativi in assenza di studenti immigrati, questione al contempo molto complessa e secondo *todos los indicios, muy poco relevante*.¹³

¹³ "La expresión "todos los indicios" tiene algo de exageración retórica. En realidad, los más valiosos son los que proceden del mismo PISA. La influencia de los inmigrantes sobre los nativos es una variedad del llamado "efecto composición" y se estima con el coeficiente de la variable "porcentaje de inmigrantes en el centro" en los modelos de regresión múltiple, que no resulta estadísticamente significativo (PISA, 2008: tabla 5.19). En un análisis de los datos PISA 2003, Calero y Escardíbul dicen que la presencia relativa de inmigrantes en los centros es significativa (Calero y Escardíbul, 2007: 47-48), pero sus propias cifras dejan ver que se han equivocado en la interpretación y que el efecto de la concentración de inmigrantes es minúsculo, como muestra Salido (2007: 37)", Carabaña (2008a), p.36

Tabla 6. Medias de los alumnos nativos e inmigrantes y diferencias entre ellas (todos los países; ciencias, Pisa 2006)

País	Todos los alumnos Media	Sólo alumnos nativos Media	Sólo alumnos inmigrantes Media	Diferencia entre todos los alumnos y los nativos Media	Porcentaje de inmigrantes (%)	Diferencia entre los estudiantes nativos e inmigrantes Media
Finlandia	563	566	472	-2	2	94
Hong Kong-China	542	547	538	-5	45	9
Canadá	534	541	524	-6	25	17
Taipei-China	532	535	485	-2	3	50
Estonia	531	537	504	-5	13	33
Japón	531	532	492	0	0	39
Nueva Zelanda	530	536	520	-6	23	16
Australia	527	529	527	-2	24	2
Países Bajos	525	534	459	-10	13	75
Liechtenstein	522	540	493	-18	33	47
Corea	522	523	593	-1	1	-69
Eslovenia	519	525	469	-7	11	56
Alemania	516	532	446	-16	19	85
Reino Unido	515	519	487	-5	12	33
República Checa	513	515	455	-2	3	60
Suiza	512	531	449	-19	23	81
Macao-China	511	504	515	7	74	-11
Austria	511	523	433	-13	14	90
Bélgica	510	523	437	-13	15	86
Irlanda	508	510	500	-2	9	11
Hungría	504	505	501	-1	3	4
Suecia	503	512	451	-9	12	61
Polonia	498	499	485	-1	2	14
Dinamarca	496	503	416	-7	8	87
Francia	495	505	451	-9	16	53
Croacia	493	497	477	-3	13	19
Islandia	491	494	419	-4	5	75
Letonia	490	492	489	-2	10	3
EEUU	489	499	451	-10	18	48
Eslovaquia	488	490	441	-1	2	48
España	488	494	434	-5	8	60
Lituania	488	489	488	-1	4	2
Noruega	487	493	434	-6	8	59
Luxemburgo	486	511	445	-25	38	67
Federación Rusa	479	481	468	-2	10	14
Italia	475	479	421	-4	6	58
Portugal	474	479	424	-4	7	55
Grecia	473	478	433	-4	9	44
Israel	454	462	456	-8	29	6
Chile	438	440	395	-1	4	45
Serbia	436	436	444	0	11	-9
Bulgaria	434	436	364	-2	5	72
Uruguay	428	430	441	-2	5	-11
Turquía	424	425	440	-1	4	-16
Jordania	422	422	447	0	20	-26
Tailandia	421	422	334	-1	4	88
Rumania	418	418	548	0	0	-130
Montenegro	412	411	428	0	10	-17
México	410	415	319	-5	7	96
Indonesia	393	395	296	-1	2	99
Argentina	391	393	379	-2	5	14
Brasil	390	393	348	-3	4	44
Colombia	388	391	303	-3	3	88
Túnez	386	387	316	-2	3	71
Azerbaiyán	382	384	382	-1	9	2
Qatar	349	330	388	20	45	-58
Kirguizistán	322	324	373	-2	9	-49

Fuente: elaboración propia y base de datos PISA, OCDE, 2006.

La Tabla 6, elaborata da Carabaña, mostra la media lorda dei risultati dei paesi partecipanti a PISA 2006, la media degli alunni nativi e degli stranieri. Vengono calcolate qui anche le differenze tra le medie e si aggiunge la percentuale degli alunni stranieri (qui intesi sia se nati, come i genitori all'estero-alunni stranieri di prima generazione, o nel paese di immigrazione dei genitori-alunni stranieri di seconda generazione) sul totale degli alunni.

Non si vede in modo chiaro se si compie la seconda condizione della variabile, cioè se vi è una correlazione non solo a livello individuale, ma anche a livello di paese: il calcolo della correlazione è effettivamente basso in tutti i paesi, 0,18 in totale e 0,19 nei paesi OCSE e 0,23 nei paesi europei dell'OCSE, riporta Carabaña. E sembra non venga soddisfatta nemmeno la prima condizione (avere un effetto consistente sull'apprendimento a livello individuale in tutti i paesi) per spiegare la disuguaglianza, che ha avuto un effetto consistente in tutti i paesi. E' immediatamente evidente che vi sono sempre delle differenze tra nativi ed immigrati e che ci sono anche paesi, rileva Carabaña, in cui la differenza è a vantaggio degli alunni immigrati. E' vero che vi sono solo due paesi con un grande volume di immigrazione ed in cui gli immigrati ottengono prestazioni migliori rispetto ai nativi e che vengono definiti da Carabaña come entrambi *bastante exóticos* Macao (un' "economia" parte della Cina) ed il Qatar. Ma sono di più, ed alcuni importanti, quei paesi in cui una grande percentuale di immigrati ottiene una differenza quasi nulla o piccola: Hong Kong, Canada, Australia, Giordania, perfino Nuova Zelanda ed Israele (dove gli immigrati abbassano la media del paese di 8 punti). In realtà è quasi solamente nei paesi dell'Europa occidentale dove un'elevata percentuale di immigrati si moltiplica per una grande distanza coi risultati dei nativi e fa scendere la media (Carabaña, 2008a, p.38).

La Finlandia rimane uguale, in testa, solitaria. Il gruppo dei paesi dell'Asia ed Oceania, che la seguono rimangono anch'essi più o meno uguali, alcuni come Corea e Giappone hanno pochi immigrati, altri come Australia o Hong Kong, perché avendone molti non differiscono dai nativi.

Nel gruppo centrale dei paesi europei, continua nella sua analisi Carabaña, si può dire che gli studenti immigrati abbassano la media, ma solo in alcuni paesi l'influenza è importante: due di questi sono il

Lussemburgo ed il Liechtenstein, paesi molto piccoli (questo rimanda alla questione dell'unità di analisi). Seguono dopo la Svizzera con 19 punti, la Germania con 16 e l'Austria ed il Belgio con 13. Negli altri paesi di questo gruppo, l'immigrazione abbassa il livello di meno di 10 punti e nella maggior parte di questi, compresi i paesi mediterranei, meno di cinque.

Nel gruppo dei paesi a basso punteggio, sono rari i casi in cui l'immigrazione esiste ed ha un effetto apprezzabile.

Così solo in Europa Occidentale l'immigrazione ha un certo effetto di abbassamento delle medie, la cui entità dipende secondo Carabaña, sia dalla percentuale di immigrati (fino al 38% in Lussemburgo, però quasi sempre sopra il 10%) come anche dalla distanza dai punteggi dei nativi (quasi sempre grande, dai 50 punti in Francia ai 90 in Austria). E siccome gli immigrati di questi paesi provengono in buona parte dai paesi del Sud Europa, si può dire per l'autore, che l'immigrazione omogeneizza i risultati del Vecchio Continente in PISA. Un'indicazione quantitativa: la deviazione standard (indice statistico di misura della dispersione dei dati intorno ad un valore atteso) dei punteggi dei paesi europei è 21 senza gli studenti immigrati e 19 con essi.

In Spagna, come si è detto, nonostante la rapida crescita degli studenti immigrati negli ultimi dieci anni, la percentuale degli studenti immigrati di 15 anni nelle scuole non ha ancora raggiunto il 10% (o gira attorno a quella cifra se si tiene conto anche di coloro che sono stati esclusi dal campione, perché appena arrivati e non parlanti la lingua del test PISA). Anche se il loro punteggio medio è notevolmente distante da quello degli studenti nativi (60 punti), il prodotto suppone una riduzione di soli sei punti della media spagnola. Aggiunti questi punti alla media lorda di 488, la media salirebbe a 494; aggiunti alla media corretta dall'indice ESCS, la media salirebbe, precisa Carabaña, a 504.

Inoltre bisognerebbe scontare qualche grado di correlazione tra l'indice ESCS e l'immigrazione, così da poter dire che la differenza causata dagli immigrati non è molto grande, sia dal punto di vista cardinale che ordinale.

Carabaña si chiede quindi quali differenze tra le Comunità Autonome possono essere attribuite all'immigrazione.

Tabla 3. Medias de los alumnos nativos e inmigrantes y diferencias entre ellas (CCAA españolas; Ciencias; Pisa 2006)

	Todos los alumnos	Sólo alumnos nativos	Sólo alumnos inmigrantes	Diferencia entre todos los alumnos y los nativos	Porcentaje de inmigrantes	Diferencia entre los estudiantes nativos e inmigrantes
CCAA España	Media	Media	Media	Media		
Andalucía	474	475	429	-1	3	46
Aragón	513	518	434	-5	6	84
Asturias	508	511	471	-2	4	39
Cantabria	509	513	453	-4	5	60
Castilla y León	520	522	453	-2	3	69
Cataluña	491	499	428	-8	11	72
Galicia	505	506	473	-2	3	33
La Rioja	520	526	447	-6	7	79
Navarra	511	515	469	-4	8	46
País Vasco	495	499	426	-4	5	72
Otras Comunidades	484	491	433	-8	12	58
España	488	494	434	-6	8	60

Fuente: elaboración propia y base de datos PISA, OCDE, 2006.

La Tabla 3 (Carabaña, 2008b) riporta gli stessi dati della Tabla 6, per le Comunità Autonome in PISA 2006. Si nota chiaramente che il dato aggiunto per gli immigrati altera di poco le differenze tra i nativi.

La Catalogna senza gli immigrati salirebbe di 8 punti, e di 5 punti la Castilla y Leon, però solo di un paio di punti La Rioja o Navarra.

Inoltre di sette punti salirebbe l'Andalusia, dato rilevato dopo un aggiustamento dell'indice ESCS, però questo dato comunque non la distanzierebbe dal "resto" della Spagna che, senza l'immigrazione, avrebbe guadagnato 7 punti.

Siccome gli immigrati sono concentrati nelle Comunità Autonome (CCAA) senza attenzione ai punteggi PISA o alla struttura socioeconomica, la loro influenza non aumenta o diminuisce le distanze tra le CCAA, ma semplicemente le altera.

In sintesi Carabaña riporta che gli alunni figli di immigrati hanno un effetto apprezzabile nei punteggi medi di PISA di alcuni paesi dell'Europa Centrale (si potrebbero dire quelli storicamente germanici), le cui medie abbassano la media nazionale di 25 punti (Lussemburgo) e di 10 punti (Paesi Bassi). Rispetto alla media spagnola, hanno un effetto di cinque punti, e non spiegano, senonchè solo alterano, le differenze tra le CCAA spagnole.

Un effetto combinato dell'immigrazione è quello di diminuire le differenze tra i paesi europei.

E' opportuno sottolineare molto bene che una cosa sono gli effetti dell'immigrazione sulle medie dei loro paesi e un'altra sono gli effetti sugli studenti nativi di questi paesi.

Non è rara la confusione tra i due effetti alimentata da interessi e preoccupazioni politiche, evidenza Carabaña. Così alcune persone difendono l'immigrazione argomentando che fa crescere il Prodotto Interno Lordo e Carabaña sostiene che costoro si dimenticano di chiedersi se cresce allo stesso tempo anche il PIL pro capite dei nativi; e ci sono coloro che condannano l'immigrazione perché abbassa i punteggi medi del paese, senza specificare se il punteggio dei nativi rimane lo stesso. Ciò che si è cercato di fare con questi approfondimenti da parte di Carabaña, è il quantificare il fatto banale, *el hecho trivial*, che le medie dei paesi e delle regioni spagnole scendono se i loro immigrati rendono meno *rinden menos* dei nativi e salgono se essi rendono di più *rinden mas*.

Non sono stati tenuti in considerazione i possibili effetti della concentrazione di immigrati rispetto agli alunni nativi, che come è già stato detto, sono molto piccoli o pari a zero.

Carabaña si sofferma ad esplorare nel suo lavoro anche i paesi e le differenze tra gli immigrati, partendo dal presupposto che l'immigrazione è una variabile esogena al sistema scolastico.

Questo è sicuramente certo rispetto al volume degli immigrati, ma è dubbioso rispetto all'apprendimento.

In effetti l'autore evidenzia che quello che gli immigrati imparano dipende da quello che meglio apprendono del sistema scolastico in cui si integrano, piuttosto che dal loro status di immigrati (*En efecto, ¿no depende lo que los inmigrantes aprenden más bien del sistema educativo en que se integran que de su condición de inmigrantes?* (Carabaña, 2008a, p.39).

Come già ha sostenuto in altri suoi lavori, Carabaña ribadisce che le ragioni per cui gli immigrati apprendono meno dei loro nativi sono molto transitorie.

Può capitare che essi comincino a frequentare il sistema scolastico ignorando la lingua di insegnamento o che provengano da un sistema con un minore livello di esigenze, ma questi sono due ostacoli che si superano, secondo Carabaña dopo un certo tempo.

Com'è possibile allora che l'effetto dell'immigrazione sui propri immigrati vari così tanto tra i paesi? O, si chiede l'autore, quale parte delle differenze tra nativi ed immigrati è dovuta alle scuole e quale parte ad altri fattori?

PISA esamina tre variabili che potrebbero spiegare le differenze tra nativi ed immigrati.

La prima, sostiene Carabaña è la condizione sociale, economica e culturale delle famiglie, raccolta nell'indice ESCS: è una variabile che ha sempre un'influenza dello stesso segno e di una certa intensità, anche se varia a seconda dei gruppi e dei paesi. Inoltre in molti paesi gli immigrati sono al di sotto dei nativi nell'indice ESCS. Neutralizzando l'influenza di questa variabile, la differenza nei risultati tra nativi ed immigrati diminuisce quasi ovunque. Non è un errore dire che la riduzione media è tra i 34 ed i 54 punti e si produce soprattutto dove le differenze lorde sono molto grandi, per esempio in Europa, particolarmente nell'Europa Centrale.

Carabaña ribadisce a tal proposito alcune positive considerazioni sul chiaro valore dei dati PISA. Prima di questi dati i ricercatori si limitavano ad un solo paese, sollevando il problema a livello generale, supponendo che non ci sarebbero state differenze tra i paesi. Era come dire "L'apprendimento degli alunni immigrati: il caso della Spagna" ed il modello era la ricerca pubblicata in inglese o francese, relativa agli Stati Uniti, all'Inghilterra o alla Francia. Se i risultati coincidevano con il modello, veniva confermata la relazione universale. In caso contrario, si cercavano le specificità del paese-caso, *pais-caso*, mantenendo per il modello la rivendicazione-pretesa di universalità. Così Carabaña ammette di aver pensato per un certo tempo, guidato dai ricercatori francesi, che l'ESCS spiegava tutta la differenza tra immigrati e nativi.

La seconda variabile esaminata da PISA oltre all'ESCS è il controllo dell'influenza della lingua parlata a casa.

Carabaña evidenzia che questo calcolo statistico ha una base teorica piuttosto debole, in particolare se si considera che la distinzione è tra gli studenti che parlano a casa nella lingua della scuola o in un'altra lingua nazionale o dialetto. Non è facile capire perché parlare una lingua diversa da quella della scuola a casa, possa influire negativamente sull'apprendimento degli studenti, né PISA dà più informazioni a riguardo.

Ma tutto ritorna tenebra, commenta Carabaña quando la teoria deve esimersi dall'esprimere l'effetto negativo sulle lingue nazionali e su quelle straniere, per salvare l'istruzione bilingue (*"Pero todo se torna tinieblas cuando la teoría tiene que eximir del efecto negativo a las lenguas nacionales y a las extranjeras para salvar la educación bilingüe"*, Carabaña, 2008a, p.42).

Com'è questa ipotesi rispetto ai risultati? A prima vista viene confermata, perché gli immigrati diglossici hanno in termini medi risultati peggiori rispetto ai monoglossici.

Ma se si guardano le cose più da vicino, ci sottolinea Carabaña, vediamo che i risultati variano molto da paese a paese. In Europa centrale, la diglossia porta a delle differenze di quasi 100 punti; in Canada e in Australia di soli 20 punti; in Israele e in Tunisia non ci sono differenze. Infine, vi sono due paesi eccezionali, uno più esotico rispetto all'altro secondo Carabaña, dove le differenze sono favorevoli agli studenti diglossici: Qatar e Spagna.

Queste differenze nell'influenza della lingua tra i paesi, suggeriscono che la ragione potrebbe non essere nella lingua, ma nell'origine.

Dopo tutto, si chiede provocatoriamente Carabaña, quali immigrati nei paesi dell'Europa centrale parlano a casa la lingua della scuola- tedesca o qualche lingua correlata, come il fiammingo-, se non i propri immigrati centroeuropei? (*Al cabo, ¿qué inmigrantes en los países de Centro-Europa hablan en casa la lengua de la escuela –alemán o alguna lengua emparentada, como el flamenco- sino los propios centroeuropeos?* Carabaña, 2008a, p.42).

L'ipotesi delle origini, tuttavia, è stata respinta in PISA, perché un'analisi più dettagliata dei dati di PISA 2003 (OECD, 2006a, p.53) aveva mostrato che gli studenti che erano di origine turca in Svizzera avevano ottenuto 31 punti in più, che in Germania (OCDE, 2008, p.187).

In ogni caso, se né l'indice ESCS, né la lingua parlata a casa, né il paese d'origine possono spiegare almeno la metà delle differenze tra immigrati e nativi, possiamo attribuire il resto alle scuole, si chiede Carabaña?

PISA, ribadisce Carabaña, distingue tra immigrati di prima generazione (quelli nati fuori del paese in cui risiedono) e gli immigrati di

seconda generazione (quelli nati nel paese di residenza). Questi secondi sono stati educati fin dall'infanzia nel paese di residenza, esposti alle stesse influenze scolastiche/accademiche dei nativi, mentre i primi possono essere arrivati nel paese, a qualsiasi età, forse non conoscendo la lingua e provenendo da una scuola di qualità inferiore.

L'influenza della scuola si dovrebbe riflettere in una differenza tra le due generazioni di immigrati a favore della seconda e, se le scuole sono state il fattore principale, non ci dovrebbe essere differenza tra i nativi e gli immigrati di seconda generazione, riflette Carabaña.

Quello che si verifica, tuttavia, è che c'è poca differenza tra le due generazioni di immigrati. Per ribadirlo con PISA 2006: "*Le prestazioni di questa seconda generazione, sono leggermente superiori alla prima, come in Svezia, Svizzera e Canada, così come nei paesi-economie partner di Hong Kong-Cina e Macao-Cina, suggeriscono che la partecipazione a un sistema educativo e sociale sin dalla nascita può essere un vantaggio... è vero il contrario in Nuova Zelanda e in paesi partner come Israele e Qatar, dove gli studenti di seconda generazione hanno ottenuto punteggi in PISA 2006, più bassi della prima generazione*" (OECD, 2007, p. 176).

Questo test sull'influenza della scuola ha risultati chiaramente negativi.

PISA guarda avanti, secondo Carabaña e rispetto alla terza variabile in analisi si chiede "*fino a che punto le diverse condizioni educative nei paesi ospitanti possono influenzare i risultati osservati*" (OCDE, 2008, p.188).

Il test restituisce un risultato negativo. Le differenze di risorse materiali tra le scuole che accolgono gli immigrati e quelle che non li accolgono, tendono ad essere piccole e localizzate (in Grecia, Portogallo, Danimarca e Paesi Bassi).

Le differenze rispetto alle risorse umane, tendono ad essere piccole e favorevoli quando ci sono centri scolastici con più immigrati.

Ciò che è certamente inferiore, precisa anche Carabaña, è l'ambiente socio-economico, *el entorno*, dei centri scolastici dove abbondano gli immigrati, che diventa una variabile di scarsa importanza dopo il controllo del contesto socio-economico degli studenti.

Questa afferma Carabaña è un'altra prova che non conferma l'idea che le scuole continuo nel determinare le differenze.

Infine, PISA confronta gli atteggiamenti verso le scienze ed il loro apprendimento da parte degli studenti immigrati e di quelli nativi.

Va notato che questi atteggiamenti non dipendono solo dalla scuola. Questo potrebbe essere il risultato di questo o quel tipo di famiglia, riflesso delle culture di origine degli studenti stessi, commenta Carabaña.

La questione risulta a parere di Carabaña irrilevante, perché sono più favorevoli-positivi, con una frequenza molto alta, gli atteggiamenti verso le scienze dichiarati da parte degli studenti immigrati, rispetto a quelli degli studenti nativi.

Riassumendo rispetto all'analisi in cui ci ha guidato Carabaña: né l'indice ESCS, né la lingua parlata a casa, né il paese d'origine possono spiegare almeno la metà delle differenze tra immigrati e nativi.

Ma il resto non può essere attribuito né ai sistemi di istruzione, né alle scuole. Ancora più di prima la comparazione tra regioni all'interno di uno stesso paese, l'impatto delle scuole sugli immigrati fornisce una prova dell'efficacia dei sistemi di istruzione, della loro organizzazione e delle loro pratiche.

In effetti, sostiene Carabaña, se le cause delle differenze dei risultati tra i paesi fossero nelle caratteristiche dei sistemi d'istruzione, queste differenze dovrebbero essere le stesse tanto per gli studenti nativi che per gli studenti immigrati di seconda generazione.

Carabaña sostiene inoltre che ci si potrebbe aspettare che il processo di immigrazione possa avere un effetto sugli alunni appena arrivati, un effetto che potrebbe essere diseguale in funzione anche dell'accoglienza più o meno cordiale offerta dalle scuole.

Ma non dovrebbe avere alcun effetto sugli studenti che sono nati nel paese e hanno frequentato la scuola fin dall'infanzia (le seconde generazioni, tema oggetto del nostro studio di ricerca). E tuttavia ciò che si vede, sottolinea Carabaña, è che le stesse scuole ottengono diversi risultati con i figli di genitori autoctoni e con quelli di genitori alloctoni, indicando chiaramente che, come nel caso della condizione socio-culturale, che ciò che conta è la famiglia, non la scuola (Carabaña, 2008a, p.43).

2. Il contesto socioculturale ed economico della famiglia.

Tra i fattori esplorati da Calero, che incidono sui risultati, non direttamente collegati con la presenza degli alunni immigrati, vi sono ad esempio il contesto socioculturale della famiglia.

Gli effetti dei compagni, correlati alla presenza in un centro di studenti provenienti da famiglie con elevato capitale culturale, risultano significativi e di notevole entità.

Il risultato associato alla titolarità del centro mostra che se tutti i centri scolarizzassero studenti identici, i centri privati otterrebbero risultati peggiori rispetto ai pubblici. La scolarizzazione in un centro privato fa supporre dei vantaggi aggiuntivi solo per uno studente, quindi, a seconda del tipo di compagni con cui si condivide il centro (Calero, 2010, p.297).

Le risorse umane e materiali non portano ad alterazioni significative nei risultati, secondo quanto risulta dal lavoro coordinato da Calero. Un effetto positivo viene rilevato solo rispetto alla presenza di un orientatore nel centro. Un ultimo risultato è correlato alla pratica del raggruppamento degli studenti in funzione del loro livello di conoscenze o abilità. Tali pratiche, secondo le conclusioni delle analisi svolte dal gruppo di Calero, non incidono sui risultati aggregati degli alunni, né per quelli di basso o alto rendimento.

In modo specifico rispetto ai risultati degli alunni immigrati, le analisi del gruppo di Calero mettono in luce l'incidenza di variabili quali l'attività dei genitori e soprattutto il tipo di situazione rispetto all'immigrazione (studenti di prima o seconda generazione). Viene descritto più volte il diverso risultato degli studenti immigrati, disaggregando il dato di prima o seconda generazione, *la probabilidad de situarse en un nivel muy bajo en las pruebas de Ciencias de PISA duplica, en el caso de los alumnos de origen inmigrante (40,2%), a la de los alumnos de origen nacional (17,7%).*

Nuevamente, se observa aquí que dicha probabilidad es inferior para los alumnos de origen inmigrante de segunda generación (24,4%), en comparación con los de primera generación (42,4%), (Calero, 2010, p.19).

Gli autori riportano nel loro lavoro che tale risultato delle seconde generazioni conferma l'effetto del fattore "tempo" e nega quello della lingua parlata a casa: *este resultado confirma que el impacto negativo*

sobre el rendimiento académico asociado a la condición de inmigrante se diluye con el paso del tiempo. A su vez, la lengua hablada en el hogar tiene un efecto irrelevante sobre el rendimiento académico (Calero, 2010, p.30).

Il dato sull'occupazione dei genitori evidenzia, nel lavoro di Calero, che vi è un effetto positivo associato all'attività del padre se superiore a quella della madre, tanto per gli studenti nativi quanto per quelli immigrati di prima o seconda generazione. Richiama attenzione senza dubbio che entrambi gli effetti (madre e padre attivi) siano superiori per il caso degli alunni di origine immigrata.

Così l'inattività dei genitori penalizza gli alunni di origine immigrata in grado maggiore rispetto agli studenti nativi e ciò è dovuto, probabilmente, sostengono gli autori, alla carenza di reti di sicurezza (famiglia, amici, ecc.) di cui invece dispongono i nazionali.

Per i risultati del gruppo di studenti immigrati non vi è l'influenza degli stessi fattori che influiscono sui nativi. Questo può succedere a livello individuale con variabili così rilevanti quali il sesso e, a livello del centro scolastico, con variabili quali la titolarità e la densità di studenti immigrati. Nemmeno le altre due variabili relative all'effetto dei pari (clima educativo e percentuale delle ragazze) influiscono sul risultato degli alunni di origine immigrata.

Le uniche variabili, come detto sopra, che incidono sul gruppo di variabili relative agli ambiti individuali, familiari e scolastici individuate dal gruppo di ricerca ed analizzate statisticamente, sono l'attività dei genitori e soprattutto per quanto riguarda l'immigrazione, l'essere di prima o seconda generazione.

Secondo il gruppo di Calero per spiegare l'incidenza di tali due variabili vi possono essere due possibili fenomeni: o gli studenti di origine immigrata hanno un comportamento relativamente omogeneo, interessato quasi esclusivamente dalla propria condizione di immigrati o il tipo di variabili a cui si può accedere attraverso PISA non sono sufficientemente adeguate per analizzare con maggiore precisione il risultato di questo gruppo di studenti.¹⁴

¹⁴ "Estos hallazgos pueden responder a dos posibles fenómenos: o bien los alumnos de origen inmigrante tienen un comportamiento relativamente homogéneo, afectado casi exclusivamente por su propia condición de inmigrante, o bien el tipo de variables a las que

A tal proposito si legge in tale lavoro del gruppo di Calero che rispetto alla nostra categoria di analisi sul fattore "paesi di origine e paesi di destinazione", si evidenzia che in Spagna tale dato non viene raccolto *"Si bien la base de datos de PISA 2006 no permite en el caso español identificar por países la nacionalidad del alumno, sí ofrece información acerca del idioma hablado en el hogar. Los alumnos nacionales en cuyo hogar se habla una lengua oficial de España obtienen mejores puntuaciones, y tienen un menor riesgo de tener un muy bajo rendimiento en las pruebas de PISA, que aquellos alumnos nacionales que hablan lenguas foráneas en su hogar. Sin embargo, los alumnos de familia de origen inmigrante, independientemente del idioma que se hable en el hogar, obtienen peores resultados que los alumnos nativos"* (Calero, 2010, p.19).

L'analisi logistica multilivello del lavoro di Calero, conferma l'incidenza di variabili collegate all'immigrazione: la condizione di immigrato di prima generazione, così come la presenza nel centro di un' alta densità di immigrati (oltre il 20%) aumenta, al pari di altre variabili, la probabilità di ottenere risultati molto bassi in PISA.

Da un altro lato altre variabili che sono emerse come significative in altre analisi, lo sono anche qui: ci si riferisce in tale lavoro di ricerca alle caratteristiche socioculturali ed economiche della famiglia, alla disponibilità di risorse di questo tipo ed al livello della scuola (specialmente in relazione agli effetti dei compagni, Calero, 2010, p.299).

Nel lavoro di Calero, nell'esplorare i fattori correlati all'insuccesso scolastico degli studenti immigrati in PISA 2006, i fattori che possono provocare diseguaglianze appunto nei risultati anche di tutti gli alunni, individua variabili di tipo individuale, familiare e del centro scolastico.

A livello individuale viene evidenziato il sesso: risulta infatti dai suoi studi che il rendimento delle ragazze è in genere maggiore di quello dei ragazzi nelle prove di comprensione della lettura e minore rispetto ai ragazzi in quelle di matematica e scienze.

Tra le variabili di tipo familiare vengono individuate da Calero (Calero, 2009b, p.87) il capitale culturale, misurato attraverso il livello di istruzione dei genitori, la categoria socioeconomica, la condizione di

se puede acceder mediante PISA no son suficientemente adecuadas para analizar con mayor precisión el rendimiento de este colectivo", Calero, (2010), p.298

immigrato e la lingua impiegata nell'ambiente familiare. In questo gruppo si collocano anche aspetti come la partecipazione dei genitori al mercato del lavoro. Tra queste variabili il livello educativo dei genitori, evidenzia Calero segnalando anche quanto rilevato da Dronkers (2008), durante le ultime decadi, pare aver fatto scendere il peso della categoria socioeconomica, *"parece haber descendido paulatinamente el efecto de la categoria socioeconomica"* (Calero, 2009b, p.87): ogni anno di formazione della madre ad es. incrementa di 0,9 punti i risultati in scienze in PISA 2006. Anche la partecipazione stessa della madre alla vita pubblica provoca un effetto positivo sul rendimento dei figli (Calero, 2009b, p.90). Così pure la situazione del padre come economicamente attivo provoca un effetto significativo e positivo.

Tali risultati associati alla condizione di *inmigrante* della famiglia dell'alunno sono interessanti: la condizione di immigrato di prima generazione (PRIMGEN) suppone un effetto negativo di 36,1 punti. Questo svantaggio non si apprezza se gli studenti di origine immigrata (genitori immigrati) sono però nati in Spagna (seconda generazione (SEGGEN)). Tali dati disaggregati sono interessanti per le nostre categorie di analisi, ma non abbastanza definiti nello studio di Calero, causa mancanza del dato sul paese di origine in PISA 2006 in Spagna di queste seconde generazioni.

Vale la pena rileva Calero, di sottolineare che le variabili relative alla lingua parlata a casa non risultano significative: *creemos que este hallazgo resulta, en cierto modo, contraintuitivo, por lo que quisieramos subrayarlo* (Calero, 2009b, p.90) commenta Calero (per certi verso un controsenso, quindi per questo sottolineato).

Nell'ambito familiare viene evidenziato nell'articolo di Calero, il dato sulla struttura della famiglia, cioè sul numero dei figli (si introduce qui pure il tema del rapporto tra quantità dei figli e qualità, nel senso delle risorse materiali e non che vengono dedicate qualitativamente all'aumentare del numero dei figli) e sull'ordine del figlio tra i suoi fratelli. Un altro aspetto rilevato è la situazione della relazione tra i genitori (separazione, divorzio hanno un'incidenza negativa importante sul rendimento scolastico, evidenzia Calero). Queste questioni rispetto alla famiglia non possono essere raccolte mediante i dati disponibili in PISA.

Un ulteriore aspetto rilevato riguardante la famiglia sono le risorse disponibili in casa ed il loro utilizzo, quali ad es. il possesso di un computer o la disponibilità di libri, quali elementi relazionati con il capitale culturale ed il capitale umano della famiglia: vi è un effetto positivo soprattutto legato al possesso ed uso del computer.

3. Chi sono gli studenti immigrati in Spagna in PISA 2006

Lo studio realizzato da Felix Exteberria F. e Kristina Elosegui (2010), dell'Università dei Paesi Baschi, può aiutarci a mettere a fuoco ulteriormente la situazione degli alunni immigrati in Spagna ed i loro risultati scolastici rispetto all'indagine PISA 2006.

In questo lavoro emerge che i risultati ottenuti dagli studenti di prima generazione in Spagna, differiscono notevolmente in base al luogo di origine degli studenti. Gli studenti stranieri iscritti erano pari ad un 7% della popolazione scolastica degli alunni quindicenni della rilevazione PISA 2006.

Con *alumnado extranjero* o *no nativos* si intendono gli studenti di prima generazione. I risultati ottenuti sono stati i seguenti:

	Ciencias	Lectura	Matemáticas
Media OCDE	500	492	498
Media española	488	461	480
Alumnado nativo	493	465	485
Alumnado extranjero	438	410	426
Diferencia nativo-extranjero	56	55	59

Le differenze all'interno delle Comunità Autonome in Spagna sono molte, come già indicato da altri autori. Nell'area delle scienze i punteggi raggiunti tra nativi e studenti immigrati sono stati questi riportati in tabella

PUNTOS EN CIENCIAS	NATIVOS	NO NATIVOS	DIFERENCIA
GALICIA	506	494	12
ASTURIAS	510	483	27
NAVARRA	516	472	44
CASTILLA Y LEON	522	468	54
CANTABRIA	513	458	55
LA RIOJA	526	455	71
ARAGON	518	445	73
ESPAÑA	493	438	55
ANDALUCIA	475	430	45
CATALUÑA	499	428	71

Si può evidenziare come nelle Comunità de La Rioja, Aragon, Cataluña e Pais Vasco gli studenti immigrati mostrino uno svantaggio di 70 punti rispetto ai nativi, nei risultati in scienze.

Gli autori dell'articolo, che è uno dei risultati del lavoro del Gruppo di ricerca "Donostia Research on Education And Multilingualism" (DREAM), sostenuto dall'Università dei Paesi Baschi e del progetto «La competencia plurilingüe en el contexto escolar» promosso dal Ministerio español de Ciencia e Innovación (2009), sottolineano le difficoltà che incontrano gli studenti immigrati. Queste hanno a che fare con aspetti quali:

la maggiore concentrazione degli studenti stranieri nei centri scolastici pubblici (centros publicos);

- l'acquisizione della seconda lingua, il cui insegnamento non sempre viene garantito per gli alunni immigrati;
- alcuni risultati più bassi nelle aree delle scienze, matematica e lettura, le cui differenze sono state messe in evidenza dai dati di PISA 2006;
- una quasi nulla attenzione alle lingue ed alle culture di origine degli alunni immigrati;
- un irrigidimento della legislazione europea e spagnola rispetto agli immigrati in generale ed ai minorenni in particolare;
- l'esistenza di un rifiuto nei confronti degli immigrati: il 30% degli alunni è contrario alla presenza nelle aule di studenti immigrati e vi sono poi altre forme di rifiuto sociale;
- la formazione dei docenti che si occupano di alunni immigrati presenta molte carenze e le prospettive per il futuro non sono ottimistiche.

Gli autori Felix Etxebarria e Kristina Elosegui sostengono infine che queste difficoltà portano ad una situazione problematica per la scolarizzazione degli alunni immigrati e vanno combattute sia l'assimilazione che l'emarginazione al fine di conseguire una piena integrazione di questi alunni e alunne immigrati. A tal fine essi offrono, nella loro analisi, una serie di raccomandazioni e modifiche che devono verificarsi in ambito educativo, affinché ciò avvenga.

In Spagna il gruppo di alunni stranieri maggiore proviene dall'America Latina (48%) coprendo quasi la metà degli alunni immigrati. Seguono quelli provenienti dall'Unione Europea e dagli Stati Uniti (19%), al terzo posto quelli dall'Africa (17%) ed infine dall'Europa dell'est (9%) e dall'Asia (5%). Le principali lingue materne degli alunni immigrati nelle scuole spagnole sono quindi: Castigliano, Portoghese, Arabo (Berbero), Rumeno e Cinese.

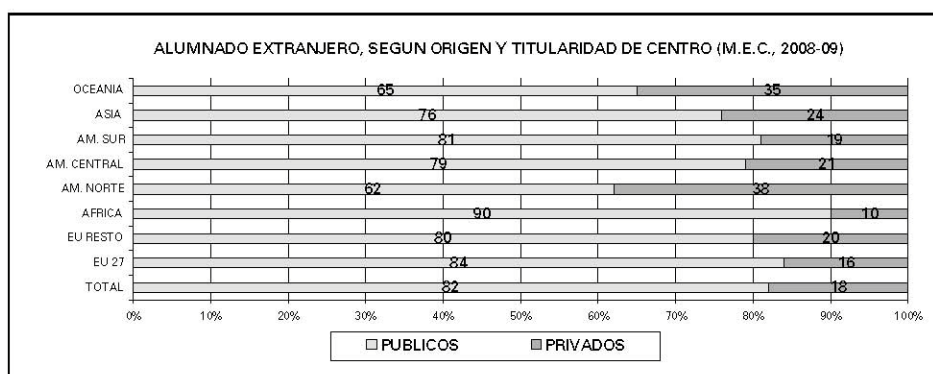
In Spagna gli alunni in genere si distribuiscono tra due tipi di scuole: i centri pubblici e quelli privati (o concertados). Le cifre del MEC (Ministero dell'Educazione e della Scienza Spagnolo), 2008-2009, mostrano che in generale il 67% degli studenti si scolarizza nei centri pubblici, mentre coloro che frequentano centri privati sono il 33%. La media europea (dei 27 paesi) è dell'86% nella scuola pubblica e del 14% in quella privata. Germania, Finlandia, Italia e Polonia superano il 93% degli alunni nelle scuole pubbliche.

Nell'anno scolastico considerato nei dati spagnoli suindicati (2008/2009), gli alunni immigrati hanno frequentato per l'82% i centri pubblici e per il 18% quelli privati.

Le famiglie provenienti dall'Africa scolarizzano i figli al 90% nei centri pubblici, quelle di origine centro e sudamericana all'80%, mentre quelle dal Nord America solo al 62%. Gli alunni dell'Unione Europea frequentano centri pubblici per l'84%, ma non vi sono dati differenziati per i paesi di vecchia e nuova appartenenza all'UE (Romania, Polonia, Ucraina, Jugoslavia, ecc.).

Gli autori evidenziano quindi tale prima difficoltà, primo ostacolo, a cui si trovano di fronte gli alunni immigrati, cioè la tipologia di scuola frequentata.

GRÁFICO 1. Alumnos extranjeros según origen y tipo de centro.



Fuente: M.E.C., 2009.

Un segundo ostacolo su cui si soffermano gli autori, è l'apprendimento della/e lingua/e (maggioritaria e/o regionale) della scuola del paese di accoglienza. E rispetto al domandarsi quanto tempo è necessario perché gli alunni immigrati conseguano un livello pari a quello dei nativi nella lingua della scuola, essi rilevano che, in accordo con Cummins J. (2001a; 2001b; 2001c) molti studi sono ormai concordi nell'evidenziare che se uno studente immigrato comincia la scolarizzazione a due-tre anni, non sembra ci siano difficoltà nell'acquisizione della lingua veicolare utilizzata a scuola, ma se l'alunno comincia la scuola più tardi le difficoltà aumentano proporzionalmente. Chi non parla una lingua necessita approssimativamente di 5 anni per raggiungere una scioltezza in quella lingua. Secondo Cummins gli studenti immigrati possono acquisire rapidamente una fluidità nella lingua dominante, ma servono cinque anni ed anche di più, per recuperare il terreno con i madrelingua rispetto agli aspetti accademici della lingua: vanno cercati secondo Cummins, interventi a lungo termine, che mantengano il progresso della lingua accademica, anziché soluzioni a breve termine, per un insediamento rapido. L'idea che dopo diversi anni di apprendimento il livello di padronanza linguistica nella lingua sia equiparabile tra i nativi e gli immigrati, ha le sue difficoltà; come per i nativi che stanno ad esempio studiando l'inglese, essi non rimangono immobili ad attendere l'insegnamento della lingua, hanno varie relazioni, con lingue diverse e non ci si può stupire se l'apprendimento solo raramente è raggiunto in pochi anni.

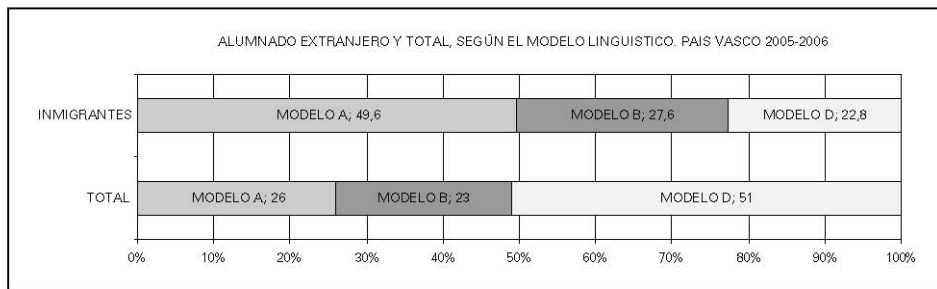
Nel caso della Spagna in relazione ai fattori che rendono difficile l'integrazione/normalizzazione *integracion/normalizacion* degli alunni immigrati nei centri educativi, emerge che gli alunni non si integrano nel

ritmo scolastico del centro, per mancanza di conoscenza della lingua. Gli alunni immigrati non comprendendo la lingua tendono ad isolarsi e in molti casi a non manifestare la loro situazione di difficoltà, per non disturbare o per evitare di sentirsi ridicoli a causa della scarsa competenza linguistica (Exteberria F., Elosegui K., 2010, p.241).

In Catalogna (Casares, R. e Vila, I., 2009), sin dagli anni '90 sono state sperimentate varie strategie per l'insegnamento del catalano agli alunni di altre origini linguistiche. In una prima fase sono stati creati i laboratori chiamati TAE (*talleres de adaptacion escolar*) in cui gli alunni stranieri, dopo l'iscrizione in un centro scolastico, venivano assegnati ad un TAE la cui composizione era totalmente di alunni stranieri. Successivamente sono stati smantellati questi TAE e sono stati sostituiti dalle Aule di accoglienza e dai piani territoriali denominati *Planes educativos de entorno*. Alla fine si annunciò l'intenzione di creare alcuni *Espacios de acogida* in località come Reus o Vic, dove l'afflusso di alunni stranieri era molto consistente. All'inizio del 2009 sono stati pubblicizzati spazi simili a Barcellona per l'ultimo trimestre dell'anno. Il dilemma in cui si dibattono i difensori di ognuna di queste strategie di apprendimento della lingua del paese di accoglienza sta nell'identificare quale sia il modo migliore per integrare gli alunni immigrati: in un'aula ordinaria, apprendendo i contenuti e la lingua allo stesso tempo, o in aule specifiche, aperte o chiuse, in cui la priorità viene data all'apprendimento del catalano per inserirsi dopo nelle aule ordinarie.

Per quanto riguarda i Paesi Baschi, considerando la peculiare organizzazione scolastica per modelli linguistici, Castigliano (A), Misto (B) e Euskara (D), gli alunni di origine immigrata presentano una tendenza marcata per il modello castigliano (A) in cui la quasi totalità dell'insegnamento si sviluppa in lingua castigliana.

GRÁFICO 2. Alumnado total, alumnos inmigrantes y modelos lingüísticos.



Fuente: Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 2006.

Vi è un fenomeno di inversione nelle percentuali di alunni immigrati e la totalità degli alunni ed a partire da questi dati si può constatare che gli alunni immigrati si scolarizzano nel modello A in una percentuale doppia rispetto alla globalità degli alunni delle scuole basche. Allo stesso modo solo un 22,8% degli alunni immigrati si scolarizza nel modello D, mentre gli alunni non immigrati lo frequentano per il 51%. Come è stato constatato dal Consiglio Scolastico Basco (2005), gli alunni che presentano maggiori difficoltà si concentrano nei centri pubblici e nel modello A, con la conseguenza che coloro che hanno un livello socioeconomico più basso e che provengono da contesti di immigrazione, corrono il rischio di scolarizzarsi in centri in cui l'emarginazione e la ghetizzazione sia una realtà. Malgrado tale consapevolezza, si sa con certezza sufficiente che gli alunni che si scolarizzano nel modello A non raggiungono una competenza linguistica minima nella lingua basca, come accade anche per coloro che si scolarizzano nel modello B (ISEI-IVEI, 2005).

Pertanto il deficit degli alunni immigrati nell'apprendimento delle lingue a scuola (castigliano, catalano e euskara) può significare un'ipoteca per il loro futuro linguistico, rendendo per una parte significativa di questi alunni ed alunne, maggiormente difficile un'integrazione sociale e lavorativa futura.

Che cosa quindi dicono le relazioni di PISA rispetto alla situazione degli alunni immigrati?

Nonostante il fatto che gli alunni immigrati siano motivati ed abbiano atteggiamenti positivi verso la scuola (come evidenziano nel loro rapporto Stanat P. e Christensen G., *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. OCSE, 2006), i risultati presentati in PISA 2006, dicono che gli studenti immigrati

ottengono risultati inferiori rispetto ai loro omologhi nativi in settori chiave della scuola, tali la matematica, la lettura e le scienze.

Le differenze sono più pronunciate in paesi come Austria, Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Olanda e Svizzera. Vi sono minori differenze in altri paesi come in Australia, Canada, Nuova Zelanda e Macao Cina.

Come si può supporre, i risultati dipendono dal livello socio-economico e dalla lingua parlata nella famiglia dello studente immigrato, ma vi è anche, precisano Etxeberria e Kristina Elosegui, un'influenza della strategia di istruzione e dei modelli di integrazione di ciascun paese, nonché dell'esistenza o meno di programmi di supporto linguistico per studenti immigrati.

Nel grafico 3 si evidenzia la distinzione che in PISA viene proposta tra le tre categorie di studenti immigrati nativi, prima generazione o non nativi e seconda generazione¹⁵ ed i risultati nei 30 paesi dell'OCSE considerati, degli studenti nativi, superiori di 25 punti, in matematica, a quelli degli studenti di seconda generazione. La differenza è ancora maggiore tra i nativi e gli studenti di prima generazione, di 38 punti. Queste differenze però variano da un paese all'altro. Le maggiori differenze si trovano in Belgio (112 punti di vantaggio per i nativi).

Nella lettura, le differenze sono lo stesso molto alte. I nativi conseguono 22 punti in più degli alunni di seconda generazione e 45 punti in più degli alunni di prima generazione. Ed anche in questo caso vi sono notevoli differenze tra i paesi: in Belgio ad es. i nativi ottengono 101 punti di vantaggio, riportano nel loro articolo Etxeberria e Kristina Elosegui, rispetto agli studenti immigrati di seconda generazione, quando in Australia la differenza è solo di 1 punto.¹⁶

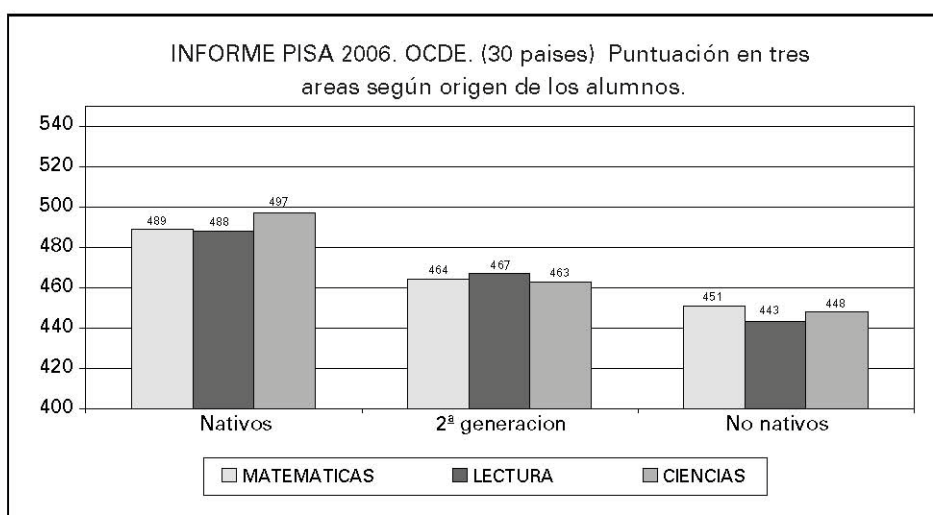
¹⁵ *Nativos*: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, con uno de los padres, al menos, nacido en ese país.

• *Primera generación o no nativos*: niños nacidos en otro país, hijos de padres que también han nacido en otro país, distinto al de la escolarización.

• *Segunda generación*: niños y niñas nacidos en el país de escolarización, pero con padres nacidos en otro país distinto. Etxeberria F., Kristina Elosegui K. (2010), p.244

¹⁶ Si rimanda a tal proposito alla Table 4.2d Differences in student performance in reading, by immigrant status, OECD (2007a) PISA 2006: Vol. 2 Data, p.116

GRÁFICO 3. Informe PISA 2006. Resultados comparativos nativos-inmigrantes.



In scienze le differenze tra i nativi e gli studenti immigrati sono evidenti. Gli alunni nativi conseguono 34 punti in più degli alunni immigrati di seconda generazione e 49 punti in più di quelli di prima generazione.

Mentre i peggiori risultati ottenuti dagli alunni di prima generazione possono sembrare prevedibili, considerando che essi sono stati scolarizzati in un altro sistema, o non hanno ricevuto una scolarizzazione regolare, ciò che è sorprendente secondo gli autori e noi non possiamo che unirici a tale sorpresa, sono i punteggi raggiunti dagli alunni e dalle alunne di seconda generazione. Questi studenti hanno ricevuto la loro scolarizzazione nello stesso modo degli studenti nativi e in linea di principio, avrebbero dovuto beneficiare, come gli autoctoni, dello stesso sistema e degli stessi modelli educativi.

Tuttavia le differenze nei risultati tra i nativi e gli studenti immigrati di seconda generazione continuano ad essere molto grandi.

L'indagine PISA realizzata dall'OCSE con gli alunni di 15 anni, mette in evidenza le grandi disuguaglianze nella conoscenza degli aspetti di base del curriculum ed il grande svantaggio che incontrano gli alunni di origine immigrata. Diventa quindi evidente la necessità di portare a termine misure di rinforzo e di appoggio per gli alunni immigrati, per una maggiore equità nell'educazione.

Rispetto al tema della lingua materna degli alunni immigrati, è ben nota l'idea del livello soglia (Cummins, 2001)¹⁷, per cui la conoscenza e lo

¹⁷ "A partire dalla nozione di bilinguismo additivo come fonte di arricchimento della personalità del parlante, numerosi studi hanno ormai dimostrato che un parlante bilingue

sviluppo della lingua madre (L1) non solo aiuta gli studenti a comunicare con i loro genitori e familiari e aumenta la competenza collettiva della società, ma migliora anche le risorse intellettuali e scolastiche degli studenti bilingue. Pertanto dal punto di vista dell'interdipendenza linguistica, una buona competenza nella lingua 1 aumenta il livello di prestazioni nello sviluppo della lingua della scuola o L2.

Questo, ci evidenziano gli autori dovrebbe suggerire che le lingue di origine degli alunni immigrati sono meritevoli di rispetto, per iniziare e da un altro lato, potrebbero essere considerate preziose per sviluppare il curriculum scolastico. Per fare un esempio, apprendere a leggere e scrivere nella lingua materna non sembra avere effetti negativi sulla capacità di lettura e scrittura nella lingua della scuola.

riceve da questa sua condizione vantaggi cognitivi, metalinguistici, comunicativi. Di fronte però ai risultati contrastanti di alcune ricerche in merito, Cummins ha elaborato due ipotesi che potessero spiegare queste discrepanze e spiegare il complesso legame tra sviluppo della lingua materna e della lingua seconda, e tra padronanza linguistica e abilità cognitive: l'ipotesi del livello soglia e l'ipotesi dell'interdipendenza, i cui assunti di base sono strettamente legati e le cui conseguenze hanno importanti ricadute sul percorso scolastico degli allievi stranieri. L'ipotesi soglia vuole spiegare i risultati contrastanti di una serie di ricerche riguardanti la relazione tra bilinguismo e sviluppo cognitivo: Cummins ipotizza che esista un livello soglia di competenza comunicativa in entrambe le lingue di un bilingue che permette lo sviluppo delle abilità cognitive superiori. Esiste quindi un livello di padronanza che va raggiunto sia in L1 che in L2 per permettere ai bilingui di massimizzare gli stimoli cognitivi e linguistici che ricevono dall'ambiente e dalla scuola; al contrario, uno studente straniero al quale è stato permesso di raggiungere solo un basso livello di alfabetizzazione in una delle due lingue, vede diminuire la sua capacità di ottenere risultati soddisfacenti dall'istruzione: uno sviluppo costante di entrambe le lingue è dunque alla base della crescita linguistica e cognitiva. L'ipotesi dell'interdipendenza presuppone invece che, data una sufficiente competenza in entrambe le lingue (livello soglia), ciò che viene appreso attraverso una lingua è trasferibile nell'altra lingua. Questa ipotesi contrasta la visione, condivisa da molti, della padronanza linguistica dei bilingui vista come la coesistenza di due meccanismi separati, nei quali l'aumento della competenza in una lingua fa diminuire la competenza dell'altra lingua. Cummins visualizza questo principio nell'immagine del doppio iceberg: sono gli aspetti di superficie delle due lingue ad essere differenziati, ma ad entrambe le lingue sono comuni gli aspetti più profondi, legati allo sviluppo cognitivo e al successo scolastico, che possono essere travasati da una lingua all'altra, conservati in un magazzino comune che le fa funzionare tutte e due. Se però una delle due lingue non è sviluppata fino al livello soglia, e ad un parlante straniero viene chiesto di utilizzarla in compiti cognitivamente impegnativi, le competenze immagazzinate a livello profondo non possono essere attivate, e quindi il compito diviene un ostacolo insormontabile: torna qui la distinzione tra BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills) e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), termini attribuiti alla ricerca di Cummins, tuttora utilizzati, anche se di recente Cummins ha usato i termini *conversational language* and *academic language*. L'importante conclusione che si può trarre dalle ricerche e dalle speculazioni di Cummins, e di tutti coloro che hanno lavorato in questi ultimi decenni sulle sue teorie, è che non è la condizione di bilinguismo a costituire un vantaggio in sé, ma determinati rapporti tra la competenza in lingua materna e quella in lingua seconda." Dal sito <http://venus.unive.it/aliasve>

La relazione del Difensore Civico (2003) indica, come riportato da Félix Etxeberria y Kristina Elozegui, che i genitori immigrati concordano in maggioranza quasi unanime (97,3%), sul fatto che i loro figli conservino la loro lingua e costumi familiari, però che imparino anche la lingua e la cultura spagnola: ciò riflette senza dubbio l'opinione diffusa a favore di un'integrazione sociale ed educativa che rispetti la diversità culturale e linguistica.

In Catalogna, come mostra uno studio realizzato da Casares R. Vila nel 2009, nelle aule di accoglienza della scuola primaria sono state registrate 57 lingue differenti per alunni provenienti da 96 paesi diversi, tra i quali al primo posto vi è il Marocco (2296 alunni e alunne), seguito da Bolivia (821), Cina (702), Ecuador (699) e Romania (623). Un 43% degli alunni non parlava una lingua romanica (costituita da elementi delle lingue romanze, lingue latine o neolatine, come il portoghese, il castigliano, l'italiano, il catalano, il francese e il rumeno). Così i parlanti arabo raggiungevano il 20%, quelli amazigh-berbero il 4%, mentre i parlanti lingue indo iraniane il 5,4% e le lingue sinotibetane il 6,99%.

Nel caso dei Paesi Baschi, in un altro recente studio da parte dell'osservatorio basco dell'immigrazione (IKISPEGI, 2008), mirato ad identificare il numero e l'origine delle diverse lingue utilizzate dagli immigrati residenti nei Paesi Baschi e nella Navarra, sono state riconosciute 100 lingue appartenenti a 66 stati del mondo, secondo questa distribuzione

Procedencia de la población inmigrante en la CAPV y Navarra (2007). Lenguas identificadas. Ikuspegi 2008				
	Población	%	Estados	Lenguas
América	75.164	48,7	13	5
Europa	45.414	29,4	24	29
Africa	27.892	18,1	20	52
Asia	5.838	3,8	9	14
Oceanía	137	0,1	0	0
Total	154.445	100	66	100

Si osserva che quasi il 50% della popolazione immigrata proviene dall'America e nei Paesi Baschi è rappresentata con 5 lingue proprie (quechua, quichua, mapudungun, aymara y guaraní), mentre l'Africa con il 18% della popolazione immigrata conta 52 lingue identificate in questo studio.

Nel loro lavoro gli autori hanno considerato anche le esperienze del processo migratorio degli immigrati e l'impatto che questo ha sulla propria lingua madre. La conclusione è che l'atteggiamento che essi hanno verso le proprie lingue copre una vasta gamma di reazioni e posizioni, che vanno da una valutazione positiva delle stesse fino al dimenticare ed al provar vergogna nei confronti della propria lingua.

La risposta della società di accoglienza. Nell'ambito dell'educazione nei Paesi Baschi le lingue sopraelencate hanno una leggera eco, ad eccezione della lingua castigliana, la lingua della maggior parte degli immigrati latinoamericani (49%) ed allo stesso tempo la lingua ufficiale dello stato spagnolo e delle sue Comunità Autonome. Solo due tra le 100 identificate, ricevono un certo tipo di riconoscimento: il portoghese (lingua comune per molti alunni della comunità lusofona) e l'arabo (o berbero, lingua della comunità magrebina rappresentata principalmente dagli immigrati del Marocco).

Gli autori illustrano altresì nel loro studio sugli ostacoli e le proposte per l'integrazione degli alunni immigrati nello stato spagnolo e con alcune sfumature riguardanti i Paesi Baschi, anche aspetti sui cambiamenti negli ultimi 30 anni, della legislazione europea per i figli degli immigrati: se negli anni '70 (Direttiva 1977/486/CEE)¹⁸ i figli degli immigrati venivano considerati in modo rispettoso, con attenzione alle dimensioni culturali ed alla scolarizzazione degli stessi, le grandi trasformazioni sociali ed economiche avvenute in seguito in Europa, hanno dato come risultato una legislazione molto più restrittiva, specialmente in relazione ai minori non accompagnati e senza documenti.

Trent'anni dopo la Direttiva del 1977, frutto del nuovo scenario è la Direttiva 2008/115/CE del Parlamento e del Consiglio,¹⁹ relativa al rimpatrio di cittadini di paesi terzi che si trovano irregolarmente nel territorio: gli autori si soffermano sugli aspetti del ritorno e dell'espulsione di minorenni non accompagnati. Prima di decidere il rimpatrio di un minore non

¹⁸ Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:IT:HTML>

¹⁹ Direttiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 recante norme e procedure comuni applicabili negli Stati membri al rimpatrio di cittadini di paesi terzi il cui soggiorno è irregolare
http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dl_immigrazione_2011/direttiva_2008_115_ce.pdf

accompagnato (art.8 bis, comma 1), verrà concessa l'assistenza dei servizi adeguati da parte delle autorità che si occuperanno del rimpatrio, tenendo opportunamente conto del superiore interesse del bambino. Le autorità dello stato membro in questione, prima di procedere all'espulsione di un minore non accompagnato dal proprio territorio, dovranno aver ottenuto (art. 8 comma 2) garanzia che questo soggetto sarà consegnato ad un membro della sua famiglia, ad un tutor assegnato precedentemente o ad uno dei servizi adeguati di accoglienza, designati nello stato di ritorno.

In tale direttiva vengono precisate inoltre le procedure riguardanti l'eventuale misura (come ultima risorsa) di detenzione dei minori non accompagnati e delle famiglie con minori e della collocazione dei minori non accompagnati presso strutture ed istituzioni adeguate all'età: l'interesse superiore del fanciullo deve essere considerato preminente nella detenzione dei minori in attesa di rimpatrio.

Il discorso è radicalmente cambiato rispetto alla normativa del 1977 ed invece di strutture ed opportunità, nella nuova direttiva si sottolinea la detenzione ed espulsione dei minori non accompagnati.

Un'attenzione particolare va posta anche su *La ley de extranjería española de 2009*,²⁰ la cui prima caratteristica notevole è il generale, secondo gli autori dello studio, inasprimento delle norme che regolano le questioni relative agli immigrati in Spagna. Il concetto di integrazione si evince dall'art.2, lettera b della legge, in cui si evidenzia solo lo sforzo che gli immigrati devono fare per "integrarsi" (Exteberria F., Elosegui K., 2010, p.252) nella società spagnola. Gli immigrati inoltre sono considerati come pura manodopera, sottolineando che *«la entrada de inmigrantes se tiene que ajustar a nuestra capacidad de acogida y a las necesidades reales de nuestro mercado de trabajo, que se tiene que hacer de acuerdo con las necesidades de la situación nacional de empleo»* (art. 2 bis, 2b), l'afflusso adeguato alle capacità di accoglienza ed alle necessità reali del mercato del lavoro dello stato spagnolo, fatto secondo le esigenze della situazione nazionale per l'occupazione.

²⁰ Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. <http://www.parainmigrantes.info/wp-content/uploads/2009/12/loexboe.pdf>

Ed è all'interno di questo contesto che gli educatori e gli agenti sociali dovranno sviluppare il loro lavoro di integrazione degli alunni immigrati.

La legge attuale sull'immigrazione riflette nell'art.9 gli aspetti correlati all'educazione. Il Diritto allo Studio: viene sancito per gli studenti minori di 16 anni il diritto-dovere all'istruzione, compreso l'accesso all'istruzione di base gratuita ed obbligatoria. Gli studenti stranieri minori di 18 anni hanno anche il diritto all'istruzione postobbligatoria. Questo diritto comprende l'ottenimento di qualifiche di istruzione e l'accesso al sistema pubblico di borse di studio e sovvenzioni alle stesse condizioni dei cittadini spagnoli. Se essi raggiungono l'età di diciotto anni durante l'anno scolastico, conservano tale diritto sino al completamento. Gli stranieri maggiori di 18 anni che sono in Spagna hanno diritto all'istruzione in conformità con le disposizioni della legislazione sull'istruzione. In ogni caso gli stranieri residenti di età superiore ai 18 anni hanno il diritto di accedere ad altre tappe dell'istruzione postobbligatoria per l'ottenimento dei titoli corrispondenti ed al sistema pubblico di sovvenzioni alle stesse condizioni degli studenti spagnoli.

I poteri pubblici garantiranno che gli stranieri possano ricevere un insegnamento per la loro migliore integrazione sociale. Gli stranieri residenti in Spagna con figli adottivi a loro carico in età di scuola dell'obbligo, si legge nella normativa, dovranno accreditare tale scolarizzazione, mediante relazione emessa dalle autorità autonome regionali competenti, nella domanda di rinnovo dell'autorizzazione di soggiorno in Spagna o per la richiesta di residenza di lunga durata.

Nel panorama di questa nuova legge sugli stranieri del 2009, il più importante aspetto che riguarda l'educazione per gli alunni immigrati è l'assenza di qualsiasi riferimento relativo alla lingua e alla cultura di origine. Inoltre va evidenziato, sostengono gli autori, che nella presente legge spagnola del 2009 all'art.35, che riguarda il trattamento dei minori non accompagnati, ci si muove sulla falsariga della Direttiva Europea del 2008, cioè su come facilitare il ritorno o il rimpatrio e come le diverse amministrazioni possono "*desprenderse-disfarsi*" di loro.

Rispetto alle osservazioni di Etxeberría F.e Elosegui K. del cui contributo ci si è qui avvalsi, va messo in rilievo che negli stessi anni del

loro studio di ricerca, era in vigore il "Plan Estrategico de Ciudadania y Integracion 2007-2010" approvato dal Consiglio dei Ministri in cui si legge a proposito del mantenimento delle lingue e delle culture di origine che:

"Programa EDU 10. Mantenimiento de las lenguas y culturas de origen.

Medida 10.1. Promoción de la firma de acuerdos con los países de origen de la población inmigrante para el desarrollo de actuaciones de mantenimiento de las lenguas y culturas de origen.

Medida 10.2. Fomento de acciones relacionadas con las lenguas y culturas de origen del alumnado inmigrante que vayan dirigidas al alumnado o a la comunidad educativa en su conjunto.

Medida 10.3. Impulso al reconocimiento curricular del conocimiento de de lenguas vehiculares de los países de origen del alumnado inmigrante"

Tra la fine del 2010 ed i primi mesi del 2011 sono stati realizzate giornate di riflessione e partecipazione tra i diversi attori istituzionali e sociali interessati ai temi (fra costoro accademici ed esperti universitari, rappresentanti delle comunità autonome e degli enti locali, appartenenti agli enti sociali ed alle organizzazioni non governative) e 5 seminari sull'elaborazione di un nuovo Piano Strategico di Cittadinanza ed Integrazione degli immigrati, all'interno della nuova realtà sociale di particolare interesse, creando luoghi di incontro per i diversi profili di attori coinvolti nell'integrazione degli immigrati. Il Nuevo Plan Estratégico de ciudadanía e integración (PECI II 2011-2014), comprende il potenziamento dell'attuale politica dell'immigrazione basata sull'integrazione e la normalizzazione della convivenza tra autoctoni e stranieri, "*basada en la integración y la normalización de la convivencia entre autóctonos y extranjeros*" secondo i termini riportati nei fogli di monitoraggio del bollettino ufficiale dello stato spagnolo²¹, in una società in cui il proprio pluralismo (culturale, linguistico, religioso, ecc.) si è intensificato.

L'elaborazione di questo secondo piano è diventata un'esigenza che arriva sulla scia della recente riforma della Ley organica 4/2000 dell'11 gennaio sui diritti e libertà degli stranieri in Spagna e sulla loro integrazione sociale a partire dalla Legge 2/2009 dell'11 dicembre che include sia la

²¹ www1.mpr.es/uploads/media/pdf/7/ficha-medida-46_1307034795.pdf

giurisprudenza della Corte Costituzionale così come le Direttive Europee in materia di immigrazione, in fase di recepimento da parte dell'ordinamento giuridico spagnolo. Questo PECE II è attualmente in forma di bozza, in fase di consultazione presso i vari Ministeri coinvolti a seconda delle specifiche materie.

L'ultimo ostacolo su cui gli autori si sono soffermati a riflettere è il rifiuto degli alunni immigrati, un problema che chi lavora come professionista con gli studenti immigrati si trova ad affrontare, poiché non tutta la società, compresa la comunità scolastica, è sulla stessa linea di integrazione e di interculturalità, *interculturalidad*. Alcuni studi, e per lo più a causa della crisi economica, mostrano che in Spagna l'opinione pubblica è in un certo modo contraria all'ammissione ed integrazione degli immigrati ed anche degli studenti immigrati.

Nella Relazione del Difensore Civico (2003), *Defensor del Pueblo*, sulla scolarizzazione degli alunni immigrati, si mette in risalto che, ci riportano gli autori dell'articolo, l'atteggiamento da parte dei professori verso gli studenti immigrati va verso la linea dell'accettazione per il 73,4% rispetto al diritto all'educazione per questi bambini e bambine, sebbene i professori che affermano che piacerebbe loro avere alunni stranieri nelle loro aule, raggiungono solamente il 24,1%. Nella stessa relazione si precisa anche l'atteggiamento da parte degli alunni nativi nell'avere in aula, dei compagni e delle compagne stranieri. Un 63,5% ammette di avere un atteggiamento positivo verso gli alunni immigrati, però un 36,5% mostra atteggiamenti negativi verso questo gruppo di stranieri (Exteberria, Elosegui, 2010, p.254).

Nella relazione già citata dagli autori, della CEAPA 2004, (nota 61), nel momento di analizzare i fattori di rifiuto/accettazione scolastica, provati nei confronti della popolazione immigrata nell'ambito dei centri educativi, se ne sottolineano fondamentalmente due: da un lato, i pregiudizi razziali, tanto da parte degli autoctoni come da parte di quei gruppi di immigrati, che fomentano il trattamento discriminativo e l'isolamento reciproco. In secondo luogo, si indica che la povertà è un fattore di discriminazione generico, indipendentemente dal paese di origine.

Su questa linea si trova anche la relazione realizzata dall' *Ararteko* (Defensor del Pueblo Vasco, Difensore Civico dei Paesi Baschi) nel 2009. In

questo studio, in cui si analizzano i valori e la trasmissione degli stessi nei Paesi Baschi, sottolineiamo vari capitoli correlati al tema dell'accettazione degli studenti immigrati e degli immigrati in generale, da parte di un campione di 1.829 alunni del secondo e terzo ciclo della primaria e di alunni appartenenti all'Educazione Secondaria Obbligatoria.

I risultati ottenuti nell'indagine realizzata tra gli scolari dei Paesi Baschi evidenziano un'inquietante preoccupazione per il buon ambiente ed il grado di accettazione che possono percepire gli alunni e le alunne immigrati tra il gruppo scolastico generale.

Nel caso degli alunni del secondo ciclo della primaria 7-8 e 9-10 anni, riportano gli autori, all'affermazione "È meglio che non ci siano bambini/e immigrati nella mia classe", un 30% degli alunni dice di essere d'accordo con questa frase; e ciò presuppone una percentuale elevata, tenendo soprattutto conto del fatto che nelle aule vi è appena un 6% di alunni ed alunne immigrati. Le risposte degli alunni del terzo ciclo della primaria, 11-12 anni vanno nella stessa direzione.

Alla fine quando nello stesso lavoro, commentano gli autori, sono state richieste le opinioni degli alunni della scuola dell'obbligo, su determinati aspetti correlati con gli immigrati: le risposte indicano che quasi un 30% degli intervistati afferma che "Le o gli immigrati possono toglierci lavoro e creare problemi". Un 27% afferma che "Gli immigrati portano solo problemi". Un 34,6% dice che "Diamo troppe agevolazioni agli immigrati" e perfino un 13,6% risponde che "Le o gli immigrati non dovrebbero utilizzare le installazioni sportive".

In questa stessa linea, la Relazione sull'Evoluzione del razzismo e della xenofobia in Spagna (Cea D'Ancona, Ma Ángeles; Valles Martinez, Miguel S., 2010), pubblicato dal Ministero del Lavoro ed Immigrazione, ci indica che l'opinione e gli atteggiamenti degli spagnoli verso gli immigrati si sono induriti negli ultimi anni. Aumentano, secondo questa Relazione, le persone che pensano che "ci sono troppi immigrati", che "le leggi sono troppo tolleranti", che sono a favore dell'espulsione degli immigrati fermati e delinquenti e di quelli che sostengono che gli spagnoli devono essere considerati per primi per quanto riguarda i servizi sociali ed il lavoro (Exteberria, Elosegui, 2010, p.255).

Alla luce di questi sviluppi sulle risposte dei cittadini, è necessario rendersi conto che il lavoro dei professionisti nel campo dell'educazione, formale e non formale, può avere maggiori difficoltà al punto che il parere di studenti, e probabilmente della comunità educativa, si sta inclinando in modo relativamente significativo verso posizioni contrarie all'integrazione degli immigrati ed all'interculturalità *interculturalidad* come modello come di società.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, nel lavoro presentato dagli autori, sono stati consultati 200 docenti delle scuole di Bilbao e San Sebastian e le conclusioni presentano aspetti correlati sia ad una consapevolezza verso le attività richieste nel lavorare con studenti immigrati, ma lamentano una mancanza di un'adeguata formazione, soprattutto rispetto alla lingua, alla cultura ed al paese di origine degli alunni. Si trovano in situazione di precarietà nel momento di dominare le abilità per adattare materiali, progettare nuove esperienze integrative, migliorare il rendimento degli studenti immigrati o stabilire buoni contatti con le famiglie.

Il bilancio relativo alla formazione, alle aspettative ed alla soddisfazione che sentono rispetto al lavoro con gli immigrati, si trova nei livelli più bassi delle scale.

Come aspetto positivo, i docenti conoscono l'esistenza di risorse e di dispositivi per affrontare l'educazione interculturale e li stimano positivamente, benché siano considerati come insufficienti. Come punto negativo, esprimono di disporre di poco tempo, risorse, formazione ed appoggi sufficienti per affrontare il loro compito. Come risultato di tutto questo, si evidenzia una sensazione di abbandono, di vulnerabilità e di non sapere come affrontare l'educazione con gli studenti immigrati, specialmente con coloro che entrano nella scuola primaria. Questo sopra specificato è un altro problema a cui si trovano di fronte gli studenti immigrati rispetto alla possibilità di integrazione nella scuola: le carenze nella formazione dei docenti rispetto ai nuovi compiti richiesti dalla presenza di bambini e bambine stranieri nelle aule.

Se i docenti non sono sufficientemente preparati, motivati e con le risorse necessarie per portare a termine il loro compito, commentano Felix

Exteberria e Kristina Elosegui, è comprensibile che i risultati non siano così positivi come ci si potrebbe aspettare.

Gli autori arricchiscono queste loro riflessioni sulla situazione degli studenti immigrati in Spagna analizzando questo tema all'interno delle prospettive dell'assimilazione e dell'emarginazione. A tal fine si avvalgono anche di quanto emerso nell'indagine realizzata da Mikael Luciak per l'European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC) dal titolo "Documenting Discrimination and Integration in 15 Member States of the European Union" (2004), in cui egli è schietto nel momento di trarre le conclusioni in merito alla documentazione sulle pratiche discriminatorie nell'Unione Europea.

Questa indagine condotta su 15 paesi membri dell'UE conclude che "il sistema scolastico sta commettendo degli errori coi minori immigrati e con i figli degli immigrati per diversi aspetti":

- Δ I minori immigrati sono scolarizzati nella lingua del paese di accoglienza e non nella loro lingua materna, un elemento che può portare al loro venir collocati in livelli inferiori a quello corrispondente alla loro età, perturbando il loro normale sviluppo.
- Δ C'è una tendenza a scolarizzarli nei centri professionali e tecnici in una maggiore percentuale che nelle altre scuole superiori. Si evidenziano concentrazioni di alunni immigrati in certe scuole di quartieri svantaggiati e con una cattiva reputazione.
- Δ Il fallimento scolastico è in maggiore proporzione rispetto agli alunni nativi.
- Δ Maggiore discriminazione, perché hanno maggiori difficoltà per acquisire le competenze culturali richieste dalla scuola.
- Δ Ottengono peggiori risultati scolastici e le differenze aumentano con l'età.
- Δ Hanno di fronte peggiori possibilità di trovare un impiego.
- Δ Accedono in minore percentuali rispetto agli alunni nativi, ai corsi di educazione superiore.

Secondo la relazione EUMC 2004, nonostante l'esistenza di programmi di sostegno e di alcune iniziative positive, le disuguaglianze continuano a resistere in larga misura.

Pertanto, sottolineano concludendo gli autori, si scolarizzano gli alunni immigrati in un sistema educativo che non riesce a far ottenere risultati nell'accesso alla lingua della scuola, che produce per questi

studenti immigrati risultati scolastici significativamente più bassi rispetto ai nativi e che non coltiva la lingua di origine o della casa. D'altra parte, vi è sempre di più una legislazione restrittiva in materia di immigrazione e si vede con preoccupazione che gli atteggiamenti di rifiuto verso gli immigrati acquisiscono una dimensione sempre più importante. Davanti a questo preoccupante panorama, la preparazione dei docenti è ancora scarsa e con poche aspettative, in un sistema educativo che si muove tra l'assimilazione e l'emarginazione.

Da questo studio gli autori hanno espresso infine anche alcune raccomandazioni per combattere l'iniquità e la discriminazione verso gli studenti immigrati, rispetto agli ostacoli che essi si trovano a fronteggiare.

Prima di tutto quindi pare necessario lottare per una maggiore integrazione degli studenti immigrati, tenendo conto dell'acquisizione reale della/e lingua/e del paese di accoglienza e dello sviluppo della lingua materna degli immigrati.

Inoltre, si deve lottare contro il maggiore fallimento scolare degli studenti immigrati ed il loro peggiore rendimento e d'altra parte si devono migliorare le loro aspettative ed aspirazioni, affinché aumenti la loro scolarizzazione nei centri di Educazione Superiore.

La competenza nella lingua in cui gli alunni immigrati ricevono l'insegnamento rappresenta l'ostacolo principale per raggiungere il successo scolastico (Stanat, 2005) e per ciò lo si deve considerare come uno dei principali problemi da risolvere nel momento in cui si lavora con studenti immigrati.

L'analisi dei risultati dell'indagine PISA, secondo Exteberria F., Elosegui K., indica che è di vitale importanza garantire il conseguimento di sufficienti competenze nella lingua di istruzione, dato che queste abilità hanno dimostrato avere un gran impatto nel successo scolastico. Tuttavia, come affermato nel rapporto curato per l'OCSE da Stanat, P. e Christensen, G. (OECD 2006, su Pisa 2003), la maggioranza dei paesi analizzati non contempla misure speciali di sostegno o rinforzo linguistico per gli studenti immigrati.

Queste le raccomandazioni degli autori:

“A partir de todo lo dicho anteriormente, las recomendaciones que podemos extraer de los estudios que hemos examinado se sintetizan de la siguiente manera:

- Prioridad absoluta al aprendizaje real de la lengua o lenguas de la escuela. Programas bien elaborados y a largo plazo que permitan conseguir el objetivo propuesto.

- Incorporación de la lengua familiar en el curriculum escolar.

- Mejorar la formación del profesorado

- Ofrecer más recursos para la educación con alumnado inmigrante

- Más investigaciones para comprender mejor los mecanismos por los cuales el alumnado inmigrante obtienen peores resultados académicos.

- Revisión de los procedimientos por los que los alumnos inmigrantes acuden en mayor proporción a las clases de educación especial.

- Revisar la legislación particular de cada país para evitar la marginación y discriminación de los inmigrantes.

- Las escuelas y centros superiores de educación deben adoptar un código antidiscriminatorio y antirracista que implique a los alumnos, profesores y personal educativo.

- Hay que desarrollar auténticos programas educativos interculturales que favorezcan la integración y convivencia del alumnado

- Hay que desarrollar programas para favorecer a los grupos más vulnerables para que puedan acceder a la Educación Superior y facilitar su transición de la escuela al trabajo.

Se debe aprovechar el potencial humano y las buenas actitudes que el alumnado inmigrante tiene respecto a su motivación, expectativas y sentimientos hacia la escuela”. (Exteberria, Elosegui, 2010, pp.259-260).

La cosa fondamentale è, secondo gli autori, che si eviti di cadere in atteggiamenti fatalisti sia da parte dei nativi che degli immigrati, perché se dopo un prolungato contatto con la cultura dominante persiste la disuguaglianza, potrebbe sorgere quelle che alcuni autori chiamano “differenze culturali secondarie”, (Ogbu, J.U. 1991), cioè una specie di cultura di resistenza e che il gruppo immigrato capisca che l'educazione non è un fattore decisivo per l'integrazione nella società. La persistenza dei

risultati e gli studi realizzati al riguardo richiedono profondi cambiamenti che vadano oltre persino dei meri programmi linguistici.

Exteberria F., Elosegui K. concludono nell'articolo di cui qui ci siamo serviti per approfondire alcuni aspetti qualitativi dell'utilizzo dei dati PISA per riflettere sull'integrazione degli alunni immigrati in Spagna, che la scuola è il posto nel quale l'accoglienza degli immigrati è più simile a quello che una società davvero democratica dovrebbe offrire agli stranieri.

Di certo, e qui condividiamo tale lettura conclusiva degli autori, può essere anche vero che nella scuola si trattino gli immigrati molto meglio che nelle imprese, nell'amministrazione o nella vita sociale, ma è anche certo che benché l'accoglienza del sistema educativo sia accettabile, i risultati finali o il modo di uscire dalla scuola, non sono esattamente la cosa più simile all'equità (Exteberria, Elosegui, 2010, p.260).

Il contributo di Carabaña nell'analisi sulle differenze tra i paesi e le regioni nelle prove PISA 2006 in Spagna ed in generale, con particolare focus sugli studenti immigrati, ci permette di evidenziare che la Spagna è rimasta nella media dell'OCSE e *confundida en un sólo grupo muy compacto con casi todos los países europeos avanzados*, sottolinea Carabaña.

Egli ci sottolinea che gli studi PISA permettono di affermare, a suo parere, che le differenze tra i paesi non dipendono dalle caratteristiche delle loro scuole, né a livello di sistema, né a livello di singolo istituto scolastico.

Alla prima conclusione da lui sostenuta si giunge da una lettura cardinale dei risultati di PISA 2006, che tiene conto dei punteggi e delle differenze di punteggio e non solo della posizione in una lista ordinata. Questa lettura cardinale mostra infatti che a parte in Finlandia ed in Estonia, gli alunni di 15 anni dei paesi europei, con l'eccezione di alcuni sudorientali, ottengono punteggi abbastanza simili. Questa vicinanza si accentua se si tiene conto delle differenze a livello socioculturale delle loro popolazioni. Come conseguenza delle loro piccole distanze che li separano, questi paesi europei si scambiano con relativa facilità le loro posizioni all'interno delle varie edizioni delle rilevazioni PISA.

Il gruppo formato da questi paesi, in cui si trova anche la Spagna, contrasta molto chiaramente con quello formato dai paesi con risultati

superiori di circa 50 punti, che sono quelli dell'Asia Orientale ed Oceania, più il Canada, e col gruppo che formano i paesi con rendimenti inferiori di circa cento punti che sono tutti gli altri.

Rispetto al considerare che tali risultati non dipendono né dal sistema scolastico, né dalle scuole (seconda conclusione nella lettura di Carabaña) si è giunti per due vie: una lunga e l'altra breve.

La strada più lunga è stata l'esame individuale di alcuni fattori, per cui è bastato quasi sempre reinterpretare i dati e le analisi contenute nelle Relazioni PISA. L'unico fattore individuato da Carabaña come quello che ha un'influenza importante e consistente sulle differenze tra i paesi è la composizione sociale delle sue popolazioni (rispetto alla quale Carabaña, analizza anche il tema dell'immigrazione). Se questa composizione fosse la stessa in tutti i paesi, i loro punteggi medi nelle prove PISA, secondo Carabaña, si eguaglierebbero molto, riducendo le differenze di quasi la metà.

Sfortunatamente, questo unico fattore influente non è suscettibile di modificazione attraverso misure politiche, almeno a breve termine, commenta Carabaña, *por desgracia, este único factor influyente no es susceptible de modificación por medidas políticas, al menos a corto plazo* (Carabaña, 2008a, p.92).

L'immigrazione ha un'influenza piccola ed inconsistente, afferma Carabaña. In molti paesi non ci sono immigrati, e in alcuni, come il Qatar, imparano più che i nativi, in altri, come in Australia, imparano allo stesso modo.

Nonostante ciò, in molti paesi del centro Europa gli immigrati sono tanti ed i loro risultati di apprendimento sono inferiori a quelli dei nativi.

Senza l'immigrazione, il punteggio medio di questi paesi in PISA 2006 per i suoi alunni nativi sarebbe stato di 10 punti più alto, rispetto a quando si includono gli studenti immigrati.

In complesso, sostiene Carabaña, l'immigrazione origina moderatamente uguaglianza tra i paesi europei, non disuguaglianza (Carabaña, 2008a, p.5 e p.92)...*"como además, los inmigrantes de estos países (Europa Occidental) proceden en buena parte de países del Sur de Europa, puede decirse que la inmigración homogeneiza los resultados del Viejo Continente en PISA"* (Carabaña, 2008a, p.38).

Utilizzando i modelli statistici di PISA Carabaña giunge alla conclusione, che non vi sono correlazioni tra le risorse investite nella scuola (la spesa per l'istruzione) con i risultati dell'apprendimento, né a livello di sistema, né di scuole.

L'ordinamento dei sistemi educativi in percorsi differenziati o in un percorso comune, fattore molto controverso a livello sistemico, attorno al quale ruotano la maggior parte delle riforme educative attuali, incluse quelle le spagnole, non ha nessuna correlazione con il rendimento e ciò è dimostrato sin dall'edizione PISA 2000, "*vien que con tan fuerte repugnancia que parecen a veces decir lo opuesto*" (Carabaña, 2008a, p.92).

La conclusione a cui sono giunti gli approfondimenti di Carabaña è che rispetto alla gestione dei centri scolastici, pubblica o privata, i risultati si equivalgono in modo approssimativo e lasciano pochi margini per un miglioramento: in alcuni paesi i risultati migliori li hanno i centri privati ed in altri i centri pubblici e tra i paesi con i migliori risultati, in alcuni vi sono centri privati ed in altri no, così pure per i paesi con risultati nella media o con risultati più bassi.

4. Lo status di studente *immigrante* di seconda generazione nei risultati in PISA

Un recente lavoro di ricerca realizzato su PISA 2006 e coordinato da Jorge Calero, professore di scienze economiche e politiche dell'Università di Barcellona, dal titolo *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006* (Calero, dirección, 2010) ha proposto alcune letture rispetto ai fattori responsabili dei risultati degli studenti immigrati.

La metodologia utilizzata a partire dai dati PISA 2006 è stata quella di isolare gli effetti netti delle variabili associate alla condizione di immigrato ed in secondo luogo l'analisi di quelli chiamati "efectos compañero" o *peer effects*, cioè effetti legati ai compagni e correlati con i processi di segregazione educativa, tanto importanti nel caso della scolarizzazione degli studenti immigrati.²² In terzo luogo è stata utilizzata

²² Los "efectos compañero" incorporados a nuestro análisis son los siguientes: el nivel educativo de los padres, la composición por género y la acumulación de alumnado inmigrante en los centros. Diversos autores (Mancebón y Pérez, 2007; Sánchez, 2008) han

l'analisi separata del rendimento scolastico mediante il trattamento separato dei sottogruppi (studenti di origine immigrata e non, alunni con livelli bassi di risultato, alunni di centri pubblici e centri privati). Nel lavoro di ricerca qui considerato sono stati analizzati anche i risultati degli studenti immigrati delle diverse comunità autonome con un campione rappresentativo in PISA 2006.

In questo lavoro l'analisi delle determinanti il rendimento scolastico degli alunni immigrati ha utilizzato diverse metodologie tra loro combinate, fra cui l'approssimazione bivariata, quella multivariata, il modello logistico multilivello (Calero, direccion, 2010, p.34) per analizzare fattori legati a diversi ambiti individuale, familiare e scolastico (per tutti questi vi è una complessa mole di dati da PISA).

Tra i risultati evidenziati in tale raffinato lavoro di analisi dei dati se ne rilevano principalmente tre: il primo evidenzia che l'effetto di *status di immigrante* si riduce quando viene separato da altri fattori (l'effetto netto negativo di essere uno studente immigrato di prima generazione ad esempio fa sì che vi siano "solamente" 36,1 punti di differenza rispetto ai 65,7 punti corrispondenti al dato lordo; l'effetto netto negativo di essere uno studente immigrato di seconda generazione non è significativo).

Un secondo risultato è che viene evidenziata l'assenza di effetti significativi collegati alla lingua che si parla nella famiglia, a casa dello studente.

Ed il terzo risultato è l'esistenza di effetti correlati ai compagni in base alla presenza degli studenti immigrati nei centri: l'alta densità di studenti immigrati (superiore al 20% degli alunni) fa sì che i punteggi degli studenti comincino ad abbassarsi (Calero, direccion, 2010, p.296).

Come in altri studi precedenti nell'articolo *The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation* (2004), Alejandro Portes ha cercato di estendere la conoscenza dei fattori che spiegano il raggiungimento di risultati scolastici

estudiado, para el caso español, la existencia de procesos de agrupación escolar; ésta viene explicada tan sólo parcialmente por la agrupación residencial de la población de origen inmigrante. Por último, la literatura ha señalado la existencia de procesos de agrupación escolar territorial por cuestiones distintas al país de origen de las familias como, por ejemplo, el nivel económico o la etnia a la que pertenece la familia (Small y Newman, 2001; Mayer, 2002). Sin embargo, los datos de PISA no permiten contrastar estas cuestiones vinculadas al "efecto vecindario". Calero (direccion), (2010), p.146

più bassi da parte dello studente immigrato di seconda generazione, rispetto alla prima generazione, focalizzando l'attenzione sugli effetti a lungo termine della classe sociale e della composizione etnica delle scuole.

I risultati evidenziano come l'*acculturazione* negli USA degli studenti di seconda generazione sia fortemente determinata dai background socioeconomici e dall'appartenenza etnica (es. cinesi, coreani e vietnamiti versus messicani); l'attenuazione degli effetti individuali di appartenenza etnica si ha nelle scuole delle minoranze, *minority (and lower SES) schools* (Portes & Hao, 2004, p.11926) e con più bassi status socioeconomici. Sono interessanti le sollecitazioni di Portes nel far attenzione alle interpretazioni culturaliste (es. cultura confuciana vs. cattolica) per spiegare tali aspetti; vanno tenuti in considerazione altresì aspetti sociopolitici (quali ad es. la vicinanza del Messico agli USA) e le politiche migratorie, così come gli aiuti ricevuti dai vari gruppi etnici.

Rispetto alle nostre categorie di analisi, anche attraverso questi contributi possiamo mettere a fuoco l'importanza del definire chi sono queste seconde generazioni, da quali paesi di origine provengono, in quali paesi di destinazione si trovano e quali risultati scolastici raggiungono, considerando i molteplici fattori e variabili (temi collaterali, interconnessi al nostro), che gli autori qui ci aiutano ad esplorare.

"Schools, especially the inner-city schools that disadvantaged minorities attend, will not accomplish this task. The key lies in the family and community institutions that immigrant groups can develop, but that in the case of those made up mostly of low-skilled workers require extensive outside support" rilevano gli autori (Portes & Hao, 2004, p.11927) precisando l'importanza di supporti che affrontino tali situazioni di discriminazione, per evitare di confinare un ampio numero di questi future giovani lavoratori nella povertà ed in una permanente esclusione sociale.

Nello studio longitudinale di Portes A., Aparicio R. y Haller W., (2009), *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal (ARI)* nei risultati preliminari, ottenuti attraverso un questionario auto amministrato in classe, si evidenzia che i figli degli immigrati hanno modeste aspirazioni educative, lavorative e non si sentono per nulla spagnoli (ARI 67/2009). Il campione considerato dagli autori ha previsto studenti di seconda generazione frequentanti il collegio (pubblico o concertado) delle aree

metropolitane di Madrid e Barcellona. Il documento qui considerato presenta i risultati iniziali dello studio a Madrid dove si evidenzia che la debolezza di auto-identificarsi come spagnoli e la forza di identificarsi delle nazionalità di origine e delle reti sociali etniche, riflette fundamentalmente il carattere recente della migrazione, secondo gli autori, poiché la Spagna conosce solo dagli anni '90 questo fenomeno. Ciò fa sì che la maggior parte dei figli degli immigrati attuali si sentano anch'essi stranieri, per quanto la maggior parte affermi di non sentirsi discriminata in Spagna (Portes, Aparicio y Haller, 2009).

Gli autori sottolineano che con il passare del tempo, aumenta il processo *de incorporación cultural, disminuyendo el número de aquellos que sueñan con vivir en Norteamérica u otros países de Europa.*

Da un altro lato le modeste aspirazioni di questa seconda generazione possono essere un motivo di preoccupazione, perché da queste si possono desumere anche i motivi dei bassi risultati scolastici e delle difficoltà alla fine, per *la incorporación al mercado de trabajo o el mantenimiento en posiciones laborales muy débiles ante las crisis económicas.*

Rispetto alla categoria seconda generazione, in questo studio si realizzano interessanti approfondimenti, anche se non correlati direttamente ai risultati in PISA 2006, ma che ci forniscono un quadro delle caratteristiche delle seconde generazioni di adolescenti in Madrid (anno 2009): si precisa altresì che *“un dato significativo es que los nacidos en España representan solo una minoría –el 13%– . Esto quiere decir que la segunda generación en Madrid es aún muy joven, componiéndose abrumadoramente de la generación “1,5”, nacidos en el extranjero que llegaron a España durante la niñez. Muy pocos nativos de padres extranjeros han llegado ya a la adolescencia. Para los que no nacieron en España, el año modal de llegada fue 2002 y el tiempo promedio de residencia en el país, seis años.”*

Così come vengono forniti dati sui paesi di origine *“Aproximadamente el 70% procede de países latinoamericanos y los ecuatorianos por sí solos representan la mitad de este total. Esto le otorga a esta población un perfil similar al de EEUU, donde también los hijos de latinoamericanos predominan, y muy distinto al de otros países europeos.*

Puede decirse que la "Latinoamérica del exterior" crece hoy fundamentalmente en EEUU y España."

Nel lavoro di ricerca del gruppo di Calero, viene messo in rilievo che vi è un elevato numero di variabili che mostrano effetti significativi per gli alunni nativi e non per quelli di origine immigrata.

I risultati evidenziano i limiti dei modelli utilizzati per spiegare il rendimento degli alunni di origine immigrata; tanto che una gran parte dei risultati di questo divario viene assorbita dalla condizione di essere un immigrato. Dall'altro lato, precisano i ricercatori di Calero, *"la condición de "inmigrante" –como grupo unitario–, no deja de ser poco precisa, ya que bajo dicha denominación se halla una gran variedad de situaciones con distintos retos y problemas asociados"* (Calero, dirección, 2010, p.180) quindi i ricercatori sostengono che è necessario con uno sguardo al futuro, raffinare l'analisi e poter contare su dati che permettano di identificare ad esempio, la nazionalità delle persone o del loro anno di arrivo in Spagna. Anche se questo non sarà possibile, la variabile denominata SEGEN (segunda generación, studenti nati in Spagna da genitori stranieri) continuerà a raccogliere gran parte delle differenze di prestazioni tra alunni nativi e quelli di origine immigrata.

I risultati relativi allo stato di immigrazione di seconda generazione (variabile SEGEN) evidenziano in tutte le comunità autonome una non significatività, con l'eccezione dell'Aragona dove è significativa di segno negativo (41,4 punti, mentre non lo è per gli studenti di prima generazione) e si osserva una mancanza di significatività rispetto alla lingua parlata a casa.

Al contrario nei Paesi Baschi il coefficiente è positivo e significativo, nel senso cioè che l'appartenenza a questo collettivo (segunda generación) suppone un miglioramento nella prestazione in PISA (Calero, dirección, 2010, p.272).

Rispetto al fallimento scolastico ed all'insuccesso, le caratteristiche familiari, specialmente la condizione di immigrante, sembrano giocare un ruolo rilevante rileva Calero, *"las características familiares, especialmente la condición de inmigrante, parecen jugar un papel más relevante que las variables personales, a la hora de determinar el riesgo de fracaso escolar de un alumno. A su vez, algunas variables en el nivel de centro también*

inciden sobre el riesgo de fracaso escolar, destacando la importancia de los "efectos compañero" y el hecho de que los alumnos escolarizados en centros privados soportan un mayor riesgo de fracaso escolar" (Calero, Choi y Waisgrais, 2010).

5. La lingua parlata a casa

Riportiamo qui un dato analizzato dal gruppo di Calero sulla lingua, dove si evidenzia che la ripartizione degli studenti nazionali e immigrati in base alla lingua parlata a casa e regioni autonome, mostra ancora una volta le prestazioni superiori degli studenti nati in Spagna rispetto a quelli nati all'estero.

Tuttavia, questa affermazione non vale ad es. in Galizia, dove gli studenti stranieri ottengono risultati migliori rispetto ai nativi che non parlano castigliano o un'altra lingua nazionale a casa; oppure nei Paesi Baschi, dove gli studenti stranieri che parlano castigliano o un'altra lingua nazionale a casa ottengono migliori risultati degli studenti nazionali che non parlano una di queste lingue nelle loro case.

Osserviamo, nel Cuadro 3.17 inoltre che, in Cantabria, gli studenti stranieri che non parlano castigliano o un'altra lingua ufficiale a casa ottengono un risultato in media migliore degli studenti nativi che non parlano nessuna di queste lingue.

Il fatto che gli studenti nati in Spagna che parlano una lingua diversa dallo spagnolo o un'altra lingua nazionale a casa (soprattutto studenti immigrati di seconda generazione), rileva il gruppo di Calero, ottengano risultati migliori di quelli stranieri che parlano spagnolo, implica l'esistenza di fattori diversi dalla lingua che influiscono sulle prestazioni degli studenti immigrati.²³

²³ El hecho de que los alumnos nativos que hablan un idioma distinto del español u otra lengua nacional en el hogar (principalmente, inmigrantes de segunda generación) obtengan mejores resultados que los extranjeros que hablan español implica la existencia de factores distintos al idioma que afectan al rendimiento de los alumnos inmigrantes, Calero (dirección), (2010), p.116

Cuadro 3.17.

Puntuación en las pruebas de Ciencias de PISA 2006 según combinación de idioma que se habla en el hogar y nacionalidad, por Comunidades Autónomas.

	Nativos que hablan español u otro idioma nacional en el hogar	Nativos que hablan otro idioma no nacional en el hogar	Inmigrantes que hablan español u otro idioma nacional en el hogar	Inmigrantes que hablan otro idioma no nacional en el hogar	Total
Andalucía	475,5	460,1	442,7	416,0	473,8
Aragón	519,6	488,3	459,1	399,6	513,4
Asturias	511,8	494,5	482,2	478,6	508,5
Cantabria	513,5	461,9	456,9	476,0	509,4
Castilla y León	522,3	532,8	469,1	463,1	519,8
Cataluña	500,2	453,6	437,2	426,7	491,4
Galicia	506,7	461,5	496,6	478,3	504,5
La Rioja	527,3	501,6	480,8	406,5	519,6
Navarra	517,5	544,6	473,2	465,4	511,3
País Vasco	500,0	431,2	436,0	405,1	494,7
España	494,2	477,4	445,0	430,9	488,4

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2006.

Il parlare spagnolo o un'altra lingua ufficiale a casa non è garanzia di ottenere un risultato elevato in PISA, però sembra ridursi considerevolmente il rischio di ottenere un risultato pessimo. Così nelle famiglie di origine nazionale si è trovato, per tutte le comunità autonome, che gli alunni che parlano spagnolo o un'altra lingua nazionale ottengono una minore possibilità di collocarsi nel livello 1 o in quelli inferiori di PISA. Questo stesso risultato si è incontrato a sua volta con gli alunni di origine immigrata, tranne che nelle comunità della Cantabria, Castiglia e Leon e Navarra, dove gli alunni di origine immigrata che parlano spagnolo o un'altra lingua nazionale ottengono peggiori risultati di quelli che parlano una delle lingue non ufficiali in Spagna.

Un ulteriore aspetto analizzato nello studio di Calero è stato il dato sulla concentrazione degli alunni immigrati nei centri come si vede nel cuadro 3.19.

*Cuadro 3.19.
Puntuación en las pruebas de Ciencias de PISA 2006 según proporción de alumnos de familia de origen inmigrante en el centro, por Comunidades Autónomas.*

	Ningún inmigrante	Inmigrantes, hasta un 10% del alumnado	Inmigrantes, más de un 10%	Total
Andalucía	473,1	485,3	453,1	473,8
Aragón	531,0	513,5	484,1	513,4
Asturias	516,4	503,0	501,7	508,5
Cantabria	515,0	507,1	507,4	509,4
Castilla y León	519,3	524,5	515,5	519,8
Cataluña	534,0	497,6	471,3	491,4
Galicia	498,9	514,0	523,8	504,5

	Ningún inmigrante	Inmigrantes, hasta un 10% del alumnado	Inmigrantes, más de un 10%	Total
La Rioja	516,9	526,3	510,4	519,6
Navarra	507,0	515,8	511,8	511,3
País Vasco	501,3	494,1	448,5	494,7
España	494,5	497,3	468,2	488,4

Le cifre qui presentate confermano a livello delle comunità autonome quanto accade a livello nazionale: i risultati medi dei centri senza alunni immigrati o con un ridotto numero di immigrati ottengono migliori risultati di quei centri in cui più del 10% è costituito da alunni di origine immigrata.

Nonostante questo dato, vi sono alcune eccezioni.

Così si rileva in Galizia e Cantabria dove i centri con una maggiore concentrazione di alunni provenienti da famiglie immigrate, raggiungono punteggi superiori a quelli dei centri in cui gli alunni immigrati rappresentano al massimo il 10% del totale. Il caso galiziano è quello in cui i centri con una maggiore concentrazione di alunni immigrati, ottengono un risultato medio più elevato.

Rispetto alle variabili legate alla lingua, il gruppo di ricerca di Calero ha rilevato che gli alunni nati all'estero che parlano a casa una lingua ufficiale della Spagna, principalmente latinoamericani, e alunni nati all'estero che parlano a casa una lingua non ufficiale della Spagna, non sono significative, ma per gli alunni nati in Spagna che parlano in casa una lingua non ufficiale della Spagna aumenta di un 60% la possibilità di raggiungere un pessimo risultato in PISA.

Combinando quest'ultima affermazione con la non significatività della variabile SEGEN (segunda generacion), vanno distinti due tipi di

studenti immigrati di seconda generazione con due diverse probabilità di collocarsi al livello 1 di PISA o inferiore.

Da un lato, si osserva che gli studenti immigrati di seconda generazione provenienti da famiglie che non parlano castigliano nelle loro case (e quindi per lo più da paesi al di fuori dell'America Latina) hanno una maggiore probabilità di avere un cattivo risultato in PISA rispetto agli studenti nati in Spagna, ma che parlano castigliano o in un'altra lingua ufficiale nelle loro case.

D'altra parte, non è possibile stimare l'impatto della lingua parlata a casa per il resto degli studenti immigrati di seconda generazione (quelli che parlano castigliano o un'altra lingua ufficiale a casa, per lo più studenti provenienti da famiglie di immigrati e studenti nati in famiglie miste nativo-immigrate), dal momento che rimangono inglobati, insieme a studenti provenienti da famiglie di origine nazionale dentro il gruppo "Studenti nati in Spagna e che parlano castigliano o un'altra lingua ufficiale della Spagna in casa" (Calero, direzione, 2010, p.190).

Nel documento *"Alumnado inmigrante y PISA: cronica de una desigualdad"* di Felix Etxeberria (Etxeberria, 2009) dell'Università dei Paesi Baschi, si riportano innanzitutto i dati di Stanat e Christensen (2006) su PISA 2003 in 17 paesi OCSE, dove i due fattori considerati di maggior rilievo per l'analisi dei risultati sono stati il livello socioeconomico e la lingua parlata nella famiglia dell'alunno immigrato.

L'autore qui ribadisce altresì che le differenze nei risultati tra prima e seconda generazione in PISA 2003 erano molte e che rimane sorprendente la differenza tra le seconde generazioni e gli studenti nativi.

Per evidenziare il ruolo della lingua, come si vede nella Tabla 1, egli ha riportato tali dati anche riguardanti le seconde generazioni, per le quali se non parlano a casa la lingua della rilevazione (e della scuola), il loro punteggio si colloca a meno 56 punti da quello dei nativi (Etxeberria, 2009, p.2).

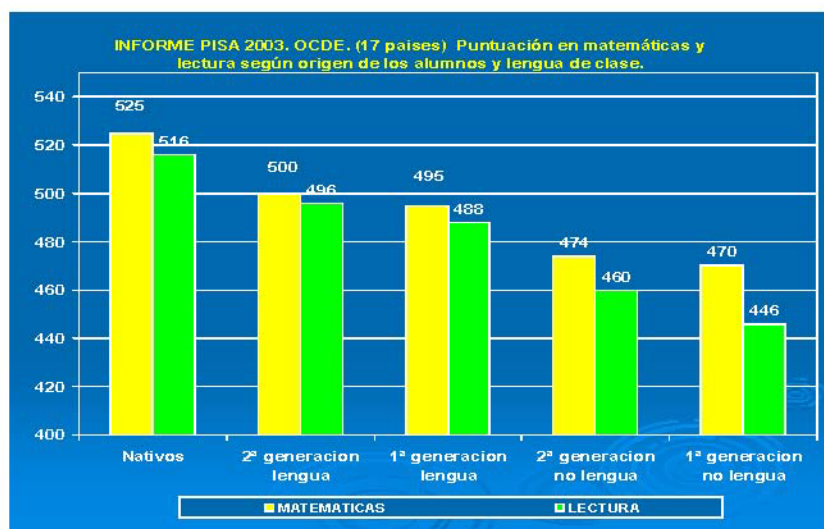


Tabla 1.-Informe PISA 2003. Comparación de resultados nativos-inmigrantes

LECTURA. PISA 2003		Puntos
Nativos	OCDE (17)	516
2ª generación,	misma lengua escuela	496
1ª generación,	misma lengua escuela	488
2ª generación,	dif. lengua escuela	460
1ª generación,	dif. lengua escuela	446

Facendo sempre riferimento allo studio di Stanat su PISA 2003, si evidenzia che gli studenti immigrati sono maggiormente rappresentati nei livelli più bassi della scala socioeconomica ed ottengono altresì peggiori risultati degli stessi nativi collocati allo stesso basso livello socioeconomico. Al contrario gli studenti immigrati collocati negli altri livelli socioeconomici ottengono anche risultati simili ai nativi, *es decir, el estatus más bajo perjudica al alumnado inmigrante, mientras que el alto estatus le permite mantenerse al nivel de los nativos* (Etxeberria, 2009, p.5).

In altre parole, l'autore rileva che quando si parla dei risultati degli studenti immigrati, considerando la categoria "*inmigrante*" per tutti gli studenti di origine straniera, indipendentemente dal loro status socioeconomico o di provenienza, i dati suggeriscono alcuni aspetti interessanti.

Gli studenti immigrati provenienti da paesi europei con alto status socioeconomico, secondo Etxeberria, stanno aumentando la media complessiva dello status degli studenti immigrati, ma i dati effettivi degli studenti immigrati provenienti da contesti socioeconomici più svantaggiati

dell'Unione Europea in realtà devono essere molto inferiori a quanto indica la media.

Latinos y magrebíes obtienen peores resultados que los alumnos procedentes de la Europa de los 15, antes de la expansión a los 27 , evidenziano gli autori (Etxeberria, 2009, p.5)

Questa osservazione è quindi in linea con le nostre categorie di analisi rispetto al campione "seconde generazioni" ed al fattore "paesi di origine e di destinazione": l'utilizzo dei dati non disaggregati e specifici, porta a delle letture distorte dei risultati stessi e quindi va posta molta attenzione.

L'autore ribadisce che la risposta che si sta dando agli studenti immigrati per favorire la loro integrazione scolastica e sociale, non è positiva.

Essi vengono spinti al fallimento scolastico. La loro mancanza di conoscenza della lingua del paese ospitante, da un lato e dall'altro il dover rompere con i segni della loro identità, il discredito o il non tenere in considerazione la loro lingua e cultura familiare, non li aiutano.

Non si sta insegnando adeguatamente il patrimonio spagnolo, né tantomeno si sta aiutandoli a sviluppare il loro. Non vi è, commenta Etxeberria, nemmeno la semplice assimilazione. La risposta che si sta dando si muove tra assimilazione ed emarginazione (Etxeberria, 2009, p.6).

Tra le raccomandazioni elencate dall'autore, la priorità assoluta viene data all'apprendimento linguistico ed alle misure ad esso correlate, inoltre viene sollecitata un'attenzione di tipo legislativo e scolastica all'evitare forme di discriminazione e di razzismo.

Il contributo di Petra Stanat, (Madrid, 2005), *La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales*, alla XX Semana Monográfica de la Educación, a partire dai dati PISA 2003, illustra lo studio fatto attraverso analisi di regressione multilivello, sull'effetto della provenienza degli alunni immigrati sul risultato scolastico, mantenendo controllata la variabile dello status socioeconomico dei genitori (non dimenticando l'influenza su questo delle politiche migratorie).

I risultati di questa analisi indicano che, sebbene l'effetto della nazionalità sia significativamente ridotto, il divario di prestazioni tra gruppi di studenti immigrati e locali rimane sostanziale in molti paesi.

Ancora più importante come dato: i risultati suggeriscono che le differenze di risultato delle prestazioni degli studenti immigrati rispetto ai loro coetanei nativi tra i paesi, non possono essere spiegate solo in funzione delle condizioni sociali ed educative delle loro popolazioni immigrate.

Le differenze risultano notevoli anche dopo aver tenuto sotto controllo questi fattori corrispondenti allo status socioeconomico e culturale, all'*entorno* (Stanat, 2005, p.5).

Tabla 1. Diferencias en el rendimiento en matemáticas según la nacionalidad del alumno y la de sus padres (Dati PISA 2003, dove va ricordato che lo stesso campione era definito diversamente: con primera generacion si intendevano gli studenti poi definiti di seconda generazione in PISA 2006 e con quelli no nativos, quelli poi definiti di prima generazione).²⁴

²⁴ Entorno de la inmigración. El índice del *entorno del inmigrante* se deriva de las respuestas de los estudiantes a preguntas sobre si su padre o su madre nacieron en el país en el que se desarrolla la evaluación o en otro distinto. A continuación, las categorías de respuestas se agruparon en tres categorías: *i*) estudiantes «nativos» (aquellos nacidos en el país de la evaluación o que al menos tenían un padre nacido en ese país); *ii*) estudiantes «de primera generación (aquellos nacidos en el país de la evaluación, pero cuyos padres nacieron en otro país); y *iii*) estudiantes «no nativos» (aquellos nacidos fuera del país de la evaluación y cuyos padres también nacieron en otro país). Para algunas comparaciones, los estudiantes «de primera generación» y los «no nativos» se agruparon juntos. OCDE (2005), p.313

País	Rendimiento en la escala de matemáticas						Diferencia en el rendimiento en matemáticas entre alumnos de primera generación y alumnos nativos		Diferencia en el rendimiento en matemáticas entre alumnos no nativos y alumnos nativos	
	Alumnos nativos		Alumnos de Primera Generación		Alumnos no nativos		Diferencia	Error típico	Diferencia	Error típico
	Puntuación Media	Error típico	Puntuación Media	Error típico	Puntuación Media	Error típico				
Países de la OCDE										
Australia	527	(2.1)	522	(4.7)	525	(4.9)	-5	(4.7)	-2	(4.9)
Austria	515	(3.3)	459	(8.8)	472	(6.1)	-56	(9.3)	-63	(6.0)
Belgica	546	(2.5)	454	(7.5)	437	(10.8)	-92	(7.6)	-109	(10.9)
Canadá	537	(1.6)	543	(4.3)	530	(4.7)	6	(4.8)	-7	(4.8)
Dinamarca	520	(2.5)	449	(11.2)	455	(10.1)	-70	(11.1)	-65	(9.8)
Francia	520	(2.4)	472	(6.1)	448	(15.0)	-48	(6.6)	-72	(15.0)
Alemania	525	(3.5)	432	(9.1)	454	(7.5)	-93	(9.6)	-71	(7.9)
Luxemburgo	507	(1.3)	476	(3.3)	462	(3.7)	-31	(3.7)	-45	(4.1)
Países Bajos	551	(3.0)	492	(10.3)	472	(8.4)	-59	(11.1)	-79	(8.8)
Nueva Zelanda	528	(2.6)	496	(8.4)	523	(4.9)	-32	(9.1)	-5	(5.6)
Noruega	499	(2.3)	460	(11.8)	438	(9.3)	-39	(11.3)	-61	(9.4)
Suecia	517	(2.2)	483	(9.8)	425	(9.6)	-34	(9.19)	-92	(9.7)
Suiza	543	(3.3)	484	(5.0)	453	(6.1)	-59	(4.9)	-89	(6.0)
Estados Unidos	490	(2.8)	468	(7.6)	453	(7.5)	-22	(7.2)	-36	(7.5)
Media OCDE	523	(0.7)	483	(2.1)	475	(1.9)	-40	(2.0)	-48	(2.1)
Países no asociados										
Hong Kong - China	557	(4.5)	570	(4.6)	516	(5.3)	13	(4.3)	-41	(4.5)
Liechtenstein	545	(5.0)	508	(18.1)	482	(20.9)	-37	(18.9)	-62	(22.7)
Macao - China	528	(5.9)	532	(4.1)	517	(9.2)	4	(7.9)	-11	(10.4)
Federación Rusa	472	(4.4)	457	(7.2)	452	(5.9)	-14	(7.2)	-20	(5.4)

Nota. Las diferencias significativas se destacan en negrita.

Stanat si è concentrata quindi sul fattore competenza linguistica, quale spiegazione per il divario nei risultati degli studenti immigrati, analizzando la letteratura sul bilinguismo e sulla competenza nella lingua materna quale base per l'apprendimento di una seconda lingua.

Il lavoro presentato a Madrid era legato ad uno studio sul tema della possibile perdita di competenze linguistiche da parte degli studenti immigrati in Germania durante il periodo estivo e sull'importanza di valutare gli interventi pensati: un gruppo di studenti ha partecipato ad un campo estivo di *desarrollo, implementación y evaluación de un programa de mejora de la competencia lingüística en alemán* (Campamento de verano Jacobs, 2004, Stanat, 2005, p.7).

In tale contributo non vengono esplicitati aspetti correlabili alle nostre categorie di analisi, ma viene posto soprattutto in evidenza il tema delle competenze linguistiche e della possibilità di poter predisporre programmi di valutazione ben controllati rispetto alle misure, azioni, interventi, pratiche che si predispongono in ambito educativo, in questo caso di tipo linguistico.

✓ **Ambito scolastico A. Caratteristiche della scuola**

1. La titolarità (*publica, privada, concertada*) del centro

Nel contributo di Olga Salido Cortés (2007), *El Informe PISA y los retos de la educación en España*, si affronta il tema dell'equità mettendola in relazione con la nuova composizione sociale, con il nuovo contesto sociale che caratterizza le aule scolastiche dei centri pubblici. In questi afferiscono soprattutto studenti di bassa estrazione sociale, provenienti da famiglie con basso status socioeconomico e culturale, fra cui molti *de origen inmigrante* (Salido Cortes, 2007, p.3), tre studenti immigrati su quattro ad es. nella Comunità di Madrid frequentano centri pubblici (Salido Cortes, 2007, p.42).

La sfida di garantire misure verso l'equità è alta per la politica scolastica spagnola, secondo l'autrice che indica infatti nel suo articolo, alcune misure di intervento, alla luce di un suo studio dei dati PISA 2003, contro la segregazione residenziale e sull'effetto di questa su una

segregazione sociale a scuola, per favorire precoci interventi per gli studenti in difficoltà, sostenere i centri scolastici pubblici ed i docenti.

Anche in altri lavori di diversi autori menzionati in precedenza, si sottolinea questo dato della maggiore presenza degli studenti presso i centri pubblici e degli aspetti legati anche all'uguaglianza di opportunità che ciò sottende.

Rispetto alle nostre categorie di analisi Salido precisa che il dato sugli studenti di origine immigrata potrebbe avere delle imprecisioni, sia causate dal numero scarso di studenti (in PISA 2003), sia per dati distorti rispetto alla provenienza (categoria della definizione, composizione e paesi di provenienza, così importante nel nostro studio). Infatti Salido precisa che *“Entre los efectos más negativos de la composición del alumnado está, como veíamos anteriormente, la concentración de inmigrantes en las aulas (el retraso asociado a la repetición de curso pierde aquí significatividad al controlar por el resto de los factores). La relevancia de la concentración de inmigrantes resulta un dato especialmente significativo si tenemos en cuenta que la encuesta recoge únicamente un 3,5% de inmigrantes entre la población escolar de 15 años, de los cuales menos del 1% son de primera generación. Además, tampoco es posible controlar el tipo de población inmigrante de que se trata, pudiendo existir efectos espurios asociados a la concentración de estudiantes de otras nacionalidades, como, por ejemplo, estudiantes europeos, presumiblemente de elevado estatus en colegios privados bilingües, lo que estaría, sin duda, ponderando los resultados del análisis. Estos podrían ser aún más llamativos si se pudiera eliminar del análisis a este tipo de población extranjera, que claramente no resulta homogénea con respecto al resto”* (Salido Cortes, 2007, p.38).

Nel ribadire il peso che lo status socioeconomico ha nei risultati scolastici Salido precisa che nel lavoro realizzato, non è stata evidenziata una correlazione negativa tra i risultati, da venir associato non tanto al fatto di essere uno studente immigrato, quanto al frequentare un centro con un gran numero di studenti immigrati, *“El análisis realizado en este trabajo nos ha permitido identificar un efecto negativo sobre el rendimiento, que vendría asociado, más que al hecho en sí de ser inmigrante, al de estar escolarizado en un centro donde la proporción de inmigrantes es elevada. Probablemente tienen, pues, razón quienes minimizan el efecto de la*

condición de inmigrante sobre el rendimiento escolar individual (Carabaña, 2004), *aunque parece discutible que su concentración resulte irrelevante a nivel del rendimiento –o, si se prefiere, de la calidad educativa– del centro*” (Salido Cortes, 2007, pp.41-42).

2. Le diseguaglianze nel sistema educativo

Nel contributo di Gerard Ferrer Esteban, José Luis Castel Baldellou e Ferran Ferrer Julià (2006), membri del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF) del Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universitat Autònoma de Barcelona, sempre nel citato numero straordinario curato dal MEC su PISA 2006²⁵ dal titolo “*Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003*”, hanno affrontato il tema dell’equità nell’istruzione, uno dei parametri che caratterizzano la valutazione effettuata dallo studio PISA.

L’utilizzo ed i risultati di PISA sono importanti in quanto contribuiscono ad individuare e a definire quali elementi e quali aspetti del sistema educativo inibiscono o promuovono le situazioni di disuguaglianza educativa.

Nell’affrontare tale complessa questione delle disuguaglianze educative nel territorio della Catalogna, gli autori hanno approfondito tre prospettive: la prima, dando una revisione della letteratura sulle disuguaglianze educative legate a PISA, in secondo luogo, analizzando la situazione in Catalogna in una prospettiva internazionale e infine sviluppando un’analisi interna del sistema educativo in Catalogna.

Rispetto al tema di nostro interesse, in tale lavoro l’analisi sul tema dell’equità del sistema educativo in Catalogna è stata compiuta attraverso un indice di disuguaglianza sociale dei risultati, che mette in evidenza l’influenza del contesto socio-culturale degli studenti sul loro rendimento scolastico. Con riferimento a PISA 2003 è stato applicato ai risultati in matematica. Tale indice è denominato INEGA in letteratura, negli studi compiuti da M.Duru-Bellat, N.Mons e B.Suchaut (2004)²⁶ ed è formulato

²⁵ *Revista de Educación*, numero straordinario 2006, PISA, Ministerio de Educación y Ciencia, www.revistaeducacion.mec.es

²⁶ “First indicator of student’s social background is the ‘ISEI’ variable, an expression in continuous form of parents’ occupational qualifications. From ISEI, average level of students from families where the head of household is in the lowest quartile can be compared with same for the head of household in the highest quartile, thereby producing

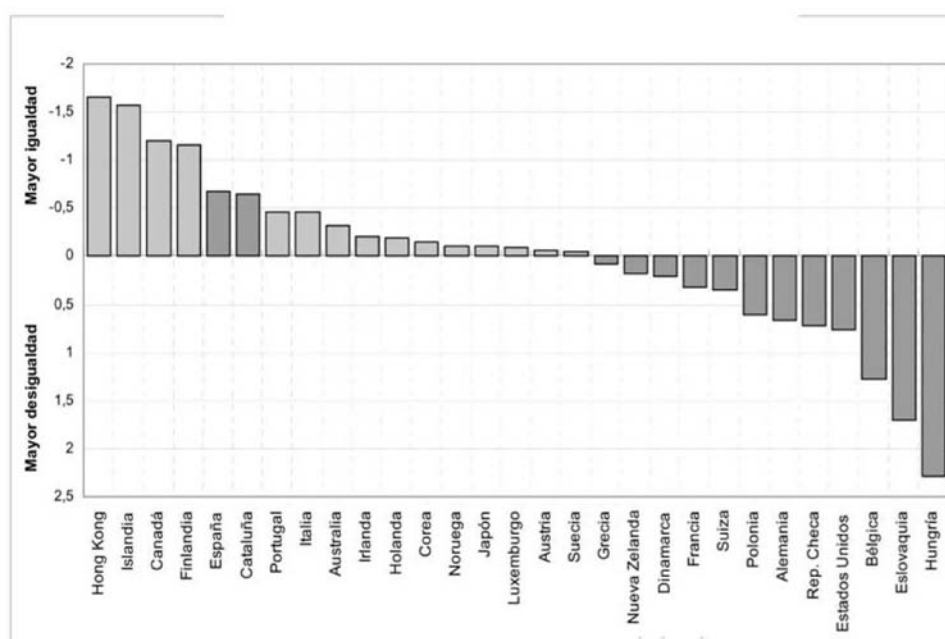
facendo una media tra i tre indici che contemplano le qualifiche lavorative dei genitori (ISEI), l'indice che considera il livello di scolarizzazione più alto tra i genitori, i beni materiali e culturali posseduti a casa (IESCS) ed il titolo di studio della madre (ISCED 1 e 2 se istruzione primaria o secondaria o ISCED 3 e 4, se istruzione terziaria).

Ci sembra interessante una breve digressione sul tema dell'equità in relazione alla tipologia dei sistemi scolastici considerati: nel grafico III gli autori constatano che la maggior parte dei paesi con un indice INEGA negativo, hanno sistemi scolastici di tipo comprensivo *sistemas integradores* (Islanda, Canada, Finlandia, Catalogna, Spagna,...), mentre nella maggioranza dei paesi con sistemi di tipo selettivo *sistemas segregadores* (con una selezione prematura *orientación prematura*) le diseguaglianze sociali esercitano un'influenza abbastanza forte (Germania, Svezia,

the first indicator of social inequality in scholastic achievement for the country in question. There is also a composite indicator of a student's parents' social position, taking into account not only ISEI but also the education level of the more educated parent, the family's standard of living (measured on the basis of material goods possessed), and sum of cultural goods available in the household. This variable, called IESCS in PISA data, can be related to average performance; from that we can calculate a straight regression line whose slope, comparable from country to country, measures breadth of social inequality in performance. The last indicator of influence of a student's sociocultural background is difference in performance by whether the mother has primary or lower secondary education (ISCED 1 and 2) or higher education (ISCED 5 and 6). INEGA is the average of these three indicators". Duru-Bellat, M., Suchaut B., (2005), p.13

Belgio,...).

GRÁFICO III
Indicador de desigualdad social de resultados en matemática



Elaboración propia a partir de la base de datos PISA 2003.

La Catalogna, parimenti al dato della Spagna, si trova tra i paesi dove le diseguaglianze sociali hanno meno impatto nello spiegare il differente rendimento degli alunni in matematica.

Un altro indice applicato è stato l'indice di equità del sistema educativo secondo Vanderberghe e Dupriez (2004), che hanno approfondito varie misure di ineguaglianza (INEQ) a livello ad es. della varianza spiegata dalla presenza di un sistema scolastico fortemente caratterizzato dalla separazione degli studenti in base alle loro abilità scolastiche *tracking*, dal grado di classi ripetute e dalla segregazione all'interno della scuola. Un'alta eguaglianza del sistema educativo (valori negativi nel grafico) mostra l'esistenza di poche differenze nel rendimento in matematica tra i diversi gruppi sociali del paese. Mentre una bassa eguaglianza o alta diseguaglianza (valori positivi) rappresenta grandi differenze. In questo contesto gli autori sottolineano che i paesi che presentano grandi diseguaglianze hanno centri scolastici che compiono una funzione di riproduttori del modello sociale, mentre quelli che mostrano un indice alto di eguaglianza, i loro centri scolastici tentano di compensare queste diseguaglianze.

Le diseguaglianze in un sistema scolastico, evidenziano Gerard Ferrer Esteban, José Luis Castel Baldellou e Ferran Ferrer Julià, si possono anche misurare attraverso indicatori sul grado di segregazione di certi gruppi all'interno del proprio sistema scolastico. In questo senso si intende la segregazione come "la distribuzione diseguale di alcuni gruppi minoritari all'interno dei centri scolastici di un paese" (Vanderberghe, 2003). In altre parole, determinare il grado di segregazione permette di osservare se gli studenti con delle caratteristiche specifiche sono distribuiti equamente tra le scuole di un territorio analizzato.

Nell'analisi comparativa dei diversi sistemi educativi è particolarmente rilevante studiare questa segregazione quando si tratta di studenti con basso rendimento scolastico o con un basso status socioeconomico e culturale. Così, i sistemi scolastici, con alti tassi di equità non favoriscono la concentrazione, nelle stesse scuole, di studenti provenienti da famiglie a basso reddito, simili classi sociali o con basso rendimento scolastico.

Questo tipo di aggregazione comporterebbe, evidenziano gli autori, inevitabilmente vari forme di ghettizzazione con tutte le conseguenze che ne deriverebbero.

La Tabla I mostra gli indici di dissomiglianza/diversità secondo Vanderberghe. Tutti presentano un valore tra 0 e 1, dove il valore minimo indica un indice inesistente, cioè che tutti gli alunni appartenenti alla minoranza studiata sono distribuiti in modo totalmente equo tra i centri scolastici del paese. Al contrario il valore massimo significa un indice di segregazione molto alto e indica che questo gruppo appartenente ad una minoranza è concentrato in pochissimi centri scolastici.

Quando la ripartizione di questa minoranza tra i centri scolastici è equa si presentano poche differenze tra le scuole stesse (varianza). Alcuni dei paesi nordici (Svezia, Norvegia e Danimarca) ed il Lussemburgo sono tra quelli che presentano indici più bassi di dissomiglianza/diversità.

TABLA I
Indicador de disimilaridad del sistema educativo

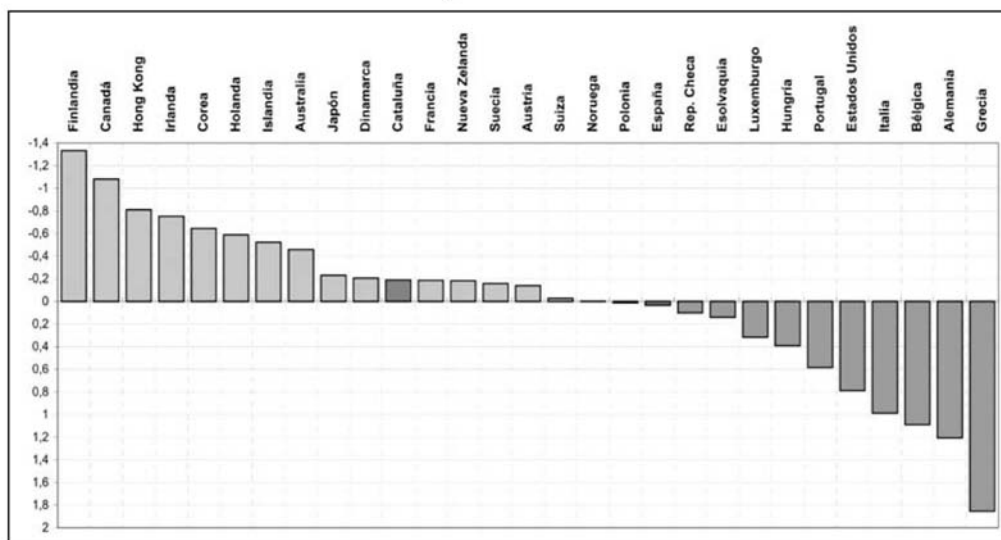
	MATEMÁTICAS	COMPRESIÓN LECTORA	CIENCIAS	ESCS	HISCED
Alemania	0,63	0,62	0,63	0,43	0,33
Austria	0,58	0,64	0,58	0,43	0,26
Bélgica	0,58	0,57	0,55	0,44	0,32
Cataluña	0,33	0,27	0,26	0,36	0,26
Dinamarca	0,32	0,32	0,31	0,34	0,28
Eslovaquia	0,50	0,50	0,47	0,43	0,39
España	0,40	0,37	0,36	0,40	0,34
Finlandia	0,21	0,21	0,23	0,28	0,21
Francia	0,58	0,58	0,60	0,44	0,30
Grecia	0,48	0,47	0,41	0,43	0,29
Holanda	0,63	0,61	0,59	0,38	0,32
Hungría	0,57	0,58	0,54	0,54	0,44
Irlanda	0,34	0,37	0,34	0,36	0,27
Islandia	0,20	0,20	0,21	0,34	0,28
Italia	0,57	0,58	0,55	0,43	0,33
Luxemburgo	0,42	0,42	0,41	0,36	0,29
Noruega	0,26	0,28	0,28	0,28	0,23
Polonia	0,28	0,34	0,29	0,40	0,37
Portugal	0,50	0,51	0,46	0,33	0,30
Rep. Checa	0,53	0,51	0,47	0,40	0,41
Suecia	0,27	0,25	0,26	0,30	0,22
Australia	0,36	0,36	0,33	0,39	0,31
Canadá	0,35	0,34	0,34	0,36	0,30
Corea	0,53	0,49	0,50	0,44	0,37
Estados Unidos	0,44	0,41	0,41	0,39	0,28
Japón	0,56	0,54	0,53	0,44	0,35
Nueva Zelanda	0,36	0,35	0,36	0,34	0,24
Suiza	0,42	0,43	0,42	0,39	0,30
Media global	0,44	0,43	0,42	0,39	0,31
	MATEMÁTICAS	COMPRESIÓN LECTORA	CIENCIAS	ESCS	HISCED

Queste analisi sul tema della distribuzione di studenti appartenenti a minoranze, ci aiutano a comprendere quali e quante informazioni si possano rielaborare a partire dagli stessi dati PISA.

Riportiamo a tal proposito infine il grafico IV che mostra l'indice di equità di un sistema scolastico.

GRÁFICO IV

Indicador de equidad del sistema educativo



Elaboración propia a partir de la base de datos PISA 2003.

Alla fine gli autori nella loro analisi hanno implementato l'indice di segregazione elaborato da Gorard S. e Smith E. (2004) con altre due variabili, al fine di verificare i risultati per la Catalogna nell'indice Vanderberghe attraverso l'applicazione di un indice diverso. In questo caso gli autori hanno calcolato l'indice di segregazione rispetto al luogo di nascita degli studenti, in questa analisi non si tiene conto dei paesi in cui le percentuali di alunni immigrati sono al di sotto del 3%, (Tabla II) ed il livello occupazionale dei genitori (HISEI).

L'indice di segregazione del luogo di nascita degli alunni pone la Catalogna nella zona intermedia (0,43) al di sotto del livello di uguaglianza mostrato negli indici precedenti. Questa diminuzione può esser dovuta alla popolazione corrispondente agli studenti immigrati che è distribuita in modo piuttosto irregolare tra i centri scolastici pubblici e privati, come anche la ricerca di Exteberria F., Elosegui K., (2010) confermerà.

TABLA II
Indicador de segregación del sistema educativo

	Lugar de nacimiento	HISEI
Alemania	0,44	0,38
Austria	0,41	0,35
Bélgica	0,47	0,34
Cataluña	0,43	0,32
Dinamarca	0,41	0,32
Eslovaquia	0,73*	0,33
España	0,49	0,36
Finlandia	0,50	0,33
Francia	0,47	0,34
Grecia	0,49	0,40
Holanda	0,40	0,33
Hungría	0,49*	0,39
Irlanda	0,32	0,32
Islandia	0,30	0,41
Italia	0,56	0,35
Luxemburgo	0,23	0,25
Noruega	0,43	0,28
Polonia	0,99*	0,47
Portugal	0,42	0,31
Rep. Checa	0,72*	0,38
Suecia	0,42	0,27
Australia	0,38	0,34
Canadá	0,51	0,32
Corea	0,96*	0,39
Estados Unidos	0,47	0,37
Japón	0,89*	0,34
Nueva Zelanda	0,34	0,36
Suiza	0,31	0,33
Media global	0,33	0,35
	Lugar de nacimiento	HISEI padres

* Países donde el grupo minoritario es menor al 3%.

Per quanto riguarda il livello occupazionale dei genitori (HISEI), l'indice ottenuto dalla Catalogna (0,32), la vede collocarsi tra i paesi con meno segregazione.

3. Le pratiche di organizzazione dell'insegnamento

PISA, precisa Carabaña, studia anche le diverse pratiche di organizzazione dell'insegnamento e nell'analisi compiuta da Carabaña, è stata esaminata in dettaglio la dibattuta questione (Carabaña, 2008a, p.67) sull'organizzazione di gruppi per l'apprendimento in base all'età o in funzione delle loro capacità, questo approfondimento dovuto anche all'interesse dell'autore sull'affinità di tale tema con quelli del sistema comprensivo e della segregazione sociale. Come si è evidenziato per la gestione, altrettanto è emerso rispetto all'organizzazione: i centri scolastici che raggruppano i loro alunni per livelli di capacità, in alcuni paesi, ottengono migliori risultati di quelli che li raggruppano solo per età; nella maggior parte ottengono gli stessi risultati ed in alcuni altri paesi con raggruppamenti degli alunni per livelli di capacità, fra cui la Spagna (PISA evidenzia che nella metà dei centri scolastici vi sono gruppi per livello di capacità in alcune materie ed in quasi il 20% dei centri in tutte le materie), i risultati sono migliori.

Inoltre, il raggruppamento per livelli di capacità si pratica molto nei paesi con i risultati peggiori, ma anche nei paesi con risultati buoni. Non denotandosi un'influenza consistente a livello di centro scolastico, è altamente improbabile che questo fattore influisca a livello di paese.

Gli altri fattori organizzativi, se non stanno in questo caso, non correlano con il rendimento dei paesi in PISA, per cui non possono nemmeno essere cause delle differenze tra essi.

Carabaña ha constatato che non è rilevabile nessuna influenza nei punteggi PISA, né delle ore di lezione in classe o di un intero anno scolastico, anche se viene evidenziata l'influenza di un anno di età.

L'ultimo aspetto su cui si è soffermato Carabaña sono state le variabili individuali: le differenze tra paesi potrebbero esser dovute alle differenze nelle caratteristiche personali dei loro professori, o dei loro alunni? PISA non studia le caratteristiche dei professori e neanche le attitudini scolastiche degli alunni e questi potrebbero essere dei campi da approfondire in futuro da parte di PISA, secondo l'autore.

PISA si sforza di misurare la motivazione degli alunni ed il grado in cui essi controllano i loro processi di apprendimento, ma in un modo tale

(male, secondo Carabaña) che i risultati non possono essere comparati tra i paesi. PISA apporta poco o niente su queste questioni, evidenzia Carabaña.

Lungo questa via possiamo sostenere con Carabaña che attraverso i modelli statistici di PISA si giunge alla conclusione che né le risorse materiali, né l'ordinamento generale dei sistemi, né i modelli di gestione, né le pratiche pedagogiche possono spiegare una minima parte delle differenze tra paesi.

Ciò per due ragioni. La prima, perchè non hanno un'influenza consistente a livello di centro scolastico; la seconda perché, anche se l'avessero, essa non si potrebbe trasferire a livello di paese.

Nel lavoro di analisi e studio di Calero rispetto all'ambito del centro scolastico si evidenziano prima di tutto le caratteristiche della scuola, intendendo con questo la titolarità (pubblica, privata o concertada): si evidenzia, contrariamente ad altri studi precedenti, un effetto significativo e negativo, che andrà riverificato ulteriormente precisa l'autore, dei risultati ottenuti nei centri privati (inferiori a quelli pubblici).²⁷ Un effetto positivo e significativo sui risultati ha mostrato invece la dimensione del municipio dove è collocato il centro, specie se superiore al milione di abitanti.

✓ **Ambito scolastico B. Le caratteristiche degli alunni della scuola**

1. La composizione socioculturale delle popolazioni scolastiche

Le caratteristiche degli alunni della scuola, rappresentano un altro aspetto dell'ambito scolastico, secondo Calero: con queste si intendono cioè le caratteristiche delle famiglie degli altri alunni (*efecto compañero*), che riguardano le stesse voci socio-culturali ed economiche indicate per l'ambito familiare dello studente, che qui vengono considerate in forma aggregata per il centro scolastico. Il peer effect più importante è il clima educativo,

²⁷ La única de las características de los centros que parece tener un efecto significativo sobre la probabilidad de que un alumno obtenga un resultado inferior al nivel 2 de PISA es su titularidad. Calero y Escardíbul (2007), utilizando datos correspondientes a PISA-2003, observaron un efecto neutro de la titularidad. En este estudio, y de forma coherente con los resultados presentados por Calero y Waisgrais (2009), los alumnos matriculados en centros privados independientes tienen un 80% más de probabilidades que los escolarizados en centros públicos de situarse en el nivel 1 o inferior de PISA. Para el caso de los alumnos matriculados en centros concertados, dicho porcentaje es del 140%. Este resultado contradice a lo observado en el análisis bi variante, Calero, Choi y Waisgrais (2010), p.19

dato dagli anni totali della formazione dei genitori: ogni anno in più migliora il risultato scolastico degli studenti di tre punti.

L'analisi di regressione multilivello utilizzata da Calero nel suo studio, permette di affrontare con precisione questi tipi di effetti, analisi illustrate da Calero anche in altre occasioni (Calero y Waisgrais, 2009).

L'*effetto compañero* relazionato con la densità degli alunni di origine immigrata presenta un modello molto particolare: l'unico valore significativo è la presenza di una percentuale superiore al 20% di studenti immigrati nel centro scolastico.

Questo risultato segnala, evidenzia Calero, processi di segregazione degli alunni all'interno dei centri scolastici come fonte di problemi nei risultati scolastici.

In termini di politiche pubbliche, si evidenzia nell'articolo (Calero y Waisgrais, 2009, p.91) una distribuzione degli studenti di origine immigrata più omogenea nei differenti centri scolastici eviterebbe questo problema.

Ancora per l'ambito relativo al centro scolastico si considerano le risorse umane (risulta importante la presenza di un orientatore) e materiali (i computer in particolare) del centro. Infine si precisano degli aspetti legati ai processi educativi della scuola: il grado di autonomia (nessun dato significativo), le pratiche di raggruppamento degli studenti (effetto neutro) ed il tipo di docenza (in PISA 2003, non rivalutato in PISA 2006, i risultati erano migliori dove si manteneva un clima di disciplina e ordine nelle classi).

Cuadro 3. Probabilidad de situarse en el nivel 1 o inferior de la prueba de ciencias de PISA-2006 en función de factores personales, familiares y escolares.

Características personales y familiares			
Género		Nivel educativo de la madre	
Hombres	19,71	Sin estudios	39,0
Mujeres	19,57	Primarios	28,6
		Secundaria obligatoria	15,6
		FP grado medio	17,9
Categoría socio-económica del hogar		Bachillerato	15,3
"Cuello blanco" cualificado	10,1	FP grado superior	18,8
"Cuello blanco" no cualificado	22,4	Universidad	10,3
"Cuello azul" cualificado	26,5		
"Cuello azul" no cualificado	26,9		
		Idioma en el hogar y nacionalidad	
Condición de nacional o extranjero del alumno y generación		Nativos que hablan español u otro idioma nacional en el hogar	17,3
Nativo	17,7	Nativos que hablan otro idioma no nacional en el hogar	31,8
Extranjeros primera generación	42,4	Extranjeros que hablan español u otro idioma nacional en el hogar	36,4
Extranjeros segunda generación	24,4	Extranjeros que hablan otro idioma no nacional en el hogar	42,5
		Libros disponibles en el hogar	
Menos de 100 libros	27,0	Poseción de ordenador	
100 ó más libros	9,9	Posee ordenador	16,4
		No posee ordenador	40,6
Características de centro			
Titularidad del centro		Perfil social del centro	
Pública	7,7	"Cuello blanco" cualificado	11,2
Privada concertada	14,5	"Cuello blanco" no cualificado	19,9
Privada independiente	23,6	"Cuello azul"	25,9
Proporción de alumnos de origen inmigrante		Clima educativo del centro	
Ningún inmigrante	17,4	Sin estudios	55,6
Inmigrantes, hasta un 10% del alumnado	17,4	Primarios	26,6
Inmigrantes, entre un 10% y un 20% del alumnado	23,0	Secundaria obligatoria	19,7
Inmigrantes, más de un 20% del alumnado	33,6	Secundaria superior	14,3
		Superiores	3,3
Según elección de centro en función de su orientación religiosa o ideológica		TOTAL	19,6
Elección	8,8		
No elección	20,4		

Fuente: Elaboración propia a partir de microdatos de PISA-2006.

L'unico fattore con un importante potere esplicativo rispetto ai risultati, secondo Carabaña, è la composizione socioculturale delle popolazioni, una caratteristica degli individui che proviene da fuori della scuola.

Già in altri lavori precedenti (Carabaña, 2005) l'autore aveva esplorato anche il tema della diversità di origine all'interno di varie ricerche

che attestano l'importanza di considerare la diversità dei gruppi di immigrati, delle varie origini e degli errori che si possono compiere partendo da qualsiasi nozione intuitiva di 'distanza culturale'.

Culture simili possono differire nell'importanza data all'apprendimento scolastico e culture molto diverse possono condividere invece atteggiamenti favorevoli verso l'apprendimento.

Esempi di tale tipo possono servire. Ci sono studi, commenta l'autore, che individuano la massima intensità dell'atteggiamento favorevole verso l'apprendimento in Cina, media intensità in Brasile, bassa in Germania e molto bassa, tanto nello Zimbabwe o Filippine, così come negli Stati Uniti, Nuova Zelanda o Gran Bretagna (Hofstede, 1996). Naturalmente, commenta Carabaña questi studi transazionali non sono affidabili.

Un'influenza molto minore e meno consistente ha l'immigrazione, che inoltre rende più uguali, non più disuguali, le medie dei paesi, ribadisce Carabaña, *influencia mucho menor y menos consistente tiene la inmigración, que además hace más iguales, no más desiguales, las medias de los países* (Carabaña, 2008a, p.93).

La strada più breve rispetto al considerare da parte di Carabaña che i risultati non dipendono né dal sistema scolastico, né dalle scuole è fatta di ragionamenti.

Un primo ragionamento di tipo induttivo ha portato Carabaña a riflettere che le differenze di apprendimento sono più grandi tra le regioni di alcuni paesi, quali ad esempio il Belgio, l'Italia, la Germania o la Spagna, così come tra i paesi stessi.

Questo esclude dalla spiegazione, tutte le variabili che le regioni hanno in comune, come il carattere nazionale, la religione, l'ordinamento del sistema scolastico o le politiche dei governi centrali.

Un secondo ragionamento, proposto da Carabaña, si basa sul fatto della scarsa o nulla correlazione tra l'apprendimento degli alunni nativi e quello degli alunni immigrati.

Se le differenze tra i paesi dipendessero dalle loro scuole, i figli di immigrati nati in quel paese, avrebbero dovuto imparare in modo eguale agli autoctoni, esposti come sono stati alle stesse influenze scolastiche.

Succede, al contrario, che il loro rendimento nelle prove PISA è piuttosto simile a quello dei figli di immigrati nati al di fuori del paese (di prima generazione), molti dei quali hanno trascorso parte della loro vita scolastica nei paesi di origine.

In generale, il rendimento degli alunni immigrati conserva poca correlazione con quello dei nativi, tale che le loro medie danno luogo a due tipi di paesi molto diversi, al contrario di quello che si aspetterebbe se il rendimento fosse un effetto delle scuole.

Il terzo ragionamento, suggerito da Carabaña, parte dal fatto che è indifferente il tipo di gestione, pubblica o privata, dei centri scolastici. La sua sostanza è che il tipo di gestione non è una caratteristica, bensì una specie di "metacaratteristica" della gestione, in modo tale che, mentre la gestione pubblica è costretta a seguire certi modelli fissi, la gestione privata seleziona continuamente, per la logica del mercato in cui deve sopravvivere, le migliori caratteristiche della gestione e dell'organizzazione del centro scolastico.

Se i centri scolastici diretti in tal modo (privato), non risultano dai dati della rilevazione PISA 2006, migliori dei centri scolastici pubblici, è perché la gestione privata è incapace, sostiene nella sua analisi Carabaña, di trovare modi di gestione e di organizzazione più efficaci, forse dovuto al fatto che non ne esistono.

La differenza nulla tra i centri pubblici e quelli privati potrebbe altresì significare che non c'è margine per il miglioramento dei centri pubblici stessi, secondo Carabaña, precisando che tutto questo ragionamento si riferisce all'efficacia, non all'efficienza.

Il quarto ragionamento analogo ai precedenti, ha come premessa il fatto che dai dati PISA non può trovarsi l'effetto di un anno scolastico (in quasi tutti i paesi è il decimo), sui punteggi PISA, e porta Carabaña a chiedersi che se a quest'età non si nota l'effetto di un anno, più o meno, di scuola, non è molto probabile che "*¿tampoco se noten la repetición de curso, los agrupamientos por edad, los métodos tradicionales o activos y otros matices organizativos y pedagógicos?*" (Carabaña, 2008a, p.94) non si notino neanche la ripetizione di un anno di corso, i raggruppamenti per età, i metodi tradizionali o attivi ed altre sfumature organizzative e pedagogiche?

Questi ragionamenti proposti da Carabaña e qui da noi esplorati al fine di comprendere ancora meglio la situazione degli alunni immigrati all'interno dell'indagine PISA 2006, vanno oltre l'esame empirico, perché valgono anche per le variabili non esaminate.

Così, escludono come spiegazioni delle differenze tra paesi le variabili relative ai professori.

È possibile credere, commenta Carabaña, che il successo della Finlandia sia dovuto al modo con cui recluta, paga e dà prestigio ai suoi professori; ma è impossibile credere che sia dovuta alle stesse variabili, la differenza tra Castilla-Leon o La Rioja ed Andalusia.

Inoltre, se la differenza stesse nella formazione dei professori, nella loro capacità di lavorare in squadra, nelle loro motivazione o cose simili, sarebbe molto strano che i centri scolastici privati non si fossero impadroniti facendo proprio tale segreto e si fossero quindi posizionati ai livelli della Finlandia o La Rioja *"es muy raro que los centros privados no se hubieran hecho tiempo ha con el secreto y estuvieran a la altura de Finlandia o La Rioja"* (Carabaña, 2008a, p.94).

Le possibili letture dei risultati dei vari paesi in PISA 2006 e le implicazioni pratiche possono di certo portare a dire che i paesi collocati nelle posizioni più in basso cercano di raggiungere i migliori o quantomeno quelli che stanno nella media.

Carabaña non esclude che la Spagna, benché nella media, debba migliorare. E nemmeno esclude che possa migliorare.

"Hemos visto que nuestro sistema educativo es tan eficaz como los de los países europeos a los que siempre hemos querido parecernos; y también hemos aludido brevemente al hecho de que, al conseguir resultados comparables con mucho menos gasto, está entre los más eficientes... Cabía, por ejemplo, admirar de buena fe la disciplina alemana, el espíritu cartesiano de los franceses, el empirismo y el sentido común inglés, el aprendizaje cooperativo de los suecos, la imbricación entre escuela y trabajo de los soviéticos, y tantos modelos más que hemos traducido, estudiado y copiado. Después de PISA sabemos que estos países no tienen mejores resultados que nosotros y que los países con mejores resultados son tan diversos entre sí como los países con resultados

medianos y malos. Lo que PISA viene a enseñarnos es que tenemos que dar un giro desde la imitación a la creación” (Carabaña, 2008a, pp.94-95).

Carabaña sottolinea inoltre che in Spagna già prima di PISA si sarebbe dovuto ammettere che si condividevano coi migliori ed i peggiori paesi, molte istituzioni e pratiche che in Spagna avevano dato peggiori o migliori risultati che agli altri.

Il sistema educativo spagnolo è cambiato e si è diversificato molto negli ultimi anni, tanto che, rileva Carabaña, è realmente difficile importare a suo avviso, un modello che non sia già stato sperimentato, con risultati peggiori o migliori, ma mai spettacolari.

PISA contribuisce a suo dire, a stimolare un miglioramento la cui via non è l'imitazione, ma, secondo Carabaña, un'apertura verso vie proprie, utilizzando prove, errori, buon senso e discussione razionale.

“PISA también enseña que en su mayor parte, si no en su totalidad, la mejora es una empresa colectiva, pero en el sentido más simple del término: se compone de la suma de esfuerzos individuales. Los administradores pueden mejorar la eficacia y la eficiencia de los recursos, los directores la motivación y el orden de sus centros, los autores de libros de texto pueden corregir sus errores, los profesores mejorar sus clases, los alumnos intensificar su estudio, los padres perfeccionar su cuidado. Ninguno tiene que esperar a los demás para hacerlo y cada uno tiene que guiarse por su propio juicio” (Carabaña, 2008a, p.95).

Nell'articolo *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español* (Carabaña, 2008b, p.5), Carabaña puntualizza che in Spagna bambini e giovani immigrati rappresentano ormai il 10% di studenti spagnoli nella scuola primaria e secondaria e una buona parte di loro proviene da paesi con lingue diverse e con livelli di istruzione in generale inferiori a quelli degli spagnoli.

Il tasso di abbandono scolastico è maggiore tra loro e sono una piccola minoranza quelli che conseguono un diploma di maturità o una formazione professionale. Il fatto che, come mostra lo studio PISA, i risultati scolastici siano inferiori a quelli dei nativi, produce l'effetto statistico di una diminuzione nella media totale spagnola.

Riportiamo qui di seguito una tabella già utilizzata poco innanzi, per focalizzare ancora una volta i risultati degli studenti immigrati in PISA 2006 nelle varie comunità autonome spagnole nel raffronto con i nativi.

Tabla 3. Medias de los alumnos nativos e inmigrantes y diferencias entre ellas (CCAA españolas; Ciencias; Pisa 2006)

CCAA España	Todos los alumnos Media	Sólo alumnos nativos Media	Sólo alumnos inmigrantes Media	Diferencia entre todos los alumnos y los nativos Media	Porcentaje de inmigrantes	Diferencia entre los estudiantes nativos e inmigrantes
Andalucía	474	475	429	-1	3	46
Aragón	513	518	434	-5	6	84
Asturias	508	511	471	-2	4	39
Cantabria	509	513	453	-4	5	60
Castilla y León	520	522	453	-2	3	69
Cataluña	491	499	428	-8	11	72
Galicia	505	506	473	-2	3	33
La Rioja	520	526	447	-6	7	79
Navarra	511	515	469	-4	8	46
País Vasco	495	499	426	-4	5	72
Otras	484	491	433	-8	12	58
Comunidades España	488	494	434	-6	8	60

Fuente: elaboración propia y base de datos PISA, OCDE, 2006.

Come mostrato nella tabella, i punteggi aggregati dei nativi e degli immigrati è 488 e quello dei nativi da soli è 494. La differenza di sei punti (pari a circa il 6% deviazione standard) è di fatto, attribuibile agli immigrati sulla "classifica" globale della Spagna nelle prove internazionali.

Va ricordato, precisa Carabaña che, ancora una volta, *"que hemos adoptado la perspectiva del sistema educativo, es decir, la perspectiva de los políticos ocupados en mejorar el conjunto del sistema"* (Carabaña, 2008b, p.5), è stata adottata la prospettiva del sistema educativo, cioè il punto di vista dei politici impegnati nel migliorare il sistema complessivo. Dal punto di vista degli individui (per esempio, dei nativi), questo effetto è irrilevante, purché si accetti, commenta provocatoriamente Carabaña, il dato che il punteggio degli studenti nativi non è influenzato dagli immigrati, *"siempre que acepten que la puntuación de los nativos no se ve influida por la de los inmigrantes"* (Carabaña, 2008b, p.5).

La Tabla 3 riporta inoltre i due fattori dell'impatto dell'immigrazione sugli indicatori del sistema: la differenza del rendimento degli alunni immigrati e la percentuale degli studenti immigrati sul totale degli studenti. La differenza di sei punti si deve al fatto che vi è un 8% di

studenti immigrati di 15 anni nelle scuole spagnole il cui risultato si situa 60 punti sotto quello dei nativi.

In tale articolo l'autore ribadisce alcuni concetti che già abbiamo illustrato in precedenza puntualizzando che la presenza degli studenti immigrati non può spiegare le differenze dei risultati nelle varie comunità autonome, poiché a livello nazionale abbassano la media di 6 punti, ma a livello regionale vi sono delle differenze. Togliendo tali dati degli studenti immigrati dalle differenze regionali, non fanno né aumentare né diminuire le medie, ma le alterano *"En suma, los inmigrantes bajan en conjunto menos de seis puntos el rendimiento del sistema educativo español en la prueba de Ciencias de PISA 2006. Este descenso se distribuye desigualmente por CCAA. En Andalucía es de sólo un punto, en Cataluña y las regiones sin muestra propia en PISA de ocho, en Rioja de seis. Pero estas variaciones no explican más que una pequeña parte de las diferencias entre CCAA. La sustracción de los inmigrantes del cómputo de la media no las aumenta ni las disminuye; simplemente las altera"* (Carabaña, 2008b, p.6).

Carabaña in tale suo articolo rispetto all'impatto degli alunni immigrati nel sistema educativo spagnolo conclude che tale quesito può sembrare alla fine sconsiderato, soprattutto una volta che il tema venga esaminato in dettaglio.

L'immigrazione non risulta avere un impatto reale sui risultati del sistema educativo ed il tutto si riduce ad una stupida confusione statistica, commenta l'autore, *sino que todo se reduce a una estúpida confusión estadística* (Carabaña, 2008b, p.10).

Se gli studenti nativi o autoctoni imparano allo stesso modo con o senza gli studenti immigrati, il tutto si riduce con l'aggiunta che gli immigrati alterano la media globale per l'effetto equivalente ad una semplice operazione matematica.

La confusione continua ad esserci per responsabilità di gran parte dei politici che a volte possono essere essi stessi vittime quando le organizzazioni internazionali chiedono di produrre indicatori globali delle prestazioni del proprio sistema scolastico, o peggio ancora, quando i rivali politici gli gettano in faccia questi indicatori, come se riflettessero la realtà.

Un impatto reale dell'immigrazione, potremmo dire secondo Carabaña, esisterebbe solo se fosse dimostrato che gli studenti immigrati hanno un'influenza, positiva o negativa sugli studenti nativi, e questo è un problema che non è nemmeno mai stato considerato. Questa prospettiva delle questioni, tuttavia, non esclude la prospettiva di considerare tutto il sistema nel suo insieme, che deve essere quella del politico.

In ogni caso, stimare l'impatto degli immigrati sui risultati delle CCAA e sul sistema educativo spagnolo, può essere molto utile nella misura in cui impedisce, afferma Carabaña, di attribuire agli immigrati effetti negativi di gran lunga maggiori rispetto a quelli che realmente sono, come accade spesso.

Inoltre, mettendo a confronto la Spagna con il resto dei paesi partecipanti a PISA, si è scoperto, e Carabaña lo evidenzia sempre con cura nei suoi vari articoli, che l'impatto negativo degli immigrati non è un fenomeno universale, ma si verifica soprattutto nei paesi dell'Europa occidentale.

La prospettiva da cui abbiamo preso in considerazione la questione è dunque notevolmente ampliata.

Non si può supporre che l'immigrazione produca sempre risultati negativi e che si chiedano informazioni solo sulle differenze tra le regioni spagnole. Dobbiamo chiederci, commenta Carabaña per prima cosa, non perché vi è così differenza tra i risultati degli studenti immigrati e quelli degli studenti nativi, se non perché gli immigrati spagnoli, questo sì, e non i nativi, sono in coda in Europa nei test PISA (Carabaña, 2008b, p.11).

2. La concentrazione degli studenti immigrati

Nel documento sull'inserimento degli studenti immigrati nelle scuole spagnole e gli effetti sulla scelta del centro (Carabaña & Cordoba, 2009), dal titolo *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*, relazione di un progetto di ricerca, Carabaña approfondisce un tema tra i vari collaterali al nostro, quello della concentrazione degli studenti immigrati in Andalusia, utilizzando i dati di PISA 2006, per quanto possibile, vista la scarsa percentuale di studenti immigrati (3%), i dati di presenza degli studenti nei

centri scolastici (suddivisi per città, campagna, ecc.) e lo studio approfondito di due casi.

Da tale studio possiamo rilevare aspetti correlati anche al nostro tema di ricerca, anche se non direttamente di nostro interesse ed approfondimento, ma qui semplicemente li accenniamo.

Anche coloro che vedono gli immigrati come un'opportunità per migliorare l'educazione morale degli studenti, considerano importante non concentrare gli studenti immigrati in un unico centro, perché ciò di solito porta a problemi, anche da un punto di vista pedagogico in quanto ostacola il funzionamento del centro, e dal punto di vista sociale perché la costituzione di "scuola ghetto" promuove la segregazione e ostacola l'integrazione degli immigrati (Carabaña & Cordoba, 2009, p.7).

Carabaña precisa che *"A nuestros efectos da igual si los problemas se diagnostican como incapacidades de la escuela o incluso de la sociedad, como en el texto siguiente: "La preocupación de que un centro llegue a tener un alumnado mayoritario de niños de otro origen, aunque ésa sea la composición de la población de la zona, muestra la dificultad de la institución escolar como dispositivo para atender la diversidad real del alumnado, y de la sociedad autóctona para "quedarse en minoría" (Colectivo IOÉ, 1996: 61)",* (Carabaña & Cordoba, 2009, p.7), per sottolineare i variegati aspetti che tale tema della concentrazione, della distribuzione degli studenti immigrati pone all'attenzione.

La concentrazione degli studenti immigrati nei centri scolastici differisce molto in base alle regioni in Spagna e per concentrazione, si intendono centri con più del 30% di studenti immigrati, situazione che in PISA 2006 si è verificata solo per le comunità autonome della Catalogna e dei Paesi Baschi e nella parte che non aveva un proprio campione nello studio, influenzata dalla presenza di Madrid.

La tabla 4.6 mostra tali distribuzioni nelle comunità autonome (Carabaña & Cordoba, 2009, p.48).

Tabla 4.6. Porcentajes de alumnos nativos e inmigrantes según grado de presencia de inmigrantes por región con muestra representativa (España, PISA 2006)

a. Nativos

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	Galicia	La Rioja	Navarra	País Vasco	Otras CC.AA.	Total (filas)
De 0% a 1%	881 62,3	541 37,9	775 51	661 46,6	956 65,5	160 11,8	953 62,5	352 28,4	554 38	2.799 75,2	426 23,3	9.058 49,3
De 1% a 10%	382 27	628 43,9	679 44,7	641 45,2	332 22,8	777 57,4	506 33,2	685 55,3	588 40,4	733 19,7	905 49,5	6.857 37,3
De 10% a 20%	152 10,7	213 14,9	53 3,5	93 6,5	171 11,7	253 18,7	64 4,2	152 12,3	206 14,1	96 2,6	323 17,7	1.776 9,7
De 20% a 30%	0 0	48 3,3	13 0,9	22 1,5	0 0	124 9,2	0 0	49 3,9	93 6,4	48 1,3	93 5,1	490 2,7
De 30% a 40%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	22 1,7	0 0	0 0	15 1,1	0 0	60 3,3	97 0,5
De 40% a 75%	0 0	0 0	0 0	2 0,1	0 0	19 1,4	0 0	1 0,1	0 0	41 1,1	15 0,8	77 0,4
De 75% a 100%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	4 0,1	8 0,4	12 0,1
Total (columnas)	1.415 7,7	1.430 7,8	1.520 8,3	1.418 7,7	1.460 7,9	1.355 7,4	1.524 8,3	1.239 6,7	1.458 7,9	3.721 20,3	1.830 10	18.368 100

b. Inmigrantes

Porcentaje de alumnado inmigrante en el centro	Andalucía	Aragón	Asturias	Cantabria	Castilla y León	Cataluña	Galicia	La Rioja	Navarra	País Vasco	Otras CC.AA.	Total (filas)
De 1% a 10%	17 45,9	31 38,2	31 74,1	36 63,1	15 36	42 29,6	28 75,4	38 46,7	42 36,4	35 24,2	48 23,3	363 36,8
De 10% a 20%	20 54,1	35 43	7 17,2	13 22,7	27 64	39 27,5	9 24,6	26 31,3	36 31,5	18 12,4	54 25,8	283 28,7
De 20% a 30%	0 0	15 18,9	4 8,7	7 11,5	0 0	38 26,8	0 0	15 18,4	27 23,2	17 11,6	30 14,5	152 15,4
De 30% a 40%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	10 7,3	0 0	0 0	10 8,8	0 0	32 15,5	52 5,3
De 40% a 75%	0 0	0 0	0 0	2 2,8	0 0	12 8,8	0 0	3 3,6	0 0	49 33,4	15 7,2	81 8,2
De 75% a 100%	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	0 0	27 18,4	28 13,7	55 5,6
Total (columnas)	37 3,7	81 8,2	41 4,2	57 5,8	42 4,3	141 14,3	37 3,7	82 8,3	115 11,6	146 14,8	207 21	987 100

Número de observaciones perdidas: 250.

Tra i soli 36 studenti immigrati (di prima generazione lo ricordiamo per la Spagna in PISA 2006), solo 1 andava ad un centro privato e questo è un dato statisticamente altamente significativo (Carabaña & Cordoba, 2009, p.42).

Nel contributo di Luis Garrido Medina y Hector Cebolla Boado, *Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006* (Garrido Medina & Cebolla Boado, 2010) viene approfondito ancora il tema della concentrazione degli studenti immigrati in alcuni centri scolastici.

La concentrazione di immigrati in alcune scuole, affermano gli autori (Garrido Medina & Cebolla Boado, 2010, p.160) è una costante in quelle economie che sono state caratterizzate da una migrazione di una certa intensità. Come risultato, la letteratura ha identificato una regolarità empirica costante: una correlazione negativa tra prestazioni e il peso che la popolazione immigrata ha nelle scuole.

Utilizzando i dati per la Spagna (PISA 2006), gli autori hanno esplorato il potenziale esplicativo dei possibili meccanismi causali dovuti a questa correlazione. Nel loro lavoro si conclude che questa regolarità è il risultato dei profili di concentrazione di soggetti con profili più svantaggiati in alcune scuole, che vengono per questo stigmatizzate, più che per lo status di immigrazione degli studenti che le frequentano.

In questo lavoro Garrido e Cebolla, hanno sviluppato un'analisi empirica degli effetti che la concentrazione di studenti immigrati ha sulle prestazioni delle scuole in Spagna.

Nonostante la preoccupante mancanza di statistiche e studi di inchiesta sul rendimento scolastico in Spagna, commentano gli autori, fatto che a loro avviso spiega l'assenza della Spagna a livello internazionale nei dibattiti accademici, il loro lavoro cerca di fare il miglior uso possibile dei dati PISA per confermare l'esistenza di una correlazione negativa tra le prestazioni e la concentrazione.

Tuttavia gli autori hanno la preoccupazione che la loro scoperta empirica, per varie ragioni, possa essere sottovalutata.

In primo luogo, la concentrazione di immigrati nella scuola è prevalentemente di tipo urbano, cioè è quasi esclusiva delle grandi aree urbane concentrate, dove un grande contingente di famiglie di immigrati iscrivono i figli all'interno di un mercato scolastico, come è quello spagnolo, segmentato in modo molto importante a seconda della titolarità del centro (pubblico, privato, concertado).

Il sottostimare la scoperta degli autori potrebbe dipendere per una prima ragione dall' inadeguatezza del campione di scuole: PISA offre dati a livello nazionale ed alcune comunità autonome hanno poi dei campioni anche regionali, ma gli autori sottolineano che il campione delle scuole è comunque inadeguato.

La seconda ragione per cui la loro conclusione possa essere sottostimata ha a che fare con il fatto che in PISA non è possibile distinguere gli studenti di origine immigrata in base al paese di nascita dei genitori (dato, qui precisiamo, che dipende dalle scelte nazionali delle modalità di formulazione del questionario studente), una delle categorie principali della nostra analisi.²⁸

Questo è un limite importante secondo gli autori e data l'eterogeneità essi hanno individuato l'impatto di status di immigrazione sulle prestazioni.

Tuttavia, i loro punti di analisi rispetto ad una correlazione tra risultati degli studenti immigrati, concentrazione ed impatto negativo sui centri scolastici, non sono adeguati a causa di una sorta di sovra-rappresentazione degli immigrati.

Questo effetto si riduce in modo molto notevole quando si controllano le caratteristiche delle scuole (titolarità pubblica, privata o concertada e livelli di istruzione dei genitori degli studenti) e alcune caratteristiche a livello individuale, che sono i fattori rilevanti per spiegare i risultati.

Anche se alcuni degli effetti al lordo del dato sulla concentrazione, scompaiono quando si considerano altri fattori, gli autori non ritengono sia corretto dire che la concentrazione di studenti immigrati sia empiricamente irrilevante per comprendere il risultato (Garrido Medina & Cebolla Boado, 2010, p.174).

Al contrario, la loro interpretazione è che parte dell'effetto lordo opera attraverso percorsi relativi al controllo delle variabili o a livello di ogni singola scuola, variabili cioè che essi hanno usato nel loro studio.

Una volta tenuto conto di tutto ciò, la concentrazione è ancora associata ad una prestazione inferiore degli studenti iscritti nelle scuole.

Problemi di tipo analitico sono associati con la bassa percentuale di studenti immigrati nel campione di PISA 2006.

²⁸ "Por otro lado, en esta edición, el cuestionario español de PISA no permitió recoger información sobre el país de origen de los estudiantes o sus padres", Garrido Medina L. y Cebolla Boado H., (2010), p.166. Si legge nell'Informe PISA della Spagna a proposito dello strumento "Un cuestionario de datos personales y familiares de los alumnos, junto a opiniones y actitudes de los alumnos ante los estudios y el centro escolar. Su cumplimentación tenía una duración prevista de media hora. OCDE (2008), p.23

In 686 scuole, solo in 32 sono più di 5 e solo 5 scuole includono più di 10 figli di immigrati. Gli autori auspicano che in PISA 2009, vi siano maggiori numeri per consentire analisi più appropriate.

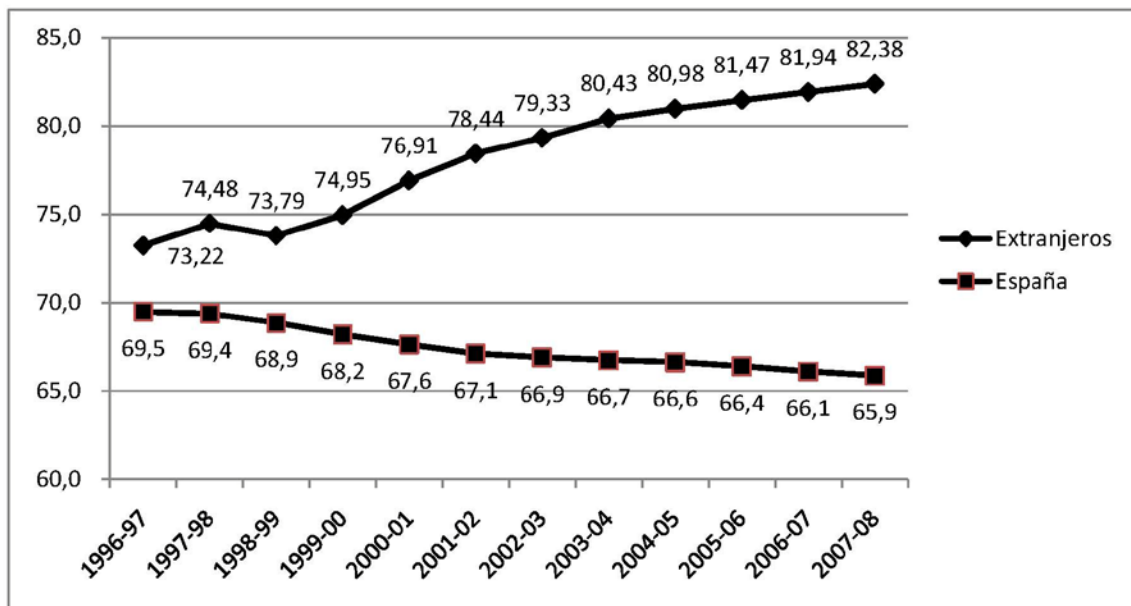
Con questi nuovi dati vi sarebbe maggior probabilità di seguire un approccio diverso e si potrebbe analizzare l'effetto della concentrazione di immigrati, non sulle prestazioni medie della classe, ma sui risultati dei nativi (Garrido Medina & Cebolla Boado, 2010, p.174).

Anche in questo contributo viene quindi messa in evidenza la poca raffinatezza del dato sul campione seconde generazioni e sui paesi di origine dei genitori degli studenti immigrati per consentire più precise analisi ed interpretazioni sui risultati in PISA 2006 degli studenti immigrati di seconda generazione (e nel caso della Spagna, per quelli di prima generazione): tali aspetti rimandano quindi a come il questionario studente realizzato in PISA viene predisposto sia a livello del Consorzio Internazionale, che all'adattamento che di questo strumento viene fatto a livello nazionale e regionale.

Nel contributo di Javier Salinas Jiménez e Daniel Santín González (in stampa nel 2012), dell'Università Complutense di Madrid, dal titolo *Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006*, vengono indagati temi della concentrazione degli studenti immigrati nei centri scolastici spagnoli ed il dato se ciò incide sui risultati tanto degli studenti spagnoli quanto di quelli immigrati; in secondo luogo vengono analizzate le possibilità di scelta del centro scolastico da parte di entrambe le tipologie di studenti utilizzando i dati di PISA 2006.

Gli alunni immigrati, come si vede dal grafico I sono maggiormente presenti nei centri pubblici ed aumentano

GRÁFICO I: Porcentaje de alumnado extranjero y español en centros públicos (sobre el total de alumnado extranjero y español respectivamente) en Enseñanzas de Régimen General



Fuente: MEC (2008).

I risultati degli autori mostrano che la possibilità di frequentare una scuola concertada diminuisce in base al livello socioeconomico della famiglia e con il fatto di essere *inmigrante*.

Gli studenti immigrati frequentano maggiormente centri pubblici ed i loro risultati sono significativamente più bassi nelle tre prove oggettive nelle scuole pubbliche. Basse concentrazioni di immigrati nella scuola privata hanno un effetto positivo sui risultati degli alunni immigrati, mentre tali effetti scompaiono e diventano negativi quando la loro concentrazione aumenta.

Nella definizione, dato per noi interessante dell'origine, gli autori precisano che *"Lógicamente, dentro de los grupos "Inmigrantes de primera generación" e "Inmigrantes de segunda generación" hay alumnos de procedencias y características socioeconómicas muy diversas. Lamentablemente, PISA 2006 no ofrece para el caso de España la posibilidad de distinguir entre alumnos inmigrantes en función de su región de origen"* (Salinas Jimenez & Santin Gonzalez, 2009-2012, p.4).

Vi sono inoltre anche i dati della categoria *Origen indeterminado*, attribuita a quegli studenti *"que no dan una respuesta ni sobre su origen de nacimiento ni sobre el de sus padres, Nuestra hipótesis es que el hecho*

de no querer revelar un origen extranjero podría llevar a los alumnos a no contestar dichas preguntas”.

Dalle analisi gli autori qualificano l'effetto positivo di essere uno studente immigrato di seconda generazione, rispetto ai risultati ottenuti, nella scuola concertada.

Due effetti si rilevano dai dati: *los alumnos nativos en la escuela pública ven penalizado su rendimiento por la presencia de inmigrantes de forma más elevada que los nativos en la escuela concertada; la concentración de inmigrantes en la escuela concertada penaliza el rendimiento de esos alumnos inmigrantes en mayor medida que en la escuela pública* (Salinas Jimenez & Santin Gonzalez, 2009-2012).

Combinando l'effetto positivo trovato per gli alunni di seconda generazione nel centro concertado con l'effetto negativo della loro concentrazione, si incontra che l'effetto positivo scompare quando la concentrazione di immigrati ha raggiunto il 14% in matematica, il 23% in lettura e 30% nelle scienze.

L'effetto positivo trovato per gli studenti di prima generazione in lettura scompare quando la proporzione di immigrati sul numero totale degli studenti raggiunge l'8%.

Il risultato complessivo degli effetti negativi della concentrazione degli studenti immigrati sugli studenti nativi è coerente a quanto ottenuto da Hugalde Sánchez (2008) e da Calero & Escardibul (2007).

Il risultato degli studenti immigrati di seconda generazione che ottengono prestazioni migliori rispetto a quelli di prima generazione, può essere legato al fatto che il loro inserimento nel sistema educativo si verifica ad un'età precoce e questo facilita di certo il processo di acquisizione della lingua e di integrazione in classe, secondo gli autori.

Infine, i risultati della categoria di "origine incerta" si collocano a metà strada tra le altre due categorie, il che potrebbe indicare che gli studenti riluttanti a fornire queste informazioni sono gli studenti immigrati, sia di prima, che di seconda generazione, commentano Salinas Jimenez & Santin Gonzalez.

Gli autori ribadiscono altresì che sono necessarie ulteriori ricerche per comprendere quale sia la distribuzione ottimale degli studenti nella

scuola, tale che non danneggi la libertà di scelta della scuola, né l'uguaglianza delle opportunità educative.

Nel loro contributo rispetto alle nostre categorie di analisi, viene disaggregato il dato tra studenti di prima e seconda generazione, ma non vengono realizzati approfondimenti ulteriori in base ai paesi di origine, perché come affermano gli autori, "*lamentablemente PISA 2006 no ofrece para el caso de España la posibilidad de distinguir entre alumnos inmigrantes en función de su región de origen*" (Salinas Jimenez & Santin Gonzalez, 2009-2012, p.4).

Bibliografía

Bottani, N. (2006). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, extraordinario 2006: 75-90.

Bottani, N. (2009) website "La retorica del futuro che non c'è. La politica educativa dell'Unione Europea in difficoltà", 28.06.2009 <http://www oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/la-politica-educativa-dell-unione>

Calero, J. (dirección) (2010), Choi de Mendizábal, A., Waigrais, S. *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Colección Estudios Create N.º 5, IFIIE

Calero, J. & Escardibul, J.O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento de los centros públicos y privados medido en PISA-2003, Hacienda

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009a). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects*. Comunicación presentada al XVI Encuentro de Economía Pública, Granada, febrero de 2009, in dialnet.unirioja.es

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009b). *Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA*. *Papeles de Economía Española*, n. 119

Calero, J., Choi, Á. & Waisgrais, S. (2010a) *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006* <http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6..pdf>

Carabaña, J. (2005). Los alumnos inmigrantes en la escuela española.24-10-05. www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm/paraja.pdf

Carabaña, J. (2008a). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica. Colegio Libre de Eméritos. Madrid (www.colegiodeemeritos.es)

Carabaña, J. (2008b). *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español*. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales ARI n. 63

Carabaña, J. & Cordoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*, factoriadeideas, sociología IF013/09. Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia

Cummins, J. (2001a). Bilingual education: Issues and assessment. In K. Anderwald, K. Hren, P. Karpf, & M. Novak-Trampusch (Eds.), *Karnten_Dokumentation, Band 17, 17, 18*. (pp. 54-73). Viktring/Vetrinj: Verlag Land Karnten

Cummins, J. (2001b). Assessment options for bilingual learners. In J.V. Tinajero & S. Hurley (Eds.) *Literacy assessment of bilingual learners*. (pp. 115-129). Boston: Allyn & Bacon

Cummins, J. (2001c). Qué sabemos de la educación bilingüe?. Perspectivas psicolingüística y sociológicas. En *Revista de Educación*. No 326. MEC. Madrid.

Duru-Bellat, M., Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us, *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 3, pp.181-194

Exteberria, F. (2009). *Alumnado inmigrante y PISA: cronica de una desigualdad*. Universidad de Oviedo. XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento". Oviedo

Exteberria, F., Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263

Esteban, G.F., Baldellou, J.L.C., Julià, F.F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, numero extraordinario, pp. 399-428

Gorard, S., Smith, E. (2004). An international comparison of equity in education systems, en *Comparative Education*, 1(40), pp. 15-27

Hofstede, G. (1991). *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*. París: Les éditions d'organisation, 1994.

Hofstede, G. (1996). Riding the Waves of Commerce: A test of Trompenaars' 'Model' of National Cultural Differences. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 2, 189-198.

Hugalde Sánchez, A. (2008). Tesis doctoral de la Sra. Adriana Sanchez Hugalde amb títol "Efectos de la Inmigración en el Sistema Educativo: El Caso Español". En dipòsit fins el dia 25 de febrer de 2008. Universitat de Barcelona

Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España in *Revista de Educación*, extraordinario 2006. *Ministerio de Educacion y Ciencia*, pp. 337-355

Martínez López, C. (2006). Andalucía y el informe PISA. *Revista de Educación*, extraordinario, *Ministerio de Educacion y Ciencia*, pp. 477-480, www.revistaeducacion.mec.es

Mayo, R. (2010). *PISA y la evaluación. Espejo o alimento —notas al margen, mayo 2010 n.12*, Avances en Supervisione educativa, Revista de la Asociación de los Inspectores de Educacion de España, www.adide.org/revista

Medina, L.G. & Boado, H.C. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006, *Presupuesto y Gasto Público*. 61: 159-176. Secretaría General de Presupuestos y Gastos. Instituto de Estudios Fiscales

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010", aprobado dal Consiglio dei Ministri il 16.02.2007, www.mtas.es

OCDE (2005). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana, Madrid: Santillana

OCDE (2007). *PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Informe Español. Ministerio de Educación y Ciencia, MEC. <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana

OECD (2006): *The PISA 2006 Assessment Framework. Science, Reading and Mathematics*. Paris, OECD. (Hay edición en español: OCDE (2006): *PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana

OECD (2006a). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD

OECD (2007, vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Vol. 1. Paris: OECD.

OECD (2007a, vol.2). *PISA 2006: Vol. 2 Data*. Paris: OECD.

OECD (2009b). *Data Analysis Manuals*. Paris: OECD

Portes, A., Aparicio, R. & Haller, W. (2009). *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal (ARI)*. Estudios Instituto Elcano. <http://realinstitutoelcano.org>

Portes, A. & Hao L. (2004). *The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation*. Vol. 101, no. 33. Proceedings of the National Academy of Sciences, pp.11920–11927, in <http://www.pnas.org/content/101/33/11920>

Revista de Educación, número extraordinario 2006, PISA, Ministerio de Educación y Ciencia, www.revistaeducacion.mec.es

Salido Cortés, O. (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España*. Documento de trabajo 126. Fundación Alternativas

Salinas Jiménez, J. & Santín González, D. (2009-2012). *Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006*. *Revista de Educación*, 358. Mayo-agosto 2012 (Fecha de

entrada: 20-07-2009 Fecha de aceptación: 09-03-2010), artículo in fase di pubblicazione

Schechter, S. & Cummins, J. (Eds.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann

Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Documento Básico, XX Semana Monográfica de la Educación (Madrid). Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA. Madrid: Fundación Santillana

Schleicher, A. (2007) (entrevista realizada por Milagros Muñoz Martín y Fernando M. Faci Lucía), ¹- Revista n. 5, Avances en Supervisión educativa, Revista de la Asociación de los Inspectores de Educación de España, www.adide.org/revista

Stanat, P. (2005). *La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales*. XX Semana Monográfica de la Educación. Madrid

Vandenberghe, V. (2003a). Iniquité scolaire: du/des concepts aux mesures. Premiers essais à partir de PISA. Et examen des corrélations avec les mesures de ségrégation de publics et les indices d'autonomie des établissements scolaires, en *REGULEDUC network* (Note rédigée dans le cadre du projet). Documento electrónico.

Vandenberghe, V. (2003b). Private, Private Government-Dependent and Public schools. An International Effectiveness Analysis, en *IRES-ECON-UCL*. Documento electrónico.

Vandenberghe, V., Robin, S. (2004). Evaluating the Effectiveness of Private Education Across Countries: a Comparison of Methods, en *Labour Economics*, 11, pp. 487-506.

Documentazione legislativa

IT 28.5.2009 Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C 119/3

DIRETTIVA 2008/115/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 16 dicembre 2008 recante norme e procedure comuni applicabili negli Stati membri al rimpatrio di cittadini di paesi terzi il cui soggiorno è irregolare,

http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dl_immigrazione_2011/direttiva_2008_115_ce.pdf

Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:IT:HTML>

Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en

España y su integración social. <http://www.parainmigrantes.info/wp-content/uploads/2009/12/loexboe.pdf>

Sitografía

<http://venus.unive.it/aliasve>

http://es.wikipedia.org/wiki/C%C3%A1ndida_Mart%C3%ADnez_L%C3%B3pez

<http://www.cese-europe.org/conferences/45-i-cese-in-between-las-palmas-2009>

http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm, http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eurtargets/index_it.htm, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:IT:PDF>

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:IT:NOT>

Capitolo 8. Analisi e descrizione dei risultati delle seconde generazioni nelle pubblicazioni riguardanti PISA 2006 in Italia

In Italia come si è già più volte ricordato, rispetto a PISA 2006 sono stati considerati per le stime statistiche solo gli studenti immigrati di prima generazione, poiché le seconde generazioni erano numericamente insufficienti.

Malgrado tali mancanze, abbiamo cercato di esplorare con chi si occupa in Italia di PISA, cioè l'INVALSI, lo stato dell'arte di approfondimenti specifici, di rilevazioni, di analisi, di studi riguardanti se non in modo preciso le seconde generazioni, gli studenti immigrati, attraverso appunto un'intervista ad un ricercatore PISA dell'INVALSI.

Per la prima delle due nostre categorie di analisi (la definizione del campione "seconde generazioni") vi sono state delle difficoltà, soprattutto nel riuscire a trovare documenti così specifici sul tema del nostro studio.

Rispetto alla nostra seconda categoria di analisi, il fattore "paesi di origine/provenienza e paesi di destinazione/arrivo" degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, nei documenti pubblicati analizzati, per quanto riguarda l'Italia, vista la mancanza di indicazioni, di letteratura e di pubblicazioni, reperire informazioni e dati è stato ancora più complicato, se non quasi il più delle volte purtroppo impossibile.

Va evidenziato che in Italia vi sono vari studi interessanti (alcuni da noi riportati anche nella bibliografia del terzo capitolo) che riguardano gli studenti immigrati: alcuni si interessano ad esempio di temi come l'integrazione, la partecipazione (Colombo, 2010), studi di ambito antropologico; ve ne sono altri di tipo demografico e sociologico (Dalla Zuanna, Strozza, Farina, 2009), altri che si occupano più in linea generale di equità, mobilità sociale, differenze territoriali (ad esempio Checchi, 2006; Benadusi, Giancola, 2009; 2010). Interessanti sono ad esempio i lavori di Marina Murat (Dipartimento di Economia Politica di Modena e Reggio Emilia) sul successo degli studenti immigrati dove approfondisce, a partire dai dati PISA e da regressioni nell'analisi delle variabili, lo studio dei sistemi scolastici, dei supporti allo studio (matematici e scientifici in Francia e di lettura in Italia) e di molte altre caratteristiche.

Vi è inoltre un'area vastissima di letteratura che si occupa di interculturalità (tra gli altri Favaro, Demetrio, 2002; Ongini, Nosenghi, 2009; Gobbo, 2000; Zoletto, 2007), di didattica, di educazione interculturale, di pedagogia interculturale ed alcune di queste ricerche fanno riferimento anche alla banca dati di PISA, con difficoltà però nel calcolo disaggregato rispetto agli studenti immigrati.

Il dato riportato ad es. dalla regione Veneto¹ precisa che gli studenti immigrati (dato non disaggregato) hanno ottenuto risultati inferiori rispetto ai nativi, ma punteggi più alti sia rispetto ai loro coetanei immigrati dell'Italia nel suo insieme, che della macro area Nord Ovest ed allineati a quelli degli alunni stranieri del Nord Est.

Nel corso degli ultimi anni la presenza di studenti di origine immigrata ha assunto un'importanza crescente, superando il livello minimo convenzionale posto per la ricerca PISA al 3% dei quindicenni scolarizzati. Anche in questa prima descrizione sintetica delle differenze tra i risultati degli studenti autoctoni e di quelli di origine straniera è importante sottolineare che la ridotta consistenza numerica dei secondi richiede di valutare con estrema cautela la significatività delle differenze riscontrate.

La tabella 3.16 riporta la distribuzione delle frequenze percentuali pesate degli studenti in base alla loro origine in Lombardia e negli altri ambiti territoriali.

Tab. 3.16 Studenti rispetto alla loro origine

Origine	Lombardia	Italia	Nord Ovest	Nord Est	OCSE
Autoctona	92,0	93,7	91,9	92,4	88,3
Straniera (II generazione)	1,0	0,7	1,0	0,7	5,0
Straniera (I generazione)	5,2	3,0	5,2	5,1	3,8
Mancate risposte	1,8	2,6	1,9	1,8	2,9

La tabella 3.16 mostra che Lombardia ed in generale le regioni del nord del Paese scolarizzano una quota di quindicenni di origine straniera pressoché doppia rispetto all'Italia considerata nel suo complesso, ma ancora sensibilmente inferiore rispetto ai Paesi dell'OCSE. Inoltre, la netta prevalenza di studenti di origine straniera della prima generazione rispetto a quelli della seconda, mostra che in Italia il fenomeno dell'immigrazione è

¹ http://www.adaschio.it/4scuola-territorio/SintesiRisultati_PISA%2006_Veneto.pdf, p.11

più recente rispetto ai Paesi OCSE considerati nel loro insieme, dove infatti il rapporto tra le generazioni di immigrazione è rovesciato.²

Il dato emerso in Lombardia (sempre aggregato tra G1 e G2) evidenzia che indipendentemente dalla loro origine, gli studenti stranieri sono in una condizione più svantaggiata (indice ESCS, Tab.3.17, Fonte USR Lombardia) rispetto alle altre aree.

Tab. 3.17 Escs degli studenti rispetto alla loro origine

Escs	Lombardia	Italia	Nord Ovest	Nord Est
Studenti autoctoni	-0,10	-0,05	0,0	0,1
Studenti stranieri	-0,61	-0,5	-0,6	-0,5

La differenza dell'Escs per la Lombardia tra studenti autoctoni e stranieri risulta statisticamente significativa e ciò esercita un notevole influsso sui rendimenti nei diversi ambiti di competenza.³ Come ultimo elemento di descrizione generale della popolazione dei quindicenni stranieri si analizza la suddivisione percentuale pesata di questi ultimi nei diversi tipi di scuola. E' interessante notare (Tab. 3.18, Fonte USR Lombardia) come la distribuzione dei quindicenni di origine immigrata presenti una certa differenza rispetto a quella delle macro-aree dell'Italia settentrionale ed anche dell'intero Paese.

Tab. 3.18 Studenti di origine immigrata per tipo di scuola

	Lombardia	Italia	Nord Ovest	Nord Est
Licei	18,7	20,2	23,8	19,2
Istituti tecnici	35,9	36,4	31,4	31,7
Istituti professionali	23,6	25,8	27,8	29,9
Formazione professionale	11,2	5,1	7,4	8,8

Anche quest'ultimo aspetto concorre a suggerire possibili spiegazioni dei risultati degli studenti di origine straniera nella scala principale di scienze, in matematica ed in lettura.

Tab. 3.19 Punteggi medi studenti di origine immigrata

	Lombardia		Italia		Nord Ovest		Nord Est	
	Punt. medio	Dev. Std	Punt. medio	Dev. Std	Punt. medio	Dev. Std	Punt. medio	Dev. Std
Scienze	412	108	421	102	421	105	441	95
Matematica	423	103	423	100	425	99	443	92
Lettura	401	130	415	128	413	122	434	108

² USR e ANSAS Lombardia (2008). Le competenze scientifiche degli studenti quindicenni Lombardi. Primi risultati di PISA 2006 in Lombardia, p.41

³ Ibid., p.42

I curatori del rapporto USR Lombardia precisano che è improprio effettuare dei confronti con i Paesi OCSE nel loro complesso, visto che la presenza straniera nelle scuole secondarie italiane ha assunto una certa rilevanza solo negli ultimi anni. Dalla tabella 3.19 emergono elementi che fanno intuire similitudini e peculiarità dei quindicenni stranieri in Lombardia che devono essere messe in relazione con altre variabili anche mediante analisi statistiche multivariate che tengano conto della struttura gerarchica dei dati (allievi, scuole, regioni, ecc.). In particolare sembra che l'area della lettura sia un punto di particolare criticità e ciò potrebbe spiegare in buona misura anche i rendimenti insoddisfacenti nelle altre aree.

A questi rapporti regionali, non hanno fatto seguito ricerche, analisi, approfondimenti, riflessioni specifiche su PISA 2006, seppur in mancanza di una percentuale di studenti di seconda generazione, pertanto nel nostro studio ci siamo avvalsi di alcuni contributi presenti nei documenti pubblicati dall'OCSE e dall'INVALSI.

Pur considerando quindi le varie interconnessioni del nostro tema all'interno anche della vasta letteratura di cui sopra abbiamo riferito, ci siamo soffermati per l'Italia su quanto a disposizione e sull'analisi degli strumenti della rilevazione PISA, per mantenere il focus sul nostro tema di ricerca ed esplorare attraverso documenti ed interviste, le possibili riflessioni sui risultati degli studenti immigrati (come dato aggregato) in PISA 2006.

Non abbiamo incontrato analisi che correlino aspetti educativi e socio-politici in una riflessione sui risultati degli studenti immigrati in Italia in PISA 2006: il nostro punto di vista qui è quello di ricercatori impegnati nel campo dell'educazione comparata e da questa prospettiva abbiamo cercato di indagare il tema oggetto di studio.

La prima generazione in PISA 2006 in Spagna era pari al 6,1% (E.S. 0,7), mentre in Italia era del 3,1% (E.S. 0,3) e la seconda generazione in entrambi i paesi non ha raggiunto dati sufficienti per il calcolo delle stime, rispettivamente 0,8% (E.S. 0,1) e 0,7% (E.S. 0,1).

L'istituto che ha seguito tutti gli aspetti per conto dell'OCSE in Italia, come dicevamo, è stato l'INVALSI (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e Formazione). I dati disponibili risultano pertanto quelli riportati nel Rapporto nazionale dell'INVALSI, del 2008, "Le

competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006”.

Nel 2006 il National Project Manager era Bruno Losito, mentre tra i collaboratori dell'INVALSI, vi era anche Laura Palmerio, col ruolo di Data manager- analisi dei dati, che ha curato nel Rapporto, tra le altre parti, anche quella di nostro interesse ed in PISA 2009, è stata la National Project Manager. Per approfondire alcuni aspetti l'abbiamo anche intervistata.

Lo studio principale in Italia è stato realizzato tra il 22 marzo e il 29 aprile 2006. Il campionamento in PISA è avvenuto in due stadi: nel primo sono state estratte le scuole (unità primarie), nel secondo sono stati estratti casualmente gli studenti (unità secondarie), all'interno delle scuole. L'estrazione dei campioni di studenti all'interno delle scuole è stato effettuato dal Centro nazionale PISA, con l'ausilio di un software fornito dal Consorzio internazionale. In ogni scuola è stato estratto un campione di 35 studenti, tra tutti gli studenti quindicenni iscritti alla scuola, indipendentemente dalla classe da essi frequentata.

Come ci ha precisato nell'intervista Palmerio, non esiste uno specifico "campione di studenti immigrati": viene estratto un campione di 35 studenti fra i quali vi possono o meno *"casualmente capitare degli studenti immigrati, non esiste un campionamento ad hoc degli studenti immigrati; spetta agli insegnanti segnalare gli studenti che non possono partecipare e quindi devono essere esclusi dalla prova"*.

L'impossibilità per uno studente immigrato di comprendere la lingua della somministrazione PISA e quindi l'esclusione dalla prova, in Italia viene definita esattamente come nel resto dei paesi partecipanti a PISA, ci ribadisce Palmerio: tale criterio di esclusione legato alla lingua, quindi in più per gli studenti immigrati, è legato allo stare da meno di un anno in Italia e poi valgono per essi gli stessi criteri di esclusione previsti per tutti gli altri studenti, cioè se hanno delle disabilità fisiche o mentali certificate tali da giustificare l'esclusione; tali criteri vengono stabiliti dall'OCSE, dal Consorzio Internazionale, condivisi a livello internazionale.

L'OCSE ed il Consorzio stabiliscono i criteri di esclusione⁴ ed in ogni istituto scolastico è il docente referente che applica tale criterio sulla

⁴ "Exclusions within the above limits include: **At the school level:** *i)* schools which were geographically inaccessible or where the administration of the PISA assessment was not considered feasible; and *ii)* schools that provided teaching only for students in the

valutazione delle conoscenze linguistiche possedute o meno da uno studente immigrato per affrontare i test di PISA.

Gli studenti immigrati di prima generazione, ribadisce Palmerio, non vengono sottoposti, a test di competenza linguistica della lingua della rilevazione e se vi sono delle iniziative di verifica della competenza linguistica all'interno delle scuole (ad es. secondo il framework europeo dei livelli A1, A2, B1 ecc.), i rilevatori dell'INVALSI non lo fanno.

Come si può leggere nel "Questionario studente OCSE PISA 2006", fra gli allegati al presente lavoro, alla domanda D12, come sotto riportata, è stata chiesta allo studente la lingua parlata a casa, mentre alle due domande appena precedenti, D11a e D11b, sono state poste domande sui luoghi di nascita dei genitori e dello studente, codificati secondo i codici ISO 3166⁵: tutti questi dati sono stati raccolti, inviati al Consorzio e sono

categories defined under "within-school exclusions", such as schools for the blind. The percentage of 15-year-olds enrolled in such schools had to be less than 2.5% of the nationally desired target population (0.5% maximum for *i*) and 2% maximum for *ii*). The magnitude, nature and justification of school-level exclusions are documented in the *PISA 2006 Technical Report* (OECD, forthcoming). **At the student level:** *i*) students with an intellectual disability; *ii*) students with a functional disability; and *iii*) students with limited assessment language proficiency. Students could not be excluded solely because of low proficiency or normal discipline problems. The percentage of 15-year-olds excluded within schools had to be less than 2.5% of the nationally desired target population", OECD 2007 PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1, p.348 ed in modo specifico: "International within-school exclusion rules for students were specified as follows: • Intellectually disabled students are students who have a mental or emotional disability and who, in the professional opinion of qualified staff, are cognitively delayed such that they cannot perform in the PISA testing situation. This category includes students who are emotionally or mentally unable to follow even the general instructions of the test. Students were not to be excluded solely because of poor academic performance or normal discipline problems; • Functionally disabled students are students who are permanently physically disabled in such a way that they cannot perform in the PISA testing situation. Functionally disabled students who could respond were to be included in the testing; • Students with insufficient assessment language experience are students who need to meet all of the following criteria: a) are not native speakers of the assessment language(s), b) have limited proficiency in the assessment language(s), and c) have received less than one year of instruction in the assessment language(s). Students with insufficient assessment language experience could be excluded; • Not assessable for some other reason as agreed upon. A nationally-defined within-school exclusion category was permitted if agreed upon by the consortium. A specific subgroup of students (dyslexic, for example) could be identified for whom exclusion was necessary but for whom the previous three within-school exclusion categories did not explicitly apply, so that a more specific within-school exclusion definition was needed." OECD (2009). *PISA 2006 Technical Report*, p.65

⁵ http://it.wikipedia.org/wiki/ISO_3166

pubblici, presenti nel Data Base del sito OCSE PISA 2006, consultabili e disponibili on line per la comunità scientifica.⁶

In PISA 2006 queste sono state le domande relative al paese di origine:

D11a Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

(Barra una sola casella per ogni colonna)

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
In Italia	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
In un altro Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
In un Paese europeo che <u>non</u> fa parte dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
Altro	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄

D11b Se tu NON sei nato/a in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato/a in Italia?

Se avevi meno di 12 mesi, scrivi zero «0»

_____ *anni*

⁶ Database - PISA 2006 "The PISA International Database PISA is a survey of students' skills and knowledge as they approach the end of compulsory education. It is not a conventional school test. Rather than examining how well students have learned the school curriculum, it looks at how well prepared they are for life beyond school." Online data: [Download the PISA 2006 data set](#) - for professional researchers; [Interactive data selection](#) - to explore the PISA 2006 dataset; [Multi-dimensional Data Request](#) - submit a query to an automated service; <http://pisa2006.acer.edu.au/>

D12 A casa, quale lingua parli per la maggior parte del tempo?

(Barra una sola casella)

Italiano 200

Tedesco 148

Sloveno 442

Un'altra lingua ufficialmente riconosciuta
in Italia (ladino in Alto Adige, francese in
Val d'Aosta) 610

Un dialetto 611

Un'altra lingua di un Paese dell'Unione
Europea 624

Un'altra lingua (ad esempio, albanese,
arabo, cinese, ecc.) 826

Ed in PISA 2009 sono state modificate come segue

D17a Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

(Barra una casella per ogni colonna)

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
In Italia	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
In un altro Paese	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂

D17b Se tu o i tuoi genitori siete nati in un altro Paese, quale?

(Scrivi il nome del Paese)

Tu _____

Tua madre _____

Tuo padre _____

D18 Se tu NON sei nato/a in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato/a in Italia?

Se avevi meno di 12 mesi, scrivi zero «0»

Se sei nato/a in Italia, salta questa domanda e vai direttamente alla D19.

_____ *anni*

D19 A casa, quale lingua parli la maggior parte del tempo?

(Barra una sola casella)

Italiano	<input type="checkbox"/> 200
Tedesco	<input type="checkbox"/> 148
Sloveno	<input type="checkbox"/> 442
Un'altra lingua ufficialmente riconosciuta in Italia (ladino in Alto Adige, francese in Valle d'Aosta)	<input type="checkbox"/> 610
Un dialetto	<input type="checkbox"/> 611
Un'altra lingua di un Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> 624
Un'altra lingua (ad esempio, albanese, arabo, cinese, ecc.)	<input type="checkbox"/> 826

La predisposizione nel *Questionario Studente* delle domande sopra riportate aveva come riferimento quello indicato dall'OCSE che come si vede qui di seguito è lo stesso per PISA 2006 che per PISA 2009 e lascia margine ai Centri nazionali di individuare la modalità di compilazione, se a domande chiuse, categorizzate e/o domande aperte da categorizzare in seguito.

Ed in PISA 2006 si legge:

Q11a In what country were you and your parents born?

(Please tick one answer in each column)

	<i>You</i>	<i>Mother</i>	<i>Father</i>
<Country A>	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
<Country B>	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
<Country C>	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
<Country D>	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄
<...etc.>	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}
Other country	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}

Q11b If you were NOT born in <country of test>, how old were you when you arrived in <country of test>?

If you were less than 12 months old, please write zero (0)

_____ *years*

E così in PISA 2009 come si può vedere nella pagina a seguire:

Q17 In what country were you and your parents born?

(Please tick one box in each column)

	<i>You</i>	<i>Mother</i>	<i>Father</i>
<Country A>	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
<Country B>	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
<Country C>	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
<Country D>	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄
<...etc.>	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}
Other country	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}

Q18 If you were NOT born in <country of test>, how old were you when you arrived in <country of test>?

If you were less than 12 months old, please write zero (0).

If you are born in <country of test> please skip this question and go to Q19.

_____ years

Q19 What language do you speak at home most of the time?

(Please tick only one box)

<Language 1>	<input type="checkbox"/> _{<xxx>}
<Language 2>	<input type="checkbox"/> _{<xxx>}
<Language 3>	<input type="checkbox"/> _{<xxx>}
< ...etc. >	<input type="checkbox"/> _{<xxx>}
Other language	<input type="checkbox"/> _{<xxx>}

Il dato sull'origine, rilevato attraverso il *Questionario studente*, precisa Palmerio, viene inviato all'OCSE, non è mai stato trattato, cioè mai analizzato come Italia, come Centro Nazionale in nessuna delle edizioni *"non si è mai arrivati a questo livello...non c'è mai neanche il tempo...non so se ci riusciremo in futuro...difficile"* commenta Palmerio.

Non viene raccolto in PISA 2006, ma nemmeno in PISA 2009, ci conferma Palmerio un dato distinto tra paese di nascita e cittadinanza.

Il paese di nascita sia dello studente che dei genitori, nel *Questionario Studente* di PISA 2006 non dava categorizzazioni precise dei Paesi, ma indicava solo Italia, Paese dell'Unione Europea o non dell'Unione Europea ed altro.

In PISA 2009 è stata cambiata la formulazione della domanda:, è stata inserita una domanda con due variabili ed un'altra domanda a tre risposte aperte, dove lo studente, scriverà (domanda D17b)⁷ il nome dei paesi di nascita dei genitori ed il proprio.

Tali risposte aperte andranno in seguito analizzate e codificate, *"qui-* commenta Palmerio- *se poi si riuscirà a codificare le risposte, ci potranno essere dei dati utili sui Paesi di provenienza"*, anche per analisi di secondo livello.

Palmerio precisa che le risposte a queste domande sui paesi di origine degli studenti sono presenti, disponibili e pubbliche nel Data Base internazionale dell'OCSE PISA.

La distinzione tra prima generazione e seconda generazione, viene categorizzata proprio dal Consorzio a partire dalle risposte alle domande sulla nascita nel paese del test o se non nati nel paese del test, l'età di arrivo.

Va evidenziato che non sono mai stati realizzati in Italia da parte dell'INVALSI, studi di secondo livello o approfondimenti tematici riguardanti gli studenti immigrati di prima o seconda generazione (Palmerio non è al corrente se ve ne siano state fatte altre di specifiche sulle seconde generazioni in Italia) ed alla nostra domanda se ve ne siano in previsione, Palmerio ci ha risposto con un *"...Chissà...se riusciamo sì"*

⁷ http://www.invalsi.it/areadati/ocsepisa/09/Questionario_Studente.pdf e dal sito OCSE http://pisa2009.acer.edu.au/downloads/PISA09_Student_questionnaire.pdf

Le caratteristiche delle scuole frequentate dagli studenti vengono raccolte tramite il *Questionario scuola*⁸ compilato dal Dirigente Scolastico all'interno del quale PISA non chiede la percentuale di studenti immigrati presenti a scuola: se tra quei 35 studenti campionati nella scuola vi sono degli studenti immigrati, ripetiamo, non rappresentano di certo la percentuale degli studenti immigrati presenti in quello specifico istituto.

Vi è anche l'opzione internazionale genitori, a cui l'Italia ha aderito a partire da PISA 2006, per cui anche i genitori vengono sottoposti ad un *Questionario genitori*⁹ da cui si ricavano altri dati.

Il Consorzio mette a disposizione il Data Base generale, liberamente scaricabile (che il Centro nazionale PISA, presso l'INVALSI ha sin dall'inizio) e poi restituisce il Rapporto internazionale con delle elaborazioni, a livello nazionale non dà altro. E' a cura poi dei vari Centri nazionali fare altre analisi, altre elaborazioni, approfondimenti.

Alla nostra domanda se vi siano stati degli sviluppi nell'ambito della ricerca comparativa internazionale sul tema delle performance degli studenti di seconda generazione a partire da PISA 2006, Palmerio (maggio 2011) afferma di non esserne a conoscenza, al di là del Report su PISA 2009, Volume 2 *"Overcoming Social Background. Equity in learning opportunities and outcomes"* centrato anche su aspetti correlati all'immigrant background (OECD, 2010), di non esserne a conoscenza.

L'INVALSI, ci precisa Palmerio, non ha fatto approfondimenti metodologici (alcuni erano stati messi in previsione nel Rapporto nazionale Pisa 2006 dell'INVALSI) ad esempio sul tema se la competenza in lettura come competenza trasversale, possa in qualche modo influenzare i risultati degli studenti anche nelle altre due aree e sul fatto se queste caratteristiche delle prove PISA possano influenzare i risultati nei tre ambiti, tema di una certa rilevanza in particolare per chi non ha una buona competenza nella lettura o più in generale nella lingua italiana.

Palmerio afferma che il rapporto che vi è tra i risultati nei tre ambiti, in genere (avendo PISA 2009 in mente in base alla sua esperienza) è quello di una forte sovrapposizione, cioè lo studente che è ai livelli più alti in lettura, spesso è anche ai livelli più alti negli altri due ambiti e viceversa. Lo studente bravo è in genere bravo in tutti e tre gli ambiti. Poi si può rilevare

⁸ http://www.invalsi.it/download/Q_scuola.pdf

⁹ http://www.invalsi.it/download/Q_Genitori.pdf

anche, si vede in PISA 2009, che la percentuale dei top performers in lettura è più o meno la stessa anche in scienze e matematica (non al 100%) e quindi vi sono certo studenti che sono molto bravi in un ambito e non negli altri, ma comunque vi è una forte sovrapposizione. Se siano state fatte altre analisi più dettagliate su questo versante metodologico più approfondite, specie su PISA 2006, Palmerio non ce lo sa dire.

Nella fase della costruzione delle prove PISA, ci delinea Palmerio nel rispondere al nostro quesito sulle caratteristiche delle prove PISA e sulla loro congruenza con il contesto rispetto ad una possibile influenza sulle prestazioni, ai paesi viene inviato dal Consorzio a tutti i Centri nazionali, prima della sul campo, tutto il pool con gli item con delle schede da compilare, per verificare ad es. il grado di familiarità nel proprio paese con l'argomento trattato nella prova, su quanto quell'argomento viene trattato nel curriculum, sull'importanza che quell'argomento può avere per la vita quotidiana degli studenti, tutta una serie di quesiti a cui bisogna attribuire un punteggio, una valutazione ed esprimere un giudizio per ogni singolo item.

Dopo il *field trial* e dopo il *main study*, sulla base dei risultati inviati al Consorzio dai Centri nazionali, questi risultati rielaborati vengono di nuovo inviati ai paesi nei Centri nazionali e vengono messi in evidenza, ci spiega Palmerio, degli item che si sono comportati in modo diverso in un paese rispetto a come si sono comportati in altri paesi a livello psicometrico, questi si chiamano *doggy items*: in altri termini, se un item ha un livello di difficoltà x in generale e nel nostro paese è risultato invece o più facile o più difficile, il Consorzio rinvia un quesito ai Centri nazionali con una lista di questi doggy items, chiedendo il perché questo item è risultato più facile o più difficile nel nostro paese e qui il team PISA del Centro nazionale, discute, ragiona, vede se è un problema di traduzione, o se è un argomento facile e familiare agli studenti italiani, ecc. e si rimandano le possibili spiegazioni.

La prova viene costruita in modo uguale in tutti i paesi, però è possibile che se un item non ha funzionato in un paese, venga tolto dai dati di quel paese e nel proprio database non ci sia, ma c'è in quello degli altri, ma questo viene fatto a posteriori: le prove somministrate sono identiche per tutti i paesi, i fascicoli sono tutti uguali.

Il rapporto nazionale PISA dell'INVALSI, precisa Palmerio, riporta fedelmente (a meno che non vi siano degli errori nel rapporto internazionale), dati, tabelle, grafici, tradotti dall'inglese, ma non integralmente, il Report internazionale dell'OCSE.

La curatrice del Rapporto nazionale PISA 2006 è stata Palmerio ed è stato a suo giudizio ed in base a suoi criteri, ovviamente consultandosi con i colleghi, che sono state tradotte e riportate o meno le parti del rapporto internazionale.

I criteri, ci risponde, sono stati quelli di priorità, di importanza, di interesse particolare nel nostro paese: un dato ad esempio che non è stato riportato nel Rapporto, ci precisa, è stato quello sulle differenze tra le scuole pubbliche e le scuole private in Italia, questo perchè non si ha nel nostro paese un vero campione di scuole private e perché riportare i dati così senza ulteriori analisi, non è sembrato opportuno. *"I criteri sono criteri soggettivi ovviamente"*, precisa Palmerio.

Alla nostra domanda sul rapporto tra i ricercatori INVALSI su PISA ed il mondo accademico/scientifico in Italia rispetto all'impianto teorico e metodologico di PISA e rispetto alla lettura, analisi, diffusione dei risultati nelle scuole, Palmerio precisa che ci può essere qualche docente universitario collega interessato che chiede di collaborare, ma in generale da fuori dell'INVALSI stanno tutti aspettando ardentemente i dati e poi magari finisce, commenta Palmerio che gli altri ci lavorano ed i ricercatori dell'INVALSI che li producono no, perché sono già impegnati con i lavori dell'edizione successiva di PISA. Quindi paradossalmente chi lavora sui dati, sono maggiormente i ricercatori esterni, che non i ricercatori dell'INVALSI.

Chiediamo inoltre a Palmerio quale e quanto interesse è stato dimostrato da parte del mondo scientifico, accademico e nello specifico da parte delle Facoltà di Scienze della Formazione, scolastico nelle varie edizioni di PISA sui dati riguardanti nello specifico le seconde generazioni, o gli studenti immigrati in genere, secondo il suo punto di osservazione, visto che l'interesse a PISA, oltre che da un punto di vista politico, viene dimostrato soprattutto da economisti, demografi, statistici.

Come Centro nazionale PISA, sostiene Palmerio, per esempio con il DIPED di Roma Tre, si è collaborato, perché appunto sono loro ad essere interessati, chiedono determinate cose, una collaborazione.

E nel rispondere infine al nostro quesito, se vi siano state delle domande specifiche rivolte all'INVALSI sul tema delle seconde generazioni di studenti immigrati, che *"su questo argomento, assolutamente no"*, affermando che nessuno si è mai rivolto all'INVALSI, nemmeno per la predisposizione dei due rapporti regionali su PISA 2006 della Lombardia e del Veneto.

Nel volume *"INVALSI PISA 2006 Approfondimenti tematici e metodologici"* (INVALSI, 2010) a cura di Bianca Spadolini nella collana "I problemi dell'educazione", nel contributo *"Genere e competenze scientifiche: analisi dei risultati degli studenti italiani in PISA 2006"* di Martini e Zaccarin, tra la scelta delle variabili esplicative inserite nei loro modelli multilivello, le ricercatrici si sono avvalse anche: delle caratteristiche socio-demografiche degli studenti (origine sociale, sesso e nazionalità) e di quelle socio-demografiche a livello di scuola; della dimensione e della composizione del corpo studentesco dell'istituto (numero totale di studenti, percentuale di ragazze e di immigrati).

Martini e Zaccarin ribadiscono che l'effetto marcatamente positivo sul punteggio dell'innalzamento del livello medio di status socioeconomico degli studenti che frequentano la scuola, è un fenomeno riscontrato praticamente in tutti i Paesi partecipanti a PISA (OECD, 2007, p.273) e rispetto al rapporto tra background socio economico e status immigrato, nel capitolo 4 del Rapporto internazionale PISA 2006 vol.1 (OECD, 2007, p.173).

Una condizione personale di svantaggio sociale non comporta necessariamente uno svantaggio in termini di rendimento scolastico – l'effetto dello status individuale non è infatti, a parità delle altre condizioni, significativo anche nelle analisi compiute dalle autrici, ma il ruolo di tale condizione può essere rafforzato o attenuato dal contesto scolastico in cui il singolo alunno è inserito, come si legge anche nel Rapporto internazionale: *"but the impact of socio-economic composition of the school that students attend on student performance is considerably strengthened beyond the impact of the students' own socio-economic background on science performance"* anche se, viene precisato *"the extent to which the performance of students and schools depends on socioeconomic factors varies considerably across schools and education systems. In some schools*

or educational systems, students' academic performances are strongly related to socio-economic background, while in others, learning outcomes depend much less on socio-economic background conditions" (OECD, 2007, pp.272-273).

Ad esempio, si legge nel Rapporto, ogni anno supplementare speso in tipi di scuola separati, *separate school types* (OECD, 2007, p.273), è associato con una diminuzione nella relazione all'interno della scuola tra il background socioeconomico degli studenti ed i risultati raggiunti nelle scienze, di 1.9 punti per una sola unità di aumento nell'indice di PISA dello status economico, sociale e culturale (indice ESCS).

E continua il Rapporto: quando la separazione degli studenti per abilità scolastiche, *educational tracking*,¹⁰ è anticipata di un anno, l'impatto della composizione socioeconomica delle scuole sui risultati degli studenti aumenta di 8.9 per una sola unità di aumento nell'indice ESCS di PISA, oltre l'impatto del background individuale socioeconomico degli studenti. Questi risultati suggeriscono che la separazione degli studenti per abilità scolastiche, tende a rinforzare la segregazione socioeconomica tra scuole.

Le autrici rilevano inoltre nel loro studio che l'aumento di un'unità dello status socioeconomico e culturale dello studente, ha un effetto positivo sul risultato, anche se la grandezza di questo effetto è molto

¹⁰ **Tracking** (also called **streaming** or **phasing**) is separating pupils by academic ability into groups for all subjects within a [school](#). In a tracking system, the entire school population is assigned to classes according to whether the students' overall achievement is above average, normal, or below average. Students attend academic classes only with students whose overall academic achievement is the same as their own. [Ability grouping](#) is *not* synonymous with tracking. Tracking differs from ability grouping by scale and permanence. Ability groups are small, informal groups formed within a single classroom. Assignment to an ability group is often short-term (never lasting longer than one school year), and varies by subject. Assignment to an ability group is made by (and can be changed at any time by) the individual teacher, and is usually not recorded in student records. Tracking was once popular in English-speaking countries, but is less used now. Strong tracking systems formed the basis of the [Tripartite System](#) in England and Wales until the 1970s, and in [Northern Ireland](#) until 2009. [Germany](#) uses a strongly tracked system. In Germany, students' achievements in their last of generally four years of primary school determine the type of secondary school they will be permitted to attend, and therefore the type of education they will receive. Weak tracking systems have been used in American schools. In this approach, local schools assign students to classrooms according to their overall achievement, so that a given classroom is primarily composed of students with either high, average, or low academic achievement." da http://en.wikipedia.org/wiki/Tracking_%28education%29

piccola rispetto alla diminuzione del punteggio connessa ad un'origine immigrata (-38,5punti).

La regolarità del percorso scolastico è un elemento importante nel determinare il livello delle prestazioni in scienze. La differenza di punteggio tra alunni regolari e alunni in ritardo è di circa 37 punti.

Il controllo di questa condizione (il ritardo) dello studente ha l'effetto di ridimensionare il coefficiente associato alla condizione di immigrato, che passa dal precedente valore, di poco inferiore ai 40 punti, ad un valore pari a circa 26.

In particolare quindi, osservano Martini e Zaccarin, si riducono sensibilmente gli effetti associati alle condizioni di ripetente e di immigrato, parzialmente inglobati dall'effetto di una scarsa capacità di comprensione dei testi, cui può essere attribuita, almeno in una certa misura, la responsabilità sia per la non regolarità scolastica sia per le difficoltà cui vanno incontro gli studenti non nativi.

A livello di scuola, per quanto riguarda le variabili relative alla composizione del corpo studentesco, le autrici evidenziano che l'effetto dello status socioeconomico medio si attenua e "*diviene invece significativo l'effetto negativo della presenza di una percentuale di alunni immigrati superiore al 10%*."

Si condensano qui probabilmente effetti incrociati di soppressione e potenziamento delle singole variabili che meriterebbero di esser meglio districati" (INVALSI, 2010, p.169).

Martini e Zaccarin rilevano che gli studenti che frequentano un liceo hanno, in media, un livello socio-economico-culturale più elevato di quello degli studenti che frequentano gli istituti tecnici e professionali (il valore dell'indice è pari a 0,34 nei licei contro -0,22 negli istituti tecnici e -0,52 negli istituti professionali), l'importanza di questo aspetto nell'influenzare sia le scelte all'ingresso che il rendimento successivo appare rilevante.

Sul fronte scuola, evidenziano le autrici, tra le altre caratteristiche associate alla composizione socio-demografica del corpo studentesco, né la dimensione di quest'ultimo né la presenza di ragazze o di studenti d'origine immigrata in misura superiore, rispettivamente al 70% e al 10%, esercitano un effetto significativo sul risultato in scienze.

L'insieme dei fattori, a livello studente e a livello scuola, considerati nell'analisi dà conto di una quota considerevole, l'81,7%, della varianza tra scuole.

Se si disaggrega (Tabella 7) per tipo di scuola e per sesso l'indice di status degli alunni italiani oggetto dell'analisi di Martini e Zaccarin, si osserva – accanto ad una scontata diminuzione progressiva del suo valore medio andando dai licei agli istituti tecnici e da questi agli istituti professionali – che le femmine hanno, sia nella generalità degli alunni dell'istruzione secondaria sia in ogni ordine di scuola, uno status significativamente meno elevato di quello dei maschi. Lo scarto, inoltre, si accentua passando dagli istituti professionali agli istituti tecnici e da questi ai licei (vedi Tabella 7).

Tabella 7. *Escls medio per tipo di scuola e genere (errori standard fra parentesi). PISA 2006, Italia*

Tutti gli alunni			Alunni degli istituti professionali			Alunni degli istituti tecnici			Alunni dei licei		
M	F	M - F	M	F	M - F	M	F	M - F	M	F	M - F
0,02 (0,02)	-0,10 (0,03)	0,12 (0,03)	-0,44 (0,05)	-0,62 (0,04)	0,18 (0,05)	-0,13 (0,02)	-0,38 (0,05)	0,25 (0,05)	0,56 (0,03)	0,22 (0,04)	0,34 (0,04)

Nota: i valori in grassetto sono statisticamente significativi (p-value < 0,05).

L'interpretazione suggerita dalle autrici rispetto a questo dato è che la selezione operata dal sistema educativo a livello secondario, è tendenzialmente più accentuata quanto più lo status dello studente è basso ed è di fatto più severa nei confronti dei maschi, che sono non a caso meno rappresentati nei licei e più numerosi negli istituti tecnici e professionali, oltre che fra i ripetenti e i *dropouts*.

L'interesse delle autrici in questo loro approfondimento a partire dai dati PISA 2006 era legato agli aspetti di genere, ma vi sono stati anche utili approfondimenti sul tema della nostra ricerca.

La raccolta del dato sul paese di origine (dei genitori e degli studenti), cambiato nel Questionario PISA 2009 come qui di seguito riportato, non rileva, oltre al paese di origine, informazioni sulla cittadinanza (termine giuridico di diritto) che spesso si confonde (basti una semplice consultazione del sito web del MAE italiano)¹¹ con la nazionalità

¹¹ "Lei ha bisogno del visto?" <http://www.esteri.it/visti/home.asp>

(termine più sociologico e che a volte viene usato impropriamente appunto come sinonimo di cittadinanza), che sarebbero utili al fine di evitare a nostro parere distorsioni nelle letture dei dati e per compiere in modo più accurato studi successivi sul tema.

D17a Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

(Barra una casella per ogni colonna)

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
In Italia	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
In un altro Paese	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂

D17b Se tu o i tuoi genitori siete nati in un altro Paese, quale?

(Scrivi il nome del Paese)

Tu _____

Tua madre _____

Tuo padre _____

D18 Se tu NON sei nato/a in Italia, quanti anni avevi quando sei arrivato/a in Italia?

Se avevi meno di 12 mesi, scrivi zero «0»

Se sei nato/a in Italia, salta questa domanda e vai direttamente alla D19.

_____ *anni*

Per la costruzione del campione sono state utilizzate due variabili di stratificazione esplicita: la macroarea geografica (Nord-Est, Nord-Ovest, Centro, Sud, Sud e isole) e la tipologia di scuola (licei, istituti tecnici, istituti professionali, scuole medie inferiori e scuole professionali per alcune regioni). La classificazione in statale/non statale e l'ampiezza delle scuole

(numerosità degli studenti) costituiscono le variabili di stratificazione implicita.

Come è già avvenuto per PISA 2003, anche in PISA 2006 alcune regioni e province autonome hanno deciso di partecipare alla rilevazione con campioni regionali e provinciali. Le procedure seguite per il campionamento relativo a queste regioni e province sono state analoghe a quelle seguite per la costruzione del campione nazionale.

La responsabilità del campionamento sia delle scuole sia degli studenti è del Consorzio internazionale e del Centro nazionale PISA. La distribuzione del campione è stata fatta per area geografica e per tipologia di scuola.

Distribuzione del campione per area geografica e per tipo di scuola

<i>Macroarea</i>	<i>Licei</i>	<i>Istituti tecnici</i>	<i>Istituti professionali</i>	<i>Scuole medie</i>	<i>Formazione professionale</i>	<i>Totale</i>
Basilicata	18	18	13	1	7	57
Bolzano	27	20	11	6	19	83
Campania	22	14	13	4		53
Centro	12	8	6	1		27
Emilia Romagna	19	18	15			52
Friuli Venezia Giulia	27	18	15	1		61
Liguria	22	14	11	4	22	73
Lombardia	17	18	12	2	5	54
Piemonte	19	17	11	3		50
Puglia	20	16	13	3		52
Resto del Nord Ovest	2	2	1			5
Resto del Sud	2	2	2			6
Resto delle Isole	2	2	3	1		8
Sardegna	21	18	10	6		55
Sicilia	21	14	13	7		55
Trento	16	16	7		22	61
Veneto	17	17	12	2	6	54
Totale	284	232	168	41	81	806

Fonte: INVALSI (2007, p.5).

La somministrazione è stata condotta in un'unica mattinata. Il tempo richiesto per svolgere la somministrazione delle prove è stato di due ore.

I Dirigenti delle scuole hanno nominato un insegnante referente con il ruolo di collegamento fra la scuola e il Centro nazionale PISA, con la responsabilità di organizzare ed effettuare la somministrazione. Sulla base dei criteri stabiliti dal Consorzio internazionale, l'insegnante referente non doveva essere l'insegnante di matematica, di italiano o di una materia scientifica (a prescindere dal nome della disciplina) di nessuno studente che partecipava alla rilevazione. Gli insegnanti referenti hanno partecipato ad un seminario di formazione condotto dal Centro nazionale PISA. Complessivamente sono stati realizzati 29 incontri, distribuiti sul territorio nazionale.

Oltre alla sessione principale di somministrazione, era prevista una sessione di recupero, solo nel caso in cui il numero degli studenti assenti fosse superiore al 15% del totale degli studenti. Sono stati raccolti 21908 fascicoli, 21898 questionari studente e 19128 questionari genitori.

Il giorno della somministrazione, alcune scuole scelte in modo casuale (circa il 10%) sono state visitate da Osservatori per il Controllo di Qualità, inviati dal Consorzio internazionale. Questa procedura viene adottata per verificare che le somministrazioni si svolgano secondo gli standard internazionali.

Le risposte alle domande aperte hanno richiesto un'attività di codifica che è stata svolta subito dopo l'arrivo di tutti i materiali dalle scuole. La codifica ha riguardato le domande a risposta aperta univoca, a risposta breve e a risposta aperta articolata. Le risposte che gli studenti hanno dato a questi ultimi due tipi di quesiti sono state analizzate da esperti disciplinari appositamente formati. Per assicurare l'uniformità delle correzioni è stato utilizzato un manuale di riferimento, contenente i criteri per interpretare le risposte fornite dagli studenti. Per una parte dei fascicoli e delle domande è stata effettuata la correzione multipla con lo scopo di controllare l'affidabilità delle codifiche effettuate.

Per le domande relative alle professioni dei genitori contenute nel questionario studenti e nel questionario genitori si è proceduto alla codifica

delle risposte sulla base dell'International Standard Classification of Occupation (ISCO-88).

Una volta terminate le operazioni di immissione, come detto, tutti i dati sono stati inviati al Consorzio internazionale per la loro analisi.

Una prima presentazione dei risultati da parte dell'INVALSI è stata "Risultati di Pisa 2006. Un primo sguardo d'insieme", a dicembre 2007, all'uscita dei due volumi del rapporto internazionale (OECD, 2007, 2007a). Il Rapporto Nazionale *"Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006"* è stato pubblicato dall'INVALSI nel 2008.

Il dato che Palmerio (riferendosi a quanto acquisito in letteratura con riferimenti a Marks, 2006; Matěakejü, Straková, 2005; Korupp et al.2002; Dandy e Nettelbeck, 2002; Beaumont-Walters e Soyibo, 2001), mette in evidenza nei paragrafi da lei curati, è quello per cui i fattori riconducibili al cosiddetto *background familiare* (compreso nell'indice ESCS)¹² sono quelli maggiormente esplicativi del rendimento degli studenti a PISA.

Le varie informazioni su questo sono raccolte tramite il *Questionario Studente*,¹³ con domande riguardanti il possesso di determinati beni, ritenuti indicativi del livello di benessere economico e della disponibilità di risorse educative: il numero di libri posseduti, la presenza in casa di beni significativi dal punto di vista culturale, il titolo di studio e l'occupazione dei genitori, il paese di nascita dei genitori, la lingua parlata a casa.

L' Italia è stata inoltre fra i 16 paesi che ha incluso negli strumenti PISA 2006, un questionario destinato ai genitori degli studenti partecipanti, il *Questionario genitori*¹⁴ ed i dati così raccolti hanno consentito

¹² "Nel calcolo dell'indice ESCS, in PISA 2006, rientrano gli indici di benessere materiale e di possesso di risorse educative e culturali, il numero dei libri presenti a casa, lo status occupazionale dei genitori (il più elevato fra madre e padre) e il numero maggiore di anni frequentati a scuola fra la madre e il padre. La struttura fattoriale dell'indice è stata sottoposta ad analisi delle componenti principali al fine di verificare in quale misura le componenti dell'indice operassero in modo simile nei differenti paesi; l'analisi ha evidenziato che i modelli di saturazione fattoriale erano molto simili nei vari paesi, con un contributo omogeneo delle tre componenti.", INVALSI (2008). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando Editore, p.101

¹³ http://www.invalsi.it/download/Q_Studente.pdf

¹⁴ http://www.invalsi.it/download/Q_Genitori.pdf

un'integrazione a quelli compilati dagli studenti e dai dirigenti scolastici, che lo si ricorda, hanno compilato il *Questionario scuola*.¹⁵

Gli studenti i cui genitori hanno riferito che i loro figli leggevano "molto spesso" ad es. o "abbastanza spesso" libri riguardanti scoperte scientifiche all'età di 10 anni, hanno riportato in media punteggi più alti di 39 punti rispetto agli studenti i cui genitori affermavano che i figli si dedicavano a questa attività "qualche volta" o "mai". Questa differenza risulta maggiore in Nuova Zelanda, Lussemburgo ed Islanda, ma anche in Italia non è trascurabile.

In generale i genitori con livello socio-economico e culturale basso hanno riferito "meno frequentemente" che i loro figli si dedicassero a questo genere di attività, ma anche tenendo conto dell'indice socio-economico, il vantaggio nei risultati in scienze rimane comunque rilevante (in Italia 32 punti) a sostegno della tesi che le attività educative, rileva Palmerio, possono giocare un ruolo significativo nel moderare lo svantaggio di origine socioeconomica.

La variazione nel rendimento degli studenti in PISA 2006, come già ricordatoci da Carabaña, può essere attribuita per il 28% alle differenze fra i paesi; le differenze all'interno dei paesi possono avere varie cause fra cui quelle relative al *background socioeconomico* degli studenti e delle scuole, il modo in cui viene organizzato l'insegnamento nelle scuole e nelle classi, le risorse umane e materiali disponibili ed i fattori di sistema scolastico quali i curricula scolastici e le politiche educative. Le relazioni tra i fattori di *background* e la literacy scientifica, hanno mostrato tendenze simili anche per la lettura e la matematica.

Osservando i dati internazionali relativi all'impatto del *background* socioeconomico sui risultati in scienze degli studenti, l'Italia potrebbe apparire come uno dei paesi nei quali il sistema scolastico si presenta abbastanza equo. La percentuale di varianza nella performance spiegata dall'indice socioeconomico, infatti, è piuttosto esigua (10%) e significativamente più bassa della media OCSE (14,4%).

Se, tuttavia, si considerano i dati da una prospettiva interna, le cose appaiono sotto una luce diversa.

¹⁵ http://www.invalsi.it/download/Q_scuola.pdf

Il primo dato contrastante deriva dalla scomposizione della varianza totale nei risultati in scienze: per l'Italia, la varianza fra le scuole corrisponde al 52,1% della varianza totale, ciò significa che la variabilità nel rendimento in scienze può essere addebitata per più della metà alle differenze fra scuole.

Si tratta di una percentuale che, seppur inferiore a quella di altri paesi, come ad esempio la Germania (66,2%) e la Bulgaria (69,6%), è significativamente più elevata della media OCSE (33%).

Questo significa che gli studenti italiani tendono a confluire in scuole nelle quali gli altri studenti raggiungono livelli di rendimento simili ai propri.

Numerosi studi, rileva Palmerio (cfr. ad esempio, Brunello e Checchi, 2006; Huurre *et al.*, 2006; Turmo, 2004; Baker *et al.*, 2002) e le precedenti rilevazioni di PISA hanno dimostrato che una parte notevole di tali dati variabili, è spiegata da fattori legati alle condizioni socioeconomiche e culturali delle famiglie, sebbene una parte rilevante non si riesca a spiegare (Marks, 2006).

Per l'Italia, in PISA 2006, il 27,6% della varianza fra scuole è spiegata dall'indice PISA di status economico, sociale e culturale (ESCS) degli studenti e delle scuole.¹⁶

Se si aggiunge a tali fattori anche il tipo di scuola frequentato, si arriva al 31,9%. Questo lascia ipotizzare, secondo Palmerio, che le condizioni sociali, economiche e culturali delle famiglie incidano, da una parte, sulla scelta del tipo di istruzione superiore che i figli frequenteranno, dall'altra sul rendimento scolastico, probabilmente a causa di una maggiore disponibilità di risorse educative e culturali; inoltre, la tendenza a scegliere determinati tipi di scuola in funzione del proprio status può dare ragione anche della differenza nella media ESCS per tipo di scuola (Figura 4.7) (Marks *et al.*, 2006).

Tali analisi ci sembrano trovare una sintonia rispetto anche alle precedenti letture di Carabaña, sul ruolo della famiglia (nota 96).

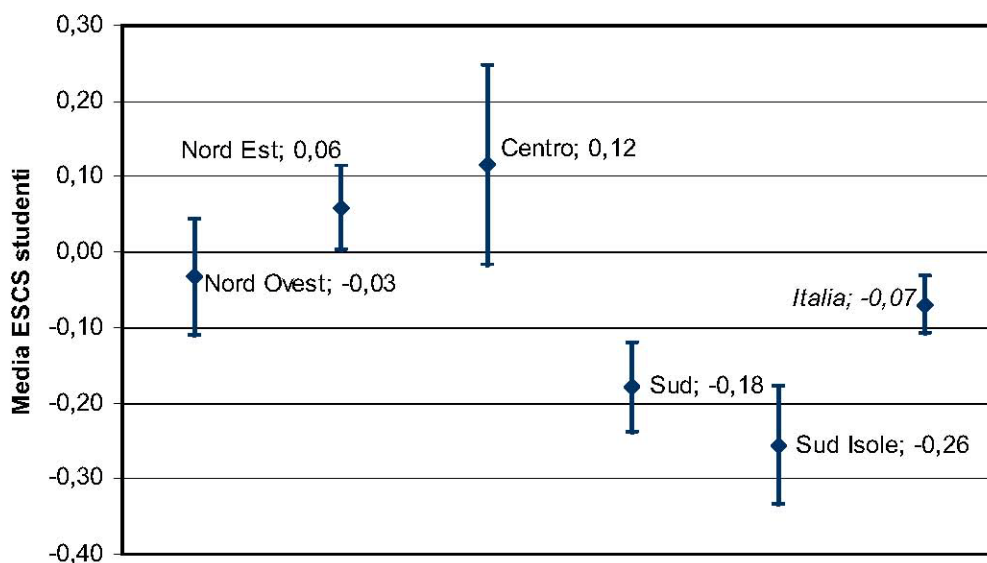
Il valore medio dell'indice ESCS degli studenti dei Licei, 0,34, è risultato significativamente superiore alla media nazionale (-0,07) ed a quello di tutti gli altri tipi di scuola, che riportano valori più bassi

(-0,52 per i tecnici e -0,22 per i professionali).

¹⁶ "L'indice ESCS delle scuole corrisponde alla media del valore ESCS degli studenti partecipanti in ciascuna scuola campionata.", INVALSI (2008), p.101.

Tale distribuzione dell'indice ESCS si mostra analoga a quella dei punteggi medi in scienze, al contrario di quello che succede leggendo i valori disaggregati a livello di macroarea geografica (Figura 4.8).

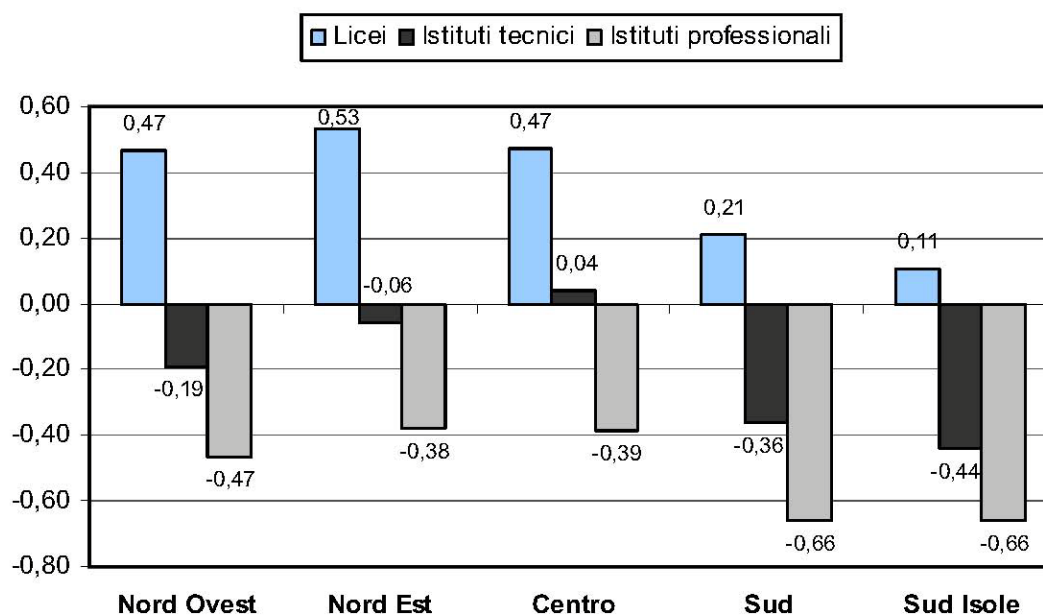
Figura 4.8. Distribuzione dei valori medi dell'indice ESCS degli studenti per macroarea geografica



FONTE: base dati OCSE PISA 2006/INVALSI

Se, invece, osserviamo, come suggerisce Palmerio, come si distribuiscono i valori medi dell'indice ESCS per tipo di scuola all'interno di ciascuna macroarea, ritroviamo, in tutte le cinque macroaree, lo stesso *pattern* che si osserva per l'Italia (Figura 4.9). Questo rafforza l'ipotesi che il fattore significativo sia il tipo di scuola.

Figura 4.9. Distribuzione dei valori medi dell'indice ESCS degli studenti per macroarea geografica e per tipo di scuola



FONTE: base dati OCSE PISA 2006/INVALSI

Rispetto alla provenienza dello studente e della sua famiglia, Palmerio nel suo paragrafo riferisce dell'importanza che tale questione degli studenti immigrati va acquistando sempre più.

I dati PISA 2006 (tabella 39, già riportata in altri capitoli), distinguono "fra studenti nativi, studenti stranieri di prima generazione e studenti stranieri di seconda generazione" (Palmerio, 2008, p.109) e sommando queste due categorie, precisa Palmerio la percentuale supera fra i paesi OCSE, il 10% in Germania, Belgio, Austria, Francia, Paesi Bassi e Svezia, fra i paesi partner in Croazia, Estonia e Slovenia; giunge sino al 15% negli Stati Uniti, al 17% in Giordania, tra il 21% e 23% in Svizzera, Australia, Nuova Zelanda, Canada e Israele, al 36% in Lussemburgo, al 37% in Liechtenstein e supera il 40% in Cina, Hong Kong e Qatar.

Qui volutamente si sono volute riportare le parole presenti nel rapporto, per evidenziare ancora una volta le ambiguità dei termini con cui vengono indicati questi studenti, stranieri, immigrati, e così via.

Tali terminologie non sono indifferenti quando a livello comparativo internazionale si raccolgono dati ad es. anche sulla mobilità degli studenti, sugli studenti cosiddetti *international students* rispetto cui le varie nazioni,

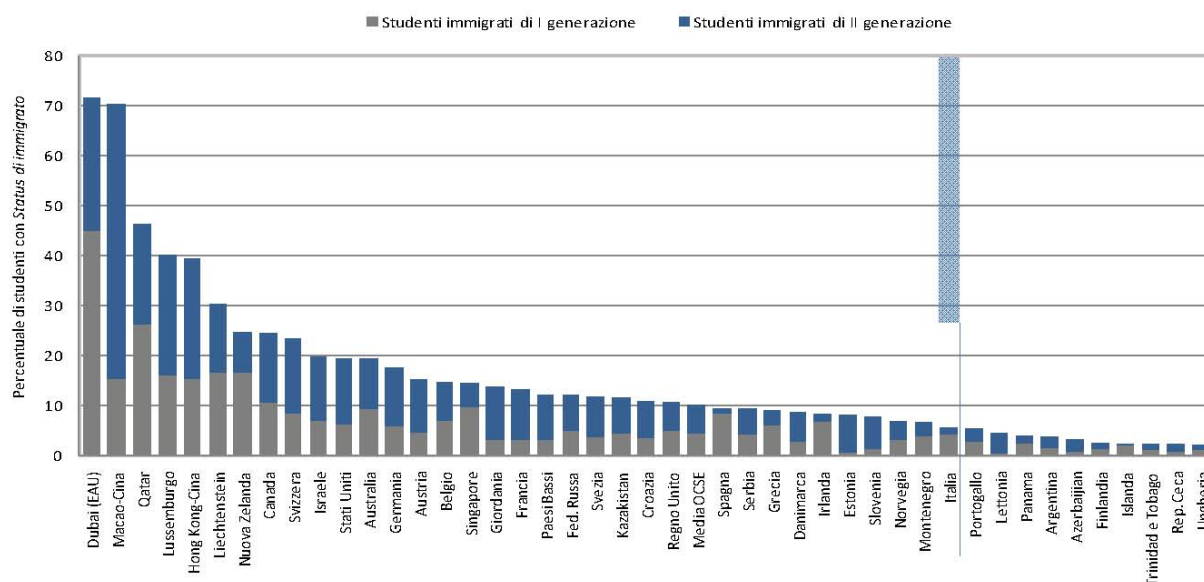
che applicano diverse politiche sull'immigrazione, non sempre si muovono con la dovuta cautela.¹⁷

Come già si è precisato in Italia le seconde generazioni sono scarsamente rappresentate in PISA 2006 (0,7%), mentre le prime ammontano al 3%, una delle percentuali più basse fra i paesi OCSE (in PISA 2003 gli studenti stranieri di prima e seconda generazione era del 2%, in PISA 2009 la percentuale di studenti immigrati iscritti all'istruzione secondaria, soprattutto superiore, è stata del 5,5% della popolazione: va precisato inoltre che nell'analisi sono stati inclusi soltanto i paesi nei quali il campione di studenti comprendeva almeno 30 studenti immigrati e nei quali paesi, questi studenti fossero iscritti in almeno 5 scuole differenti. Lo stesso principio è stato utilizzato nelle analisi sulla lingua parlata a casa, INVALSI, 2010a, p.83 e p.158).

¹⁷ "Students are classified as foreign students if they are not citizens of the country in which the data are collected. While pragmatic and operational, this classification is inappropriate for capturing student mobility because of differing national policies regarding the naturalisation of immigrants.

For instance, while Australia and Switzerland report similar intakes of foreign students relative to their tertiary enrolments – 22.5% and 19.3%, respectively – these proportions reflect significant differences in the actual levels of student mobility – 19.5% of tertiary enrolments in Australia and 14.0% in Switzerland. This is because Australia has a higher propensity to grant permanent residence to its immigrant populations than Switzerland. Therefore, interpretations of data based on the concept of foreign students in terms of student mobility and bilateral comparisons need to be made with caution... International students are defined on the basis of their country of residence... (nella Tab. C2.2, p. 328: International students are defined on the basis of their country of prior education... Foreign students are defined on the basis of their country of citizenship; these data are not comparable with data on international students and are therefore presented separately in the table)" OECD (2009a). Education at a Glance, p.324

Figura 2.40. Percentuale di studenti con *Status di immigrato*, per paese



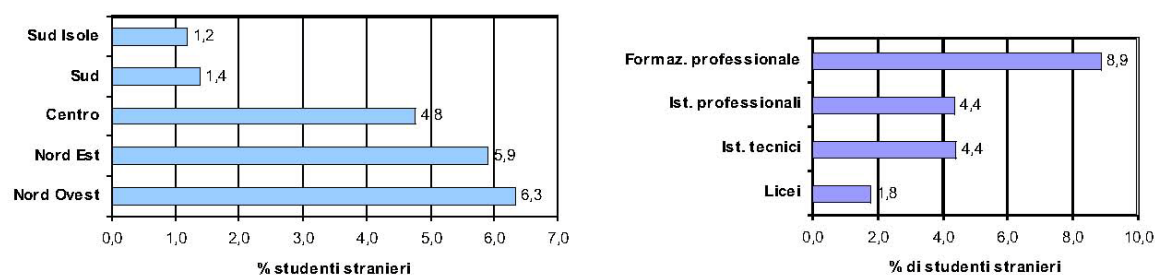
Nota: I paesi sono disposti in ordine decrescente per percentuale di studenti immigrati (studenti immigrati di I e II generazione)

Tabella di riferimento: Tab. I.57

Fonte: Fonte: elaborazione OCSE su database PISA 2009 – OECD 2010, *Pisa 2009 Results* Vol.2

Tenendo conto della macroarea geografica e sommando gli studenti stranieri di prima e seconda generazione, la percentuale sale fino al 6% del Nord Ovest (Figura 4.16). Per quanto riguarda la loro distribuzione tra i tipi di scuola, si evidenzia il 9% di studenti stranieri, osserva Palmerio, nei corsi di formazione professionale, percentuale che scende al 4% per gli Istituti tecnici e per gli Istituti professionali, fino ad arrivare al 2% dei Licei.

Figura 4.16. Percentuale di studenti stranieri di prima e seconda generazione per macroarea geografica e per tipo di scuola



FONTE: base dati OCSE PISA 2006/INVALSI

“Gli studenti italiani riportano punteggi medi in scienze significativamente superiori di 58 punti rispetto agli studenti immigrati (prima e seconda generazione)” (Palmerio, 2008, p.109), ma ciò non

significa a suo avviso che la variabile cruciale per l'apprendimento sia la provenienza geografica.

Infatti pur considerando secondo Palmerio, *"l'ovvia difficoltà della lingua"* (tenendo tuttavia conto che gli studenti per i quali l'insegnante referente ritenga che non abbiano una sufficiente padronanza della lingua italiana, sono esclusi dalla prova, aspetto che Palmerio ci ha ribadito anche nell'intervista), la relazione fra provenienza geografica e rendimento è *"probabilmente mediata sia dallo status socioeconomico e culturale delle famiglie, sia dalla scelta del tipo di scuola- gli studenti immigrati riportano una media dell'indice di status socioeconomico e culturale di 0,45 punti inferiore in modo significativo a quella degli studenti italiani"*, Palmerio, 2008, p.110).

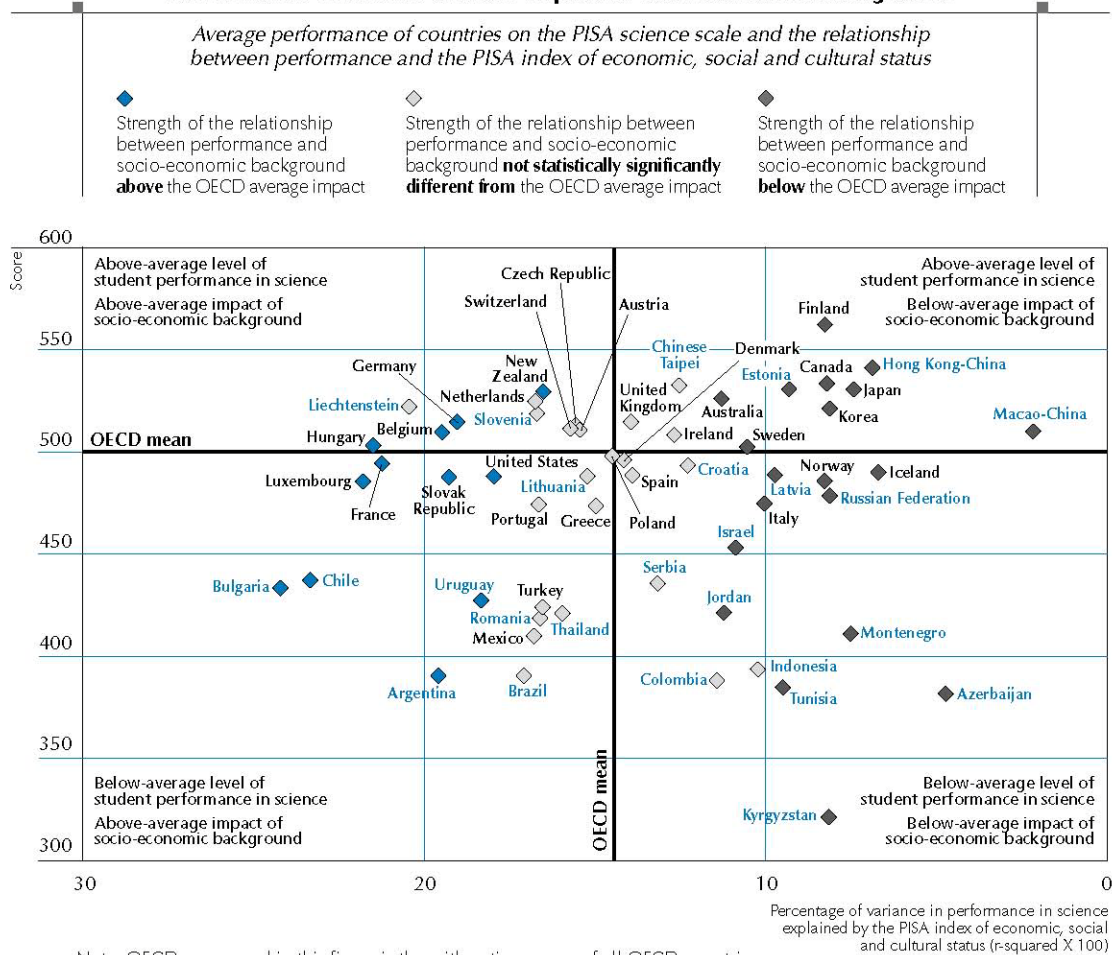
L'impatto della provenienza geografica degli studenti, così come misurato in PISA, costituisce uno degli indicatori inseriti nell'edizione del 2007 di "Education at a Glance" che si è basata sui dati di PISA 2003, l'indicatore A6 (*Indicator A6 What is the impact of immigrant background on student performance?* OECD, 2007b, p.104) che nell'edizione EaG 2008 si è sviluppato diversamente (*What Are the Parents' Perceptions Related to School and Science Learning? – Indicator A6*) concentrandosi sugli aspetti legati al background socioeconomico.

In Italia il 3% di studenti, evidenzia Palmerio, parlano a casa una lingua differente da quella utilizzata nelle prove PISA e da altre lingue ufficiali o dialetti nazionali. La percentuale esigua non ha consentito di elaborare ulteriormente i dati né di calcolare la media del punteggio in scienze, ma *"osservando le elaborazioni internazionali, si può notare che paesi nei quali la presenza di studenti provenienti da famiglie immigrate è notevolmente superiore a quella italiana – ad esempio il Canada (11%), l'Austria (10%), la Svizzera (13%), la Germania (9%) e l'Australia (8%) – hanno ottenuto risultati significativamente superiori alla media OCSE, confutando, in tal modo, la tesi, comune nel nostro paese, secondo cui la presenza di immigrati costituirebbe di per sé uno dei motivi all'origine di un abbassamento delle medie nel rendimento scolastico"* (Palmerio, 2008, p.110).

Tale considerazione sopra riportata di Palmerio, è in sintonia con quanto espresso nel Rapporto internazionale, per cui *"It is noteworthy that*

across OECD countries there is no positive association between the size of the immigrant student populations and the size of the performance differences between native students and those with an immigrant background. This finding contradicts the frequently made assumption that high levels of immigration will inevitably impair integration” (OECD, 2007, p.176).

Figure 4.10
Performance in science and the impact of socio-economic background



La Figura 4.10 come riportata nel Rapporto internazionale (OECD, 2007, p.189) illustra i risultati medi in scienze (asse verticale) con la forza della relazione tra background socioeconomico e risultati in scienze, usata come intermediario per individuare l'equità nella distribuzione delle opportunità di apprendimento (come mostrato nell'asse orizzontale).

Australia, Canada, Finlandia, Giappone e Corea, così come pur nei paesi/economie partner Hong Kong-Cina, Estonia e Macao-Cina, rappresentate nel quadrante in alto a destra della figura, sono esempi di paesi con elevati livelli di risultati scolastici nelle scienze e, allo stesso tempo, un impatto sotto la media dell'incidenza dello status socioeconomico e culturale sui risultati scolastici.

Per contrasto si rileva nel Rapporto, gli Stati Uniti, la Repubblica Slovacca ed il Lussemburgo, così come i paesi partner quali Bulgaria, Cile, Argentina ed Uruguay, posizionati nel quadrante in basso a sinistra, sono esempi di paesi con bassi risultati scolastici nelle scienze ed un impatto sopra la media, del background socioeconomico sul risultato.

Nuova Zelanda, Germania e Belgio sono esempi di paesi caratterizzati da bassi livelli di risultati rispetto alla media, ma in cui i risultati sono da un punto di vista comparativo, fortemente correlati all'indice del background socioeconomico.

Infine Islanda, Italia e Norvegia, così come i paesi partner quali Azerbaijan, Israele, Giordania, Kyrgyzstan, Lettonia, Montenegro, Federazione Russa e Tunisia, sono esempi di paesi in cui il risultato nelle scienze è sotto la media dell'OCSE, ma non fortemente correlato al background socioeconomico dello studente.

Anche se Messico e Turchia mostrano risultati al di sotto della media associati con un impatto del background socioeconomico nella media, è importante notare che solo circa la metà dei quindicenni in questi paesi è iscritta in una scuola (la più bassa percentuale tra tutti i paesi partecipanti) e così rappresentato in PISA, l'impatto del background socioeconomico sui risultati in scienze dei quindicenni potrebbe essere sottovalutato.

La Figura 4.10 mette in luce che i paesi non differiscono solo nel loro risultato complessivo, ma anche nell'estensione con cui essi sono capaci di moderare l'associazione tra retroterra socioeconomico e risultati.

PISA suggerisce che massimizzare complessivamente i risultati ed assicurare livelli simili di risultato per studenti provenienti da background socioeconomici differenti, può essere realizzato contemporaneamente.

I risultati sollecitano perciò, si legge nel Rapporto, a tener presente che la qualità e l'equità non devono essere considerate obiettivi di una politica della concorrenza (OECD, 2007, p.190).

Nel volume sugli approfondimenti realizzati dall'INVALSI su PISA 2006 vi sono un paio di ulteriori contributi, oltre a quelli sopra citati, riguardanti uno ad esempio, le differenze nei livelli di prestazioni degli studenti italiani correlati al tema dell'equità del sistema scolastico ed un altro sui fattori esplicativi rispetto alle prestazioni degli studenti iscritti ai percorsi dell'istruzione e della formazione professionale, che in qualche modo ci dicono qualcosa anche sul tema di nostro interesse.

E' un dato acquisito infatti che gli studenti immigrati, in particolare di prima generazione, in linea generale, ma con varie differenze tra i paesi dell'indagine PISA (un dato interessante è che, riporta il rapporto internazionale OCSE, la distribuzione degli studenti immigrati con le migliori performance varia molto meno tra tutti i paesi, rispetto a quella degli studenti con i risultati più bassi),¹⁸ presentino degli svantaggi rispetto ai nativi e che in alcuni paesi lo svantaggio sia alto, più alto per gli studenti di seconda generazione, che per quelli di prima generazione.¹⁹ Gran parte di

¹⁸ "In Canada, New Zealand and Australia, and the partner economy Hong Kong-China, 13, 14, 15, and 18%, respectively, of second-generation immigrant students perform at Levels 5 and 6. This is similar to the proportion of top-performers in the native populations of these countries (the OECD average is 6% for second-generation students and 10% for native students). In the United Kingdom, 9% of second-generation immigrants reach the two highest levels on the PISA science scale, compared with 14% in the native population. In the United States the respective proportions are 5 and 10%. In contrast, in Denmark only 1% of second-generation immigrant students were top performers, compared with 7% in the native population. At the bottom end of the scale, 31% of second-generation immigrant students do not reach the baseline Level 2 of science performance. Even in some countries with good science performance overall, there are high proportions of poorly performing immigrants. In Luxembourg, Denmark, the Netherlands, Switzerland, Austria and Germany, for example, the proportion of second-generation students who do not reach Level 2 is at least three times as high as the proportion of native students who do not reach Level 2." OECD (2007a), p.176

¹⁹ "Cross-country differences in the average performance of first and second-generation immigrant students can be influenced by differences in the composition of the immigrant population between successive generations, for example, the 15-year-olds in the first generation might have come from a different set of countries, or in different proportions, than the parents of 15-year-olds of second-generation immigrants. However, analyses of the PISA 2003 survey have shown that even students from the same countries of origin show considerable differences in their performance across the different host countries (OECD, 2005b, Governance of Innovation Systems, Vol. 2: Case Studies in Innovation Policy http://www.oecd.org/document/58/0,3746,en_2649_34269_35734010_1_1_1_1,00.html OECD (2007a), p.212 e va ricordato inoltre che la composizione delle popolazioni immigrate è fortemente correlate alle politiche e pratiche di un paese " Furthermore, when interpreting performance gaps between native students and those with a migrant background, it is important to account for differences among countries in terms of such factors as the national origin(s) and socio-economic, educational and linguistic backgrounds of their immigrant populations. The composition of immigrant populations is also shaped by immigration policies and practices and the criteria used to decide who will be admitted into a country vary considerably across countries. While some countries tend

queste differenze rimane anche dopo aver tenuto conto di altri fattori socioeconomici e questo suggerisce che gli scarsi risultati degli studenti con un background immigrato, non possono venir attribuiti solo alla composizione delle popolazioni immigrate nei termini del loro background educativo e socioeconomico e nemmeno solamente al paese d'origine (OECD, 2007, p.179).

Tale problema rappresenta di certo una delle maggiori sfide per i sistemi educativi, come viene riportato anche nel Rapporto internazionale (OECD, 2007, p.175). E quindi il porsi delle domande sui sistemi educativi, sulla loro equità per tutti gli studenti, è una prospettiva utile ad analizzare anche nello specifico i risultati degli studenti immigrati.

Questi ultimi inoltre sono iscritti per lo più, in Italia, in percorsi di istruzione e formazione professionale e nei tecnici (Figura 4.16, p.203).

La risposta alla domanda che si sono posti nel loro studio Alivernini, Losito e Palmerio *“Quanto conta lo status socioeconomico e culturale nei divari di competenze in scienze dei quindicenni italiani?” non è quindi solo “molto”, ma anche “dipende”* (in INVALSI, 2010, pp.59-94).

I fattori contestuali, infatti come si è visto, di tipo strutturale (ESCS scuola, tipo di scuola e area geografica) hanno un forte potere esplicativo delle differenze nelle prestazioni tra le scuole, confermando quindi che i quindicenni italiani che frequentano licei o tecnici del Nord, caratterizzati da un contesto socioeconomico e culturale ricco, hanno, senza particolari meriti evidenziano gli autori, molte più probabilità di conseguire buoni risultati in scienze, dei quindicenni che non sono in questa condizione.

I fattori al livello degli studenti, d'altra parte, mostrano che per la scuola esiste un ridotto, ma significativo, margine d'intervento. La consapevolezza, l'ottimismo ambientale, l'autoefficacia, l'orientamento professionale verso il futuro, sono tutti elementi su cui è possibile un intervento da parte della scuola.

to admit relatively large numbers of immigrants each year, often with a low degree of selectivity, other countries have much lower or more selective migrant inflows. In addition, the extent to which the social, educational and occupational status of potential immigrants is taken into account in immigration and naturalisation decisions differs across countries. As a result, immigrant populations tend to have more advantaged backgrounds in some countries than in others.” OECD (2007a), p.178

Rimane il problema, tipico delle indagini *cross-sectional* come PISA, di stabilire se si tratti di fattori che influenzano la prestazione o siano conseguenze della stessa. A questo va aggiunto secondo gli autori, che le variabili a livello studente spiegano una limitata porzione (il 18%) della variabilità nella prestazione degli studenti.

Queste due considerazioni risottolineano l'importanza da un lato di realizzare studi di tipo longitudinale, per chiarire l'ordine temporale di influenza tra le variabili e dall'altro di intraprendere studi approfonditi di tipo qualitativo che offrirebbero l'occasione di scoprire nuove possibili variabili esplicative (Lucidi, Alivernini, Pedon, 2008) all'interno della scuola.

Nel loro lavoro pionieristico sulle tecniche basate sugli alberi di classificazione, una tecnica esplorativa dove si mettono tutte le variabili, c'era anche, precisa Palmerio, quella di status di immigrato, che però non è uscita come significativa, poiché il numero degli studenti immigrati era talmente basso.

Gli autori evidenziano l'importanza di studi di approfondimento, come ad esempio quelli che si avvalgono di approcci analitici diversi, misti, da un punto di vista metodologico: una direzione che appare particolarmente proficua è quella orientata allo studio approfondito di gruppi di studenti che, pur avendo caratteristiche tipiche degli ultimi, forniscono prestazioni paragonabili ai primi, e viceversa.

La comprensione di tali caratteristiche è infatti di particolare importanza per operare nella direzione di una maggiore equità. I risultati delle analisi condotte suggeriscono, inoltre, possibili linee future di approfondimento, sia rispetto ai contenuti specifici discussi, sia in rapporto alla possibilità di integrare l'approccio cross-sezionale tipico di rilevazioni come PISA, e approcci di tipo longitudinale che consentano di tenere in considerazione la dimensione temporale e di evitare interpretazioni eccessivamente semplificate, a volte, e decontestualizzate (dal punto di vista evolutivo e storico) dei risultati delle indagini su larga scala (Alivernini, Losito, Palmerio, 2010, p.83).

Nello studio qui considerato e realizzato da Alivernini, Losito e Palmerio dal titolo *Le differenze nelle prestazioni degli studenti italiani in PISA 2006 e l'equità del sistema scolastico italiano: due studi*, sono state esaminate tutte le variabili di *background* e di contesto raccolte nel

progetto PISA 2006 in Italia, tenendo in considerazione le possibili interazioni tra questi fattori nell'individuare gruppi di quindicenni con i maggiori divari di competenze in scienze.

“L'intento è quello di contribuire alla discussione sulla maggiore o minore equità del nostro sistema scolastico e alla identificazione dei fattori che ne sono all'origine. Questa discussione acquista particolare importanza in relazione al dibattito in corso sulla possibilità/necessità di introdurre un'ottica di tipo meritocratico nel sistema di istruzione ai suoi diversi livelli. L'identificazione dei fattori che sono all'origine delle differenze di rendimento scolastico degli studenti è, infatti, una componente essenziale di questo dibattito. Qualsiasi discorso di tipo meritocratico che non si faccia carico di distinguere se e in quale misura le diversità di riuscita degli studenti siano in relazione a variabili di tipo individuale o di contesto (familiare, sociale, scolastico) – o a quale interazione tra di esse – rischia di tradursi in uno strumento di riproduzione delle differenze socioeconomico-culturali in ingresso degli studenti.” (Alivernini, Losito, Palmerio, 2010, p.59)

Da un punto di vista metodologico riteniamo interessante evidenziare qui a tal proposito come anche all'interno di questo particolare contributo vengano esplorate le possibilità di integrare fra loro metodi di analisi dei dati di tipo fondamentalmente esplorativo con metodi più consolidati, tradizionalmente utilizzati nelle indagini campionarie su larga scala e si evidenzia inoltre quanto sarebbe opportuno realizzare studi di tipo longitudinale (per chiarire l'ordine temporale di influenza tra le variabili) ed intraprendere studi approfonditi di tipo qualitativo che offrirebbero l'occasione di scoprire nuove possibili variabili esplicative all'interno della scuola (Lucidi, Alivernini, Pedon, 2008).

E quindi anche tale approccio multi-metodologico ci riporta al paradigma della Teoria della complessità e ci introduce alla complessità del tema oggetto di studio della nostra ricerca sui risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006, sia da un punto di vista concettuale, che squisitamente metodologico.

La metodologia di analisi dei dati adottata dai ricercatori nello studio sopra citato, consente di identificare i fattori di contesto scolastico e le variabili individuali che hanno un'influenza sul livello di prestazione degli

studenti. Questo può risultare utile per comprendere se, e in quale misura, le scuole (le singole scuole) possano giocare un ruolo nel compensare le eventuali differenze di carattere socioeconomico-culturale di partenza degli studenti, attraverso la definizione di strategie di intervento educativo e didattico che tengano in considerazione tali fattori e tali variabili e abbiano per obiettivo il miglioramento dei livelli di prestazione degli studenti.

L'analisi effettuata attraverso l'algoritmo CART (con la produzione di alberi di classificazione) ha consentito ai ricercatori di evidenziare che i fattori legati alla scuola, alla famiglia e allo studente, interagiscono in modo decisamente più complesso di quello che i tradizionali metodi di analisi dei dati, come la regressione, possono normalmente evidenziare.

La conoscenza di queste interazioni getta una nuova luce sulle differenze che, a diversi livelli, sono alla base del maggiore divario di competenze in scienze dei quindicenni italiani.

I dati PISA sono stati esaminati in seguito anche mediante un approccio divenuto ormai usuale nell'analisi dei dati derivati dal contesto scolastico e caratterizzati da una struttura gerarchica in cui gli studenti sono raggruppati (*nested*) all'interno della scuola, ovvero la regressione multilivello (*multilevel regression modeling o hierarchical linear modeling*).²⁰

Il data-set PISA è costituito da moltissime variabili contestuali (derivate dai questionari agli studenti, da quello sulla scuola somministrato al Dirigente Scolastico e da quelli dei genitori) ed è stato necessario per i ricercatori di questo studio selezionarne alcune per procedere alla definizione del modello.

La combinazione di più variabili è alla base dell'identificazione dei diversi gruppi. I ricercatori si sono avvalsi di tre linee di analisi: un approccio descrittivo e comparativo, che ha esaminato le differenze interne al sistema scolastico italiano, cercando di interpretarle in funzione delle caratteristiche di maggiore o minore equità. La seconda linea di analisi ha utilizzato un approccio prevalentemente esplorativo e si è concentrata sui

²⁰“In ambito educativo il ricorso ai modelli di regressione multilivello permette di considerare la relazione esistente tra il livello di competenze raggiunto dagli studenti in un determinato ambito disciplinare, spesso misurato mediante punteggi ottenuti a test standardizzati, e variabili esplicative sia di primo livello (caratteristiche dello studente) sia di livello superiore (variabili relative alla scuola e/o al Paese) includendo, inoltre, eventuali interazioni tra i diversi livelli.”, Longobardi S., ricercatore di Statistica Economica, Università di Napoli, in INVALSI (2010), p.97

due gruppi di studenti che sono maggiormente distanti dal punto di vista della qualità delle loro prestazioni in scienze e tale linea di analisi ha evidenziato quanto sia importante tener presenti gli effetti d'interazione nell'esaminare i divari di competenze. Nella terza linea di analisi i ricercatori si sono posti l'interrogativo se quanto evidenziato dal primo studio, con un approccio induttivo su una parte del campione caratterizzata da livelli estremi di competenze scientifiche, potesse essere applicabile a tutti i soggetti coinvolti in PISA 2006.

In conclusione, il lavoro qui descritto mostra come possa essere utile affiancare tecniche basate sugli alberi di classificazione a tecniche basate sulla regressione. Si evidenzia la possibilità e l'utilità di ricorrere ad approcci analitici diversi, in un'ottica di reciproca integrazione e crossvalidazione. Sono diverse le potenzialità di approcci misti di questo tipo e ciò ci sembra utile anche per approfondire l'analisi dei risultati delle seconde generazioni. I fattori contestuali di tipo strutturale (ESCS scuola, tipo di scuola e area geografica) hanno un forte potere esplicativo delle differenze nelle prestazioni tra le scuole, confermando quindi che i quindicenni italiani che frequentano licei o tecnici del Nord, caratterizzati da un contesto socioeconomico e culturale ricco, hanno, senza particolari meriti, molte più probabilità di conseguire buoni risultati in scienze dei quindicenni che non sono in questa condizione.

I fattori al livello degli studenti, d'altra parte, mostrano in questa ricerca che per la scuola esiste un ridotto, ma significativo, margine d'intervento. La consapevolezza, l'ottimismo ambientale, l'autoefficacia, l'orientamento professionale futuro sono tutti elementi su cui è possibile un intervento da parte della scuola. Rimane il problema, tipico delle indagini *cross-sectional* come PISA, di stabilire se si tratti di fattori che influenzano la prestazione o se essi siano conseguenze della stessa.

L'approfondimento invece di Gentile e Borrione (2010) si concentra su un'analisi dei fattori esplicativi dei livelli di competenza dei 15enni iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale (e quindi da quanto ci risulta dai dati, anche di molti studenti immigrati) e ci propone di domandarci se i provvedimenti legislativi, che oggi ridisegnano la scuola secondaria di II grado nei termini di una sua razionalizzazione e definizione dei canali di offerta possano in qualche modo influire sui risultati dei

15enni. Ad oggi, tuttavia, mancano, rilevano gli autori, sufficienti evidenze per stabilire se i provvedimenti in questione ridurranno l'effetto persistente e negativo, sui livelli di competenza degli studenti italiani, di due processi: 1) la differenziazione del secondo ciclo in indirizzi di studio a cui corrispondono programmi e titoli finali diversi (Hugonnier, in stampa); 2) l'autoselezione, ovvero l'aggregazione negli stessi indirizzi scolastici di chi è "simile" per status socioeconomico e livelli di preparazione conseguiti al termine del primo ciclo d'istruzione (Martini, Ricci, 2007).

Avere un sistema organizzato per canali, sottolineano Gentile e Borrione, cioè che orienta ad una scelta prima dei 15 anni pesa sul dato medio italiano di oltre il 50%.²¹

Tra i Paesi OCSE l'incidenza dello stesso fattore è pari al 33,1% (Losito, INVALSI, 2008).

Leggendo i dati in termini comparativi, si evidenzia che il numero di indirizzi scolastici può spiegare il 52% di varianza tra le scuole. Tale variazione è ulteriormente associata ad un'alta selettività degli allievi in base a loro status socioeconomico. Questa è l'ipotesi della "selezione precoce" (Gentile e Borrione, 2010, p.131).

Alcuni sistemi scolastici, infatti, aggregano negli stessi indirizzi scolastici chi è simile nello status socioeconomico e, probabilmente, nei livelli di preparazione scolastica conseguiti al termine dell'ottavo anno di scolarizzazione.

Sebbene questa relazione non sia lineare, è comunque possibile avanzare, secondo Gentile e Borrione, almeno tre ipotesi sulle conseguenze di un sistema differenziato rispetto ai percorsi, ai titoli rilasciati ed alle

²¹ "La frequenza di una scuola di tipo tecnico o professionale comporta prestazioni via via calanti rispetto alla frequenza di un liceo. La differenza nel risultato medio delle scuole a seconda dell'indirizzo dell'istituto, che rappresenta un aspetto profondamente radicato nella tradizione e nell'esperienza storica della scuola italiana, costituisce una, per così dire, logica conseguenza della struttura a canali del sistema educativo nel grado secondario ed è spiegabile non tanto in ragione di una diversa qualità didattica dei vari istituti, quanto piuttosto sulla base di una differente qualità, in termini sia di livello di preparazione all'ingresso – informazione purtroppo non rilevata in PISA – sia di origine sociale degli studenti rispettivamente reclutati. Come per quello tra indirizzi di studio, anche per il divario territoriale, rispetto al quale una prima giustificazione può risiedere nelle differenze in termini di indicatori di sviluppo socioeconomico tra Nord e Sud d'Italia – indicatori che hanno una dimostrata relazione con i punteggi PISA (Bratti, Checchi, Filippin, 2008) – la considerazione dei livelli di preparazione all'ingresso potrebbe fornire nuove indicazioni", Martini, Zaccarin in INVALSI (2010) (a cura B.Spadolini), p.165

caratteristiche socioeconomiche della popolazione studentesca (Hugonnier, 2009).

□ “In un ambiente socialmente omogeneo mentre gli studenti con livelli più alti di competenza e rendimento possono avere ampie opportunità di arricchimento reciproco, al contrario, gli studenti con livelli bassi di competenza difficilmente possono essere esposti a modelli di apprendimento efficaci proposti dai pari.

□ In un sistema scolastico caratterizzato da differenze interne è più facile per gli insegnanti orientare gli studenti che non raggiungono certi livelli di competenza verso scuole con minori pretese scolastiche, piuttosto che aumentare l’impegno per lo sviluppo delle competenze.

□ Le scuole ad alta eterogeneità sociale possono indurre gli insegnanti ad utilizzare modelli di insegnamento/apprendimento maggiormente sensibili alle differenze individuali. Questo tuttavia non sembra accadere in contesti scolastici omogenei” (Gentile e Borrione, in INVALSI, 2010, p.131).

Si potrebbe concludere, in accordo con Gentile e Borrione (INVALSI, 2010), che migliori opportunità di apprendimento si possono osservare quando gli alunni con un rendimento scolastico basso interagiscono con studenti dotati di maggiori livelli di competenza.

A ben vedere, i provvedimenti legislativi sopra menzionati sembrano ignorare tale evidenza, dando al contrario l’impressione di rispondere, da un lato, a interessi di parte, e dall’altro, a una semplice esigenza di razionalizzazione dell’offerta formativa. È come se nell’attuale legislatura, commentano gli autori, si guardasse alla scuola secondaria e all’obbligo d’istruzione in termini di canali di offerta piuttosto che di equità ed efficacia complessiva.

Il sistema scolastico così come è configurato, considerano Gentile e Borrione, stratifica le differenze individuali –di status e di preparazione scolastica– piuttosto che includerle e gestirle unitariamente fino all’adempimento dell’obbligo d’istruzione.

In sintesi, la scelta del tipo di scuola riflette, principalmente, lo status socioeconomico delle famiglie, tanto che la canalizzazione degli studenti non fa altro che riprodurre una stratificazione sociale tra le scuole (Mocetti, 2008).

Bibliografia

Abburrà, L. & Mosca, S. (2008). *PISA 2006: le competenze dei quindicenni in Piemonte a confronto con le regioni italiane ed europee*. Torino: IRES Piemonte.

Alivernini, F., Losito, B., Palmerio, L. (2010). Le differenze nelle prestazioni degli studenti italiani in PISA 2006 e l'equità del sistema scolastico italiano: due studi. In (a cura B.Spadolini) *INVALSI PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.59-84. Roma: Armando Editore

ANSAS ex-IRRE eUSR Lombardia (2009), contributi di Pedrizzi, T., Baggio, B., Colombo, N., Dominici, A. M., Fiore, B., Grassi, O. et al. *Le competenze degli studenti quindicenni lombardi. I risultati di Pisa 2006*. Milano: Franco Angeli

Baker, D. et al. (2002). *Socio-economic Status, School Quality and National Economic Development: A Crossnational Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement*. Comparative International Review, 46, 3, pp.291-312

Beaumont-Walters, Y., Soyibo, K.(2001). *An Analysis of High School Students' Performance on Five Integrated Science Process Skills*. Research in Science & Technological Education, 19, 2, pp.133-145

Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. Firenze: La Nuova Italia

Benadusi, L., Giancola, O., Viteritti, A. (a cura di) (2008). Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione. Milano: Guerini scientifica

Benadusi, L., Fornari, R., Giancola, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. Programma Education FGA Working Paper N. 26 (3/2010). Fondazione Giovanni Agnelli

Benadusi, L., Niceforo, O. (2010). Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità. *Programma Education FGA Working Paper N. 27 (3)*. Fondazione Giovanni Agnelli

Bertocchi, G., & Spagat, M. (2004). The evolution of modern educational systems: Technical vs.general education, distributional conflict, and growth. *Journal of Development Economics*,73(2): 559-582.

Borrione, P. (2009a). *Ma perché devo studiare le scienze?"Interessi, atteggiamenti, prospettive di lavoro nell'apprendimento delle scienze: alcune riflessioni sui dati dell'indagine OCSE-PISA 2006*. Torino: IRES Piemonte.

Borrione, P. (2009b). Le regioni italiane partecipanti a PISA 2006 nel confronto con altre regioni europee:prime esplorazioni. *RicercaAzione*,

ricerca educativa, valutativa e di studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile, 1, 87-96

Borrione, P. (2010). Lo sviluppo sociale delle competenze. Modelli di sviluppo socioeconomico e incentivi ad apprendere, in PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici. *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*. Roma: Armando Editore.

Borrione, P. & Donato, L (2008a). Le disparità dei risultati in PISA 2006: un confronto interregionale e internazionale. *PISA 2006: le competenze dei quindicenni in Piemonte a confronto con le regioni italiane ed europee*. Torino: IRES Piemonte.

Borrione, P. & Donato, L (2008b). Le competenze in scienze in PISA 2006: una prima esplorazione dei fattori esplicativi. *PISA 2006: le competenze dei quindicenni in Piemonte a confronto con le regioni italiane ed europee*. Torino: IRES Piemonte.

Bottani, N., Benadusi, L. (a cura) (2006). Uguaglianza e equità nella scuola. Trento: Erickson

Bottani, N. (2008). *Brevi considerazioni sui risultati di PISA 2006. Concluso il primo ciclo delle valutazioni triennali su larga scala delle competenze dei quindicenni*. <http://www.sisform.piemonte.it>

Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2008). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*. Bologna: il Mulino

Brunello, G. & Checchi, D. (2006). *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence*. IZA Discussion Papers 2348, Bonn. Institute for the Study of Labor (IZA)

Brunello, G. & Checchi, D. (2007). School tracking and equality of opportunity. *Economic Policy*, pp. 782-862.

Checchi, D. (2010). Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana- *Programma Education FGA Working Paper N. 25 (3/2010)*. Fondazione Giovanni Agnelli

Checchi, D. & Flabbi, L. (2007). Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks. *IZA Discussion Papers 2876*.

Colombo, E. (2010). *Figli di migranti in Italia. Identificazioni, relazioni, pratiche*. Torino: Utet Università.

Dalla Zuanna, G. & Barban, N. (2008) "Le seconde generazioni in Veneto", in *Studiare insieme, crescere insieme?* Milano: Franco Angeli

Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino

Dandy, J. & Nettelbeck, T. (2002). *A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children.* Educational Psychology, 22, 5, pp.621-627

Demetrio, D., Favaro, G. (2002) Didattica interculturale, Nuovi sguardi, mediazioni, percorsi, Angeli, Milano

Di Bartolomeo, A. (2009). *Research Articles. Educational Attainment of Second Generation Immigrants.* JEMS (Journal of Identity and Migration Studies). Vol.3, n.2, pp.63-80

Gasperoni, G. (2009). *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006.* Bologna: il Mulino.

Gentile, M. (2009). *Rapporto provinciale PISA 2006.* Trento, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.

Gentile, M., Borrione, P. (2010). Fattori esplicativi dei livelli di competenza dei 15enni iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale in 29 Paesi europei. In INVALSI (a cura di B.Spadolini). *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.129-150. Roma: Armando Editore

Giancola, O. (2009). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti.* Napoli: ScriptaWeb

Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma

Hugonnier, B. (2009). Pisa and the performance of educational systems. *Ricercazione*, 1(1), 17-22 ISFOL. (2008). *Rapporto 2008*. Roma: Rubettin

Hurre et al. (2006). *Health, lifestyle, family and school factors in adolescence: predicting adult educational level.* Educational research, 48, 1, pp.41-53

INVALSI (2007), Risultati di PISA 2006. Un primo sguardo d'insieme. www.invalsi.it

INVALSI (2008) (a cura Losito B.). *Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006.* Roma: Armando Editore

INVALSI (2010) (a cura di B.Spadolini). *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici.* Roma: Armando Editore

INVALSI (2010a). *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto nazionale PISA 2009.* Roma: Armando Editore

Losito, B. (2008). Qualità e equità: le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale. In INVALSI, *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*, pp. 163-174. Roma: Armando Editore

Lucidi, F., Alivernini, F., Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino

Korupp, S.E. et al. (2002). *Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and occupational Status on Children's Educational Attainment*. *Quality & Quantity*, 36:pp.17-42

Marangon, C. (2008)(a cura). *Le competenze degli studenti quindicenni nel Veneto*. Rapporto Regionale del Veneto OCSE-PISA 2006. PubblicazioneUSR Veneto

Marks, G.N. (2006). *Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*. *Educational Research*, 48, 1, pp.21-40

Marks, G.N. et al. (2006). *Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home and schools factors*. *Educational Research and Evaluation*, 12, 2, pp.105-128

Martini, A., Zaccarin, S. (2010). Genere e competenze scientifiche: analisi dei risultati degli studenti italiani in PISA 2006. In INVALSI (a cura di B.Spadolini). *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.129-151. Roma: Armando Editore

Martini, A. & Ricci, R. (2010). Un esperimento di misurazione del valore aggiunto delle scuole sulla base dei dati PISA 2006 del Veneto, *Rivista di Economia e Statistica del Territorio*, issue 3, pag. 80-107. Milano: Franco Angeli

Matěakejů, P., Straková, J. (2005). *The role of the family and the school in the reproduction of educational inequalities in the post-Communist Czech Republic*. *British Journal of Sociology of Education*, 26,1, pp.17-40

Mocetti, S. (2008). *Educational choices and the selection process before and after compulsory school*, *Education Economics*, forthcoming 2011 [earlier version: Bank of Italy working papers n. 691, September 2008]

Murat, M. (2011). Do immigrant students succeed? Evidence from Italy and France based on PISA 2006, Department of Economics 0670, University of Modena and Reggio E., Faculty of Economics "Marco Biagi".

Murat, M., Pirani, G., Frederic, P. (2010). *Immigrant students and school-tracking systems. Cross-country evidence from PISA 2006*. 11-th Bi-Annual Conference of European Association for Comparative Economic Studies-EACES, Estonia

Murat, M., Ferrari D., Frederic, P. and Pirani, G. (2010). Immigrants, Schooling and Background. Cross-Country Evidence from PISA 2006, *Materiali di Discussione, Dipartimento di Economia Politica*, n° 637; http://www.dep.unimore.it/materiali_discussione.asp

OECD (2005b). *Governance of Innovation Systems*. Vol. 2: Case Studies in Innovation Policy. Paris: OECD

OECD (2007, vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Vol. 1. Paris: OECD

OECD (2007a, vol.2). *PISA 2006. Data*. Vol. 2. Paris: OECD

OECD (2007b). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD

OECD (2009). *PISA 2006. Technical Report*. Paris: OECD

OECD (2009a). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris: OECD

OECD (2009b). *Data Analysis Manuals*. Paris: OECD

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Vol. II. Paris: OECD

Ongini, V., Nosenghi, C. (2009) *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Vallardi

Palmerio, L. (2008). I contesti entro cui si sviluppa la competenza scientifica degli studenti: variabili scolastiche ed extrascolastiche. In *INVALSI. Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando Editore, pp.99-111

Quintano, C., Castellano, R. & Longobardi, S. (2009). L'influenza dei fattori socio economici sulle competenze degli studenti italiani. Un'analisi multilevel dei dati PISA 2006. *Rivista di Economia e Statistica del Territorio*, 2.

Quintano, C., Castellano, R., Longobardi S. (2010). Gli studenti italiani e il literacy divide: differenziali territoriali delle competenze e del comportamento di risposta. In (a cura B.Spadolini) *INVALSI PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.85-110. Roma: Armando Editore

Scuola democratica. Learning for democracy. N°2-2011 *Scuola, università, apprendimento, formazione & lavoro*, Guerini e Associati. www.scuolademocratica.it (intervista a Schleicher, A.; saggi di Ribolzi, L.; Pelleroy, M.; contributi di Benadusi, L., Ajello, A.M., Israel, G.; recensione di Giancola, O.)

Siniscalco, M.T. e Zuccarelli, D. (a cura di) (2007). *The level of competence of 15 years old students in maths, reading, science and problem solving PISA 2003. Results from Trentino*. Trento: Iprase del Trentino.

Turmo, A. (2004). *Scientific Literacy and Socio-economic Background among 15-year-olds- A Nordic perspective*. Scandinavian Journal of Educational research, 48, 3, pp. 287-305

USR e ANSAS Lombardia (2008). Le competenze scientifiche degli studenti quindicenni lombardi. Primi risultati di PISA 2006 in Lombardia.

Zoletto, D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina

Sitografia

Database - PISA 2006 <http://pisa2006.acer.edu.au/>

<http://www.esteri.it/visti/home.asp>

<http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2009>

<http://www.oecd.org>

di Bernard Hugonnier, OECD Deputy Director for Education in 2003

<http://www.strategie.gouv.fr/sites/default/files/6f9ac42dd01.pdf>

Capitolo 9. Comparabilità tra i quattro Country cases

*Verde que te quiero verde.
Verde viento. Verde ramas.
El barco sobre la mar
Y el caballo en la montaña.
Con la sombra en la cintura,
ella sueña en su baranda
verde carne, pelo verde,
con ojos de fría plata.
Verde que te quiero verde.
Bajo la luna gitana,
las cosas la están mirando
y ella no puede mirarlas...
La higuera frota su viento
con la lija de sus ramas,
y el monte, gato garduño,
eriza sus pitas agrias.
¿pero quién vendrá? ¿Y por donde?...*

Federico García Lorca, da Romancero gitano (1924-1927)

Le analisi che sin qui sin sono svolte rispetto alle nostre due categorie interpretative, cioè il campione “seconde generazioni” ed il fattore “paesi di origine e di destinazione”, hanno evidenziato una grande ambiguità e complessità.

Procediamo quindi nel paragrafo 9.1 nel mettere a confronto come lo stesso strumento “Questionario Studente” indicato dal Consorzio OCSE PISA è stato predisposto all’interno dei quattro paesi, Country cases del nostro studio, per la rilevazione PISA 2006.

Da tale strumento e dalla successiva elaborazione dei dati raccolti attraverso il medesimo, il Consorzio OCSE PISA elabora le categorie di studenti di “prima e seconda generazione” come una tra le variabili individuate per l’elaborazione del relativo indice, con riferimento agli studenti con *immigrant background* nell’indagine PISA.

Nel paragrafo 9.2 riportiamo in breve delle tavole esplicative dei sistemi scolastici dei quattro Country cases da noi considerati.

9.1 Lo strumento “Questionario studente” di PISA 2006 nei 4 Country cases

Nello studio del nostro specifico tema di ricerca sui risultati ottenuti dagli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006 ci siamo avvalsi di due categorie concettuali interpretative di analisi per leggere e comparare i tipi di informazioni, i risultati, i dati presenti nei documenti pubblicati individuati e considerati:

- come prima categoria per una possibile interpretazione dei risultati abbiamo utilizzato la definizione e la composizione del campione “seconde generazioni”
- come seconda categoria per una possibile interpretazione dei risultati abbiamo considerato il fattore “paesi di origine e paesi di destinazione”.

La costruzione del campione “seconde generazioni” nell’indagine PISA, come già precisato altrove in questo nostro lavoro, viene elaborata a partire dalle risposte degli studenti all’interno dello strumento dell’indagine definito “Questionario studente” ed in modo specifico attraverso le domande sul paese di nascita dello studente stesso e dei suoi genitori e, nel caso di non nascita nel paese del test, l’età in cui lo studente è arrivato nel paese di destinazione.

Come presentato nel capitolo 4.5 il modello per la predisposizione delle domande nel *Questionario Studente* viene fornito dall’OCSE PISA¹ attraverso il Consorzio e lascia margine ai Centri nazionali di individuare la modalità di compilazione, se a domande chiuse, categorizzate e/o domande aperte da categorizzare in seguito.

¹ OECD PISA Programme for International Student Assessment Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium- Project Consortium: Australian Council for Educational Research (ACER) Netherlands National Institute for Educational Measurement (CITO) Educational Testing Service (ETS) National Institute for Educational Policy Research (NIER, Japan) Westat

Nello "Student Questionnaire for PISA 2006 Main Study December 2005"² veniva così indicato:

Q11a In what country were you and your parents born?

(Please tick one answer in each column)

	<i>You</i>	<i>Mother</i>	<i>Father</i>
<Country A>	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
<Country B>	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
<Country C>	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
<Country D>	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄
<...etc.>	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}
Other country	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}	<input type="checkbox"/> _{<xx>}

Q11b If you were NOT born in <country of test>, how old were you when you arrived in <country of test>?

If you were less than 12 months old, please write zero (0)

_____ years

Osserviamo ora come queste domande sono state predisposte nei quattro Country Cases.

A cominciare dalla Svezia, il cui questionario è stato a noi inviato via mail dalla prof.ssa Monica Rosen dell'Università di Gothenburg da noi conosciuta a Berlino 2011 alla Conferenza ECER, The European Conference on Educational Research³

² http://pisa2006.acer.edu.au/downloads/PISA06_Student_questionnaire.pdf

³ <http://www.eera-ecer.eu/ecer>

In Svezia, malgrado la difficoltà della lingua, possiamo qui evidenziare le domande rispetto al paese di nascita: Svezia o un generico altro paese.

F11a I vilket land är du och dina föräldrar födda?

(Sätt kryss i en ruta per kolumn)

	Du	Mamma	Pappa
Sverige	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
Annat land	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂

F11b Om du INTE är född i Sverige, hur gammal var du när du kom till Sverige?

(Om du var yngre än 12 månader gammal, skriv noll (0))

_____ År

In Svizzera le domande poste presentavano le stesse caratteristiche in tutte e tre le versioni del test: lingua italiana, francese e tedesca.

Q11a In che paese sei nato/a tu e dove sono nati i tuoi genitori?

(Metti una sola crocetta per ogni colonna).

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
Svizzera	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
Liechtenstein	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
Germania	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
Austria	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄
Francia	<input type="checkbox"/> ₀₅	<input type="checkbox"/> ₀₅	<input type="checkbox"/> ₀₅
Italia	<input type="checkbox"/> ₀₆	<input type="checkbox"/> ₀₆	<input type="checkbox"/> ₀₆
Spagna	<input type="checkbox"/> ₀₇	<input type="checkbox"/> ₀₇	<input type="checkbox"/> ₀₇
Portogallo	<input type="checkbox"/> ₀₈	<input type="checkbox"/> ₀₈	<input type="checkbox"/> ₀₈
Turchia	<input type="checkbox"/> ₀₉	<input type="checkbox"/> ₀₉	<input type="checkbox"/> ₀₉
Ex-Jugoslavia (Bosnia-Erzegovina, Croazia, Kosovo, Macedonia, Montenegro, Slovenia, Serbia)	<input type="checkbox"/> ₁₀	<input type="checkbox"/> ₁₀	<input type="checkbox"/> ₁₀
Albania	<input type="checkbox"/> ₁₁	<input type="checkbox"/> ₁₁	<input type="checkbox"/> ₁₁
Altro Paese	<input type="checkbox"/> ₁₂	<input type="checkbox"/> ₁₂	<input type="checkbox"/> ₁₂

Q11b Se NON sei nato/a in Svizzera, che età avevi quando sei arrivato/a in Svizzera?

(Se avevi meno di 12 mesi, p.f indica «zero» (0)).

_____ *anni*

Il questionario di PISA 2006 in Spagna in castigliano ci è stato gentilmente inviato dal National project manager per PISA 2006⁴ in Spagna, [Lis Cercadillo](#) e le domande di nostro interesse erano strutturate come possiamo notare qui di seguito: si può evidenziare come possibilità per la risposta al quesito sul luogo di nascita, una dettagliata descrizione delle Comunità Spagnole, ma una generica voce di "otro pais" per indicare paesi di nascita al di fuori della Spagna.

⁴ <http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>

P 11a ¿En qué región o país nacisteis tú y tus padres?

(Por favor, marca sólo una casilla en cada columna.)

	<i>Tú</i>	<i>Tu</i>	<i>Tu</i>
En Andalucía	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
En Aragón	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
En Asturias	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
En las Islas Baleares	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄
En las Islas Canarias	<input type="checkbox"/> ₀₅	<input type="checkbox"/> ₀₅	<input type="checkbox"/> ₀₅
En Cantabria	<input type="checkbox"/> ₀₆	<input type="checkbox"/> ₀₆	<input type="checkbox"/> ₀₆
En Castilla y León	<input type="checkbox"/> ₀₇	<input type="checkbox"/> ₀₇	<input type="checkbox"/> ₀₇
En Castilla-La Mancha	<input type="checkbox"/> ₀₈	<input type="checkbox"/> ₀₈	<input type="checkbox"/> ₀₈
En Cataluña	<input type="checkbox"/> ₀₉	<input type="checkbox"/> ₀₉	<input type="checkbox"/> ₀₉
En Extremadura	<input type="checkbox"/> ₁₀	<input type="checkbox"/> ₁₀	<input type="checkbox"/> ₁₀
En Galicia	<input type="checkbox"/> ₁₁	<input type="checkbox"/> ₁₁	<input type="checkbox"/> ₁₁
En La Rioja	<input type="checkbox"/> ₁₂	<input type="checkbox"/> ₁₂	<input type="checkbox"/> ₁₂
En Madrid	<input type="checkbox"/> ₁₃	<input type="checkbox"/> ₁₃	<input type="checkbox"/> ₁₃
En Murcia	<input type="checkbox"/> ₁₄	<input type="checkbox"/> ₁₄	<input type="checkbox"/> ₁₄
En Navarra	<input type="checkbox"/> ₁₅	<input type="checkbox"/> ₁₅	<input type="checkbox"/> ₁₅
En el País Vasco	<input type="checkbox"/> ₁₆	<input type="checkbox"/> ₁₆	<input type="checkbox"/> ₁₆
En la Comunidad Valenciana	<input type="checkbox"/> ₁₇	<input type="checkbox"/> ₁₇	<input type="checkbox"/> ₁₇

	<i>Tú</i>	<i>Tu</i>	<i>Tu</i>
En Ceuta o Melilla	<input type="checkbox"/> ₁₈	<input type="checkbox"/> ₁₈	<input type="checkbox"/> ₁₈
En otro país	<input type="checkbox"/> ₁₉	<input type="checkbox"/> ₁₉	<input type="checkbox"/> ₁₉

P11b Si tú naciste en otro país, ¿cuántos años tenías cuando lle-gaste a España?

(Si tenías menos de doce meses, por favor, escribe 0 [cero].)

_____ años

In Italia il questionario è stato così predisposto dal Gruppo di ricercatori del Centro Nazionale PISA 2006 presso l'INVALSI.

D11a Dove siete nati tu e i tuoi genitori?

(Barra una sola casella per ogni colonna)

	<i>Tu</i>	<i>Tua madre</i>	<i>Tuo padre</i>
In Italia	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁	<input type="checkbox"/> ₀₁
In un altro Paese dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂	<input type="checkbox"/> ₀₂
In un Paese europeo che <u>non</u> fa parte dell'Unione Europea	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃	<input type="checkbox"/> ₀₃
Altro	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄	<input type="checkbox"/> ₀₄

Dalle diverse predisposizioni di questi strumenti, rileviamo quindi che da un lato è sia "grazie" alla declinazione dettagliata e precisa dei paesi da parte di certi team PISA nazionali, che il dato sui paesi di nascita viene raccolto e sia "a causa" della non dettagliata declinazione e raccolta da parte di altri team PISA nazionali che questo dato viene a mancare.

9.2 I sistemi educativi dei quattro Country cases





















Per evidenziare le caratteristiche strutturali dei sistemi educativi dei 4 Country cases a cui siamo interessati nel nostro studio, ci avvaliamo qui dei grafici⁵ pubblicati da Eurydice, la Rete di informazione sull'istruzione in Europa, aggiornati al 2010, che offrono una panoramica appunto dell'organizzazione strutturale dei sistemi educativi europei.

Riportiamo prima di tutto la legenda per la lettura di tali grafici (CITE o ISCED)

 Preprimario non scolastico - CITE 0 (responsabilità di un ministero diverso da quello dell'istruzione)	 Secondario inferiore generale - CITE 2 (preprofessionale compreso)	 Post-secondario non superiore - CITE 4
 Preprimario scolastico - CITE 0 (responsabilità del ministero dell'istruzione)	 Secondario inferiore professionale - CITE 2	 Istruzione superiore - CITE 5B
 Primario - CITE 0	 Secondario superiore generale - CITE 3	 Istruzione superiore - CITE 5A
 Struttura unica (continuità tra CITE 1 e CITE 2)	 Secondario superiore professionale - CITE 3	 Tempo parziale o alternanza scuola/lavoro
 Istruzione obbligatoria a tempo pieno	 Istruzione obbligatoria a tempo parziale	 Studi all'estero
 -/n/- Esperienza lavorativa obbligatoria + durata		 Anno complementare

Corrispondenza con i livelli CITE:  CITE 0  CITE 1  CITE 2

UNIONE EUROPEA

 Pre-primary - ISCED 0 (for which the Ministry of Education is not responsible)	 Lower secondary general - ISCED 2 (including pre-vocational)	 Tertiary education - ISCED 5B
 Pre-primary - ISCED 0 (for which the Ministry of Education is responsible)	 Lower secondary vocational - ISCED 2	 Tertiary education - ISCED 5A
 Primary - ISCED 1	 Upper secondary general - ISCED 3	 Part-time or combined school and workplace courses
 Single structure (no institutional distinction between ISCED 1 and 2)	 Upper secondary vocational - ISCED 3	 Study abroad
 Post-secondary non-tertiary - ISCED 4		
Allocation to the ISCED levels:  ISCED 0  ISCED 2  ISCED 1	 Compulsory full-time education	 Additional year
	 Compulsory part-time education	 -/n/- Compulsory work experience + its duration

⁵http://www.indire.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=7775, **Eurydice Italia** L'unità italiana di Eurydice opera, dal 1985, nell'ambito della rete europea di informazione sull'istruzione su incarico della Direzione Generale per gli Affari Internazionali (Ufficio II) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, presso l'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex Indire).

La rete Eurydice offre informazioni e analisi sui sistemi educativi europei e sulle politiche sviluppate in questo settore. È costituita da 35 unità nazionali con sede nei 31 paesi che partecipano al programma dell'Unione europea nel campo dell'apprendimento permanente (gli Stati membri dell'UE, i paesi dello Spazio economico europeo – SEE e la Turchia); è coordinata e gestita dall'Agenzia esecutiva per l'Educazione, gli audiovisivi e la cultura dell'UE, con sede a Bruxelles, che elabora le sue pubblicazioni e banche dati. Tutte le pubblicazioni di Eurydice sono gratuite, consultabili e scaricabili al seguente indirizzo Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> ed in Italia al <http://www.indire.it/eurydice/index.php>

Al fine di sintetizzare e facilitare la comparazione tra le diverse strutture dei sistemi educativi nazionali, vengono presi in considerazione da parte di Eurydice, solo percorsi/programmi di studio più rappresentativi.⁶

Le strutture dei sistemi educativi vengono presentate da Eurydice sulla base dell'organizzazione nazionale e per livelli CITE (cioè ISCED, International Standard Classification of Education⁷), la *Classificazione Internazionale per Tipo dell'Educazione* che qui riportiamo integralmente, come da pubblicazione nella Rete Eurydice⁸, a settembre 2010. L'acronimo UOE sta per Unesco (Istituto di Statistica), OCSE ed Eurostat.

Classificazione internazionale tipo dell'educazione (CITE – UOE, edizione 1997)

- CITE 0 (educazione preprimaria)

Questo livello viene definito come la prima fase dell'istruzione organizzata in una scuola o in un centro e si rivolge ai bambini di almeno 3 anni.

- CITE 1 (istruzione primaria)

Questo livello comincia tra i 5 e i 7 anni, è obbligatorio in tutti i paesi e dura in generale da 4 a 6 anni.

- CITE 2 (istruzione secondaria inferiore)

Questo livello completa l'istruzione di base iniziata a livello primario basandosi su una struttura incentrata sulle materie insegnate. La fine di questo livello coincide spesso con la fine dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno.

⁶ http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///strutture_grafici_2010_2011_IT.pdf

⁷ “Ovvero Sistema internazionale di classificazione standard dell'istruzione. Questo sistema messo a punto dall'Istituto di statistiche dell'[Unesco](http://www.unesco.org), definisce i programmi e standardizza i livelli dei sistemi d'istruzione di diversi paesi al fine di renderli comparabili sia dal punto di vista statistico che dal punto di vista degli indicatori. Il sistema attualmente in uso è quello rivisto nel 1997. I concetti di base e le definizioni di Isced97 sono validi per qualsiasi sistema nazionale d'istruzione. Isced è strutturato in 6 livelli: Isced 0 (istruzione pre-elementare); Isced 1 (istruzione elementare); Isced 2 (istruzione secondaria inferiore); Isced 3 (istruzione secondaria superiore); Isced 4 (istruzione post-diploma); Isced 5 (istruzione universitaria); Isced 6 (istruzione post-laurea).”
<http://www.isfol.it/Glossario/Definizione>

⁸ http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///strutture_grafici_2010_2011_IT.pdf, p.8

- CITE 3 (istruzione secondaria superiore)

Questo livello, di solito, comincia al termine dell'istruzione obbligatoria. L'età di ammissione normalmente è 15 o 16 anni. In genere, sono richieste delle qualifiche (aver completato l'istruzione obbligatoria) e altri requisiti minimi di ammissione. Spesso l'insegnamento è più orientato sulle materie rispetto al livello secondario inferiore. La durata standard di questo livello varia da due a cinque anni.

- CITE 4 (istruzione post-secondaria non superiore)

Questo livello riunisce programmi che si trovano a cavallo tra istruzione secondaria superiore e istruzione terziaria. Questi programmi permettono di ampliare le conoscenze dei diplomati del livello CITE 3. Esempi tipici sono i programmi che permettono agli studenti di accedere al livello CITE 5 o quelli che preparano direttamente all'ingresso nel mercato del lavoro.

- CITE 5 (istruzione terziaria – primo livello)

L'ammissione a questi programmi, di solito, richiede il completamento del livello CITE 3 o 4. Questo livello comprende programmi a orientamento accademico (tipo A), più teorici, e programmi di formazione pratica e tecnica (tipo B), di solito più brevi rispetto a quelli di tipo A e finalizzati all'ingresso nel mercato del lavoro.

In alcuni paesi la struttura educativa a livello pre-primario, primario e secondario inferiore non corrisponde ai livelli CITE, quindi in questa pubblicazione si nota che è stato introdotto un segmento supplementare corrispondente ai livelli CITE 0, 1 e 2, sotto il segmento specifico di riferimento che indica il sistema educativo a livello nazionale.

Sono stati inseriti nel segmento di riferimento dei tratti verticali neri per marcare la divisione in diversi cicli dei livelli CITE da 1 a 3, per i paesi in cui questa divisione esiste e così pure per evidenziare la durata dei programmi qualificanti nei livelli CITE 4 e 5. I termini nazionali indicati nei grafici possono corrispondere sia a tipi di istituti, sia a diversi livelli, che a diversi programmi.

Rispetto ai 4 Country cases interessati dal nostro studio, riportiamo qui di seguito i grafici dei sistemi scolastici della Svezia, della Spagna e dell'Italia; la Svizzera non fa parte dei 31 paesi che partecipano al

programma dell'Unione Europea nel campo dell'apprendimento permanente (gli Stati membri dell'UE, i paesi dello Spazio economico europeo SEE/Associazione Europea Libero Scambio AELS –cioè Islanda, Liechtenstein e Norvegia- ed il paese candidato Turchia).

Essa è dal 1961 tra i 34 paesi che fanno parte dell'OCSE⁹ e partecipa a PISA sin dalla prima edizione.

Osservando i grafici si evidenzia per Svezia, Spagna e Italia la fascia rosa comune, quella dell'istruzione obbligatoria a tempo pieno tra i 6 ed i 16 anni, con la particolarità della Svezia di inizio della scuola obbligatoria a 7 anni.

Nello schema del sistema educativo svizzero¹⁰ invece rileviamo che all'interno dell'istruzione obbligatoria, nel livello secondario I (CITE- ISCED 2, 7°-9° anno, scuola con esigenze elementari o elevate), gli alunni come si legge nel sito della CDPE *"frequentano lezioni di diversi livelli (per tutte le materie o per parte di esse) a seconda del loro rendimento. Le forme organizzative sono varie"*.

Questa prima comparazione ci consente di delineare rispetto ai nostri 4 Country Cases una distinzione tra sistemi scolastici di tipo comprensivo (Svezia, Spagna ed Italia) e di tipo selettivo (Svizzera).

I sistemi scolastici di tipo comprensivo, *comprehensive school*, prevedono nella scuola obbligatoria curriculum scolastici uniformi, comuni a tutti gli studenti, con un'età di selezione, di indirizzo verso tipologie di percorsi scolastici diversi, *the tracking age*, tardi (non a 10 anni, ma a 16 come si legge nell'articolo a cui rimandiamo sulla riforma della scuola di tipo comprensivo in Finlandia)¹¹. I sistemi di tipo selettivo invece, appunto anticipano tale età di selezione, indirizzando verso percorsi scolastici differenziati in base al rendimento degli studenti; tali sistemi prevedono una struttura definita del doppio binario del sistema scolastico, *two-track school system*, come c'era in Finlandia prima della riforma della scuola

⁹ http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761800_1_1_1_1_1,00.htm , dove si distinguono appunto anche paesi membri e paesi partner

¹⁰ Fonte: dal sito della CDPE, Conferenza dei Direttori cantonali della Pubblica Educazione <http://www.cdpe.ch/dyn/16237.php>

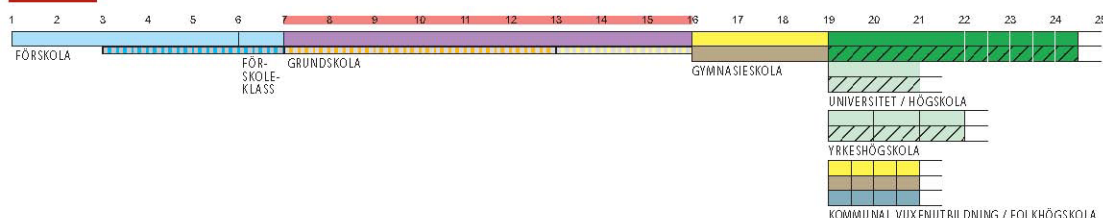
¹¹ Tuomas Pekkarinen†, Roope Uusitalo, and Sari Pekkala, (2006), Education policy and intergenerational income mobility: Evidence from the Finnish comprehensive school reform, Uppsala University, Department of Economics, Sweden, http://www.iza.org/conference_files/essle2006/pekkarinen_t1328.pdf

comprensiva tra il 1972-1977, in cui i gruppi di studenti frequentavano, a partire dai 7 anni, percorsi comuni solo i primi quattro anni dell'istruzione obbligatoria (fino agli 11 anni), dopodichè venivano suddivisi in due percorsi di studi differenziati sia per i contenuti educativi, che per la preparazione che fornivano per un'istruzione successiva.

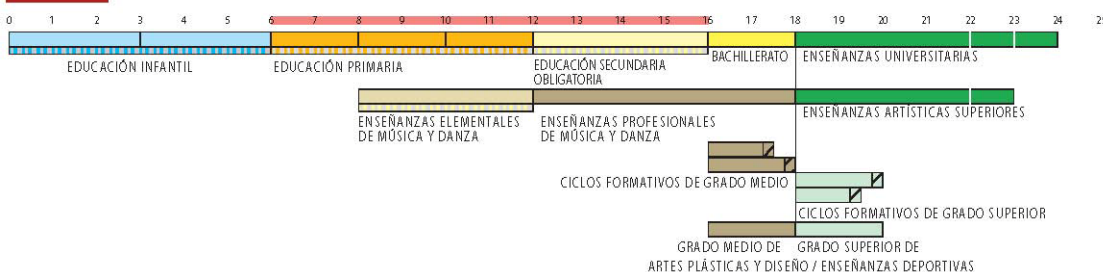
Stando alle analisi dell'OCSE (OCDE 2007b)¹², per i modelli d'istruzione selettivi non possono essere definite regole precise per quanto riguarda le prestazioni complessive.

È stato invece dimostrato in letteratura, che quanto più differenziato e selettivo è un sistema scolastico e quanto prima avviene la selezione, tanto più diventa rilevante la composizione socioeconomica della scuola per il successo scolastico senza che la prestazione complessiva subisca un incremento significativo.

Svezia



Spagna



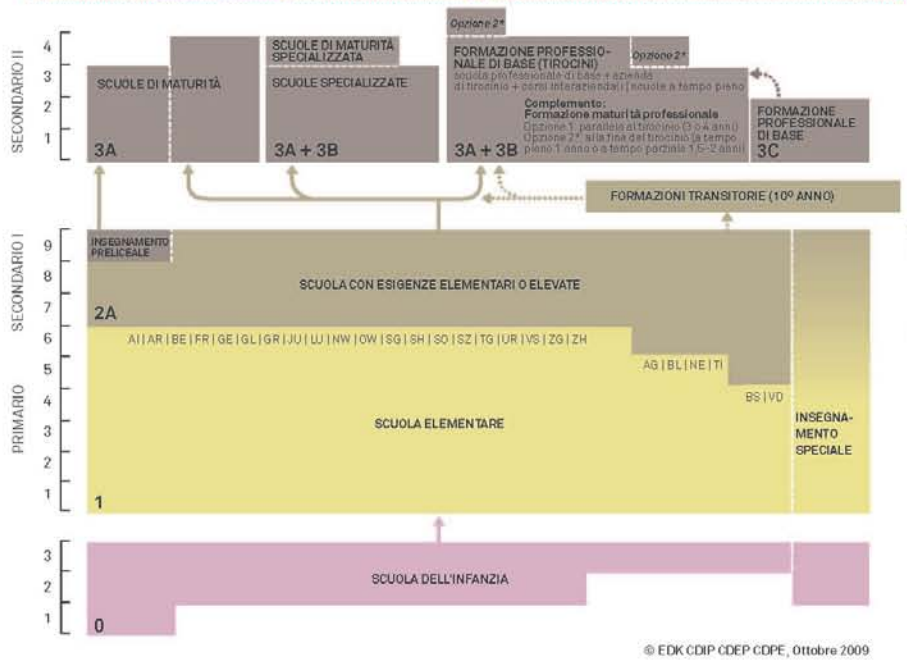
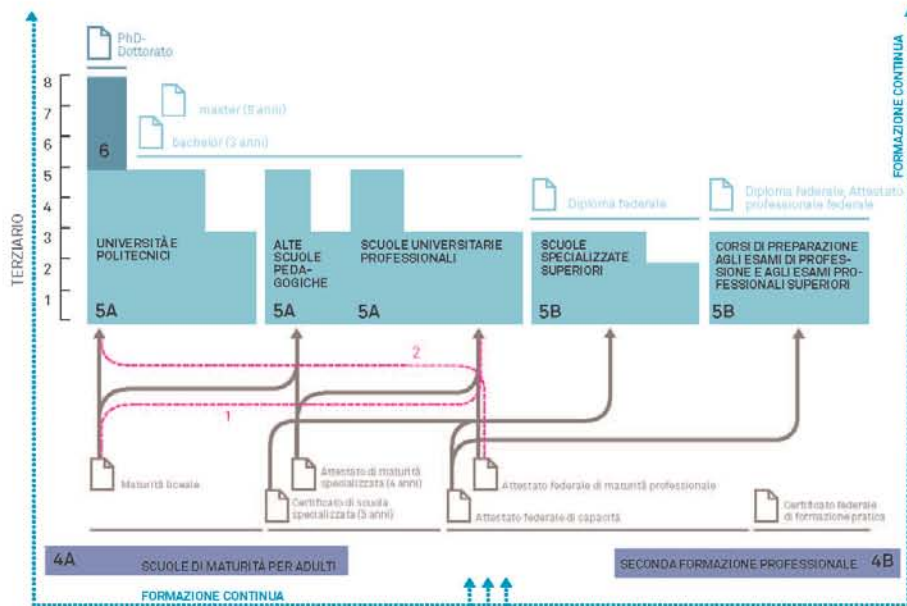
¹² OECD (2007b), "Trends in International Migration Flows and Stocks, 1975-2005" (B. Lindsay Lowell) OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 58, 2007. (<http://www.oecd.org/dataoecd/58/60/39415229.pdf>).

Italia



Osservando quindi i grafici possiamo definire in sintesi come comprensivi i sistemi educativi di Svezia, Spagna ed Italia e come selettivo quello della Svizzera.

SISTEMA EDUCATIVO SVIZZERO



Scuola obbligatoria
 Lo schema sulla sinistra mostra la situazione attuale. I Cantoni mirano ad un'armonizzazione strutturale della scuola obbligatoria.
www.cdpe.ch > HarmoS

© EDK CDIP CDEP CDPE, Ottobre 2009

ISCED
 Nel grafico si trova un riferimento all'ISCED (International Standard Classification of Education www.uis.unesco.org). L'ISCED assegna ad ogni livello formativo un codice standard a livello internazionale (da ISCED 0 a ISCED 6). In tal modo i livelli dell'istruzione sono confrontabili sul piano internazionale.

- ISCED 6
- ISCED 5A + 5B
- ISCED 4A + 4B
- ISCED 3A-C
- ISCED 2A
- ISCED 1
- ISCED 0

- Diploma
- Passerella: 1 maturità liceale → scuola universitaria professionale (praticantato); 2 maturità professionale → scuola universitaria (esame complementare)
- Anni di scolarità

Cerchiamo dunque di esplorare meglio altre caratteristiche di questi 4 sistemi scolastici, avvalendoci della documentazione pubblicata e/o disponibile on line a cominciare dalla Svizzera, per decifrare ancora meglio i risultati ottenuti dagli studenti immigrati di seconda generazione nei 4 Country Cases.

Il sistema educativo svizzero, leggiamo nel sito ufficiale della CDPE,¹³ dalla scuola dell'infanzia ("asilo") fino al livello terziario (formazione universitaria e professionale superiore), è un compito dello Stato. La responsabilità principale del sistema educativo è dei 26 Cantoni. Nel settore postobbligatorio (ginnasi, formazione professionale e scuole universitarie) le competenze del sistema educativo pubblico sono ripartite tra Confederazione e Cantoni. I Cantoni e i Comuni finanziano l'87% (2005) della spesa pubblica per l'educazione.

Tutti i Cantoni offrono gratuitamente 1-2 anni di scuola dell'infanzia ("asilo", "écoles enfantines"); in Ticino gli anni sono 3. I bambini accedono alla scuola elementare non prima di aver compiuto i 6 anni.

In Svizzera la scuola obbligatoria dura 9 anni e oggi nella maggior parte dei Cantoni (26) la scuola elementare dura 6 anni: come si vede dallo schema i Cantoni mirano ad un'armonizzazione strutturale della scuola obbligatoria (Concordato HarmoS)¹⁴, ma già a 10 anni in alcuni Cantoni (BS, Canton Basilea Città, di lingua tedesca e VD, Canton Vaud di lingua francese) e viene anticipato il livello secondario I, in altri (AG, Canton Argovia e BL, Canton Basilea Campagna di lingua tedesca, nel NE, Canton Neuchâtel di lingua francese ed in TI, Canton Ticino di lingua italiana) a 11 anni, anziché a 12 anni come per la maggior parte dei Cantoni, quindi possiamo affermare che durante l'istruzione obbligatoria per alcuni Cantoni in Svizzera, già avviene una selezione degli studenti.

A seconda della regione linguistica, la lingua d'insegnamento può essere il tedesco, il francese, l'italiano o il romancio; nei Comuni romanci vi è tuttavia una situazione particolare. Tradizionalmente in Svizzera si dà molta importanza all'apprendimento delle lingue. Durante la scuola

¹³ <http://www.edk.ch/dyn/15615.php>, il Sistema Educativo in breve

¹⁴ Il concordato HarmoS è entrato in vigore il 1° agosto 2009, esso vale per i Cantoni che vi hanno aderito. L'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS) è un nuovo concordato scolastico svizzero. <http://www.edk.ch/dyn/11613.php>

obbligatoria tutti gli allievi frequentano lezioni in almeno due altre lingue: di regola, una seconda lingua nazionale e l'inglese.

L'organizzazione federale e decentrata¹⁵ nel settore della scuola dell'infanzia e della scuola obbligatoria consente di tener adeguatamente conto delle differenze culturali in un Paese plurilingue dalle tradizioni scolastiche differenti a livello regionale. Nei settori principali valgono norme a carattere nazionale (età d'ingresso nella scuola obbligatoria, durata della scuola obbligatoria), delle quali si prevede un ampliamento nei prossimi anni, sulla base del già citato nuovo accordo intercantonale della CDPE.

La conduzione dei sistemi educativi cantonali si basa sul diritto cantonale. Su <http://www.edk.ch/dyn/11631.php> si trovano informazioni sulle particolarità cantonali all'interno del sistema educativo svizzero. Di regola la raccolta e la pubblicazione delle informazioni è effettuata dall'IDES, il centro informazioni e documentazione della CDPE. Il sondaggio cantonale 2009/2010 si occupa ad es. di: Com'è suddiviso il livello secondario I? In che modo si valuta lo stato di apprendimento degli allievi? Quali sono le offerte di promozione degli allievi di madrelingua straniera? Per ogni Cantone la banca dati online fornisce risposte a queste e ad altre domande. Nel sito qui sopra indicato vi sono le rappresentazioni grafiche delle strutture scolastiche cantonali, le date delle vacanze scolastiche per gli anni 2010, 2011 e 2012. I dati si riferiscono a tutti i Cantoni e al Principato del Liechtenstein.

I settori dell'istruzione di competenza della Confederazione sono trattati in tre diversi dipartimenti federali e nei rispettivi uffici federali e autorità:

Dipartimento federale dell'interno (DFI): Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca (SER) competente per le questioni nazionali e internazionali della formazione scolastica generale e della formazione universitaria, la ricerca scientifica e quella applicata, il settore dei politecnici federali: comprende il Consiglio dei PF come organo strategico di direzione e di controllo, i due politecnici federali (PF), così come i quattro istituti federali di ricerca; Ufficio federale di statistica (UST) competente per la statistica della formazione; Ufficio federale della cultura (UFC) competente per le questioni concernenti le lingue e le minoranze culturali;

¹⁵ Fonte <http://www.educa.ch>, la piattaforma per l'informazione del Server svizzero per l'educazione in cinque lingue

Dipartimento federale dell'economia (DFE): Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT) competente per la formazione professionale, le scuole universitarie professionali (SUP), la promozione dell'innovazione;

Dipartimento federale della difesa, della protezione della popolazione e dello sport (DDPS): Ufficio federale dello sport (UFSP) competente per lo sport nel settore dell'istruzione.

L'Ufficio federale di statistica (UST www.bfs.admin.ch) è responsabile della statistica nazionale del sistema educativo ed ha avuto la di PISA è sostenuto congiuntamente da Cantoni e Confederazione. Il gruppo direttivo nazionale si compone di rappresentanti dell'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT), della Segreteria di Stato per l'educazione e la ricerca (SER) e della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE).

I programmi PISA 2000, 2003 e 2006 sono stati condotti a livello nazionale sotto la direzione dell'Ufficio federale di statistica (UST).

Dal 2008 il consorzio PISA.ch, composto da quattro istituzioni della Svizzera tedesca, francese e italiana, è responsabile dello svolgimento di PISA.

Sin dalla prima indagine PISA, la Svizzera ha deciso di costituire dei campioni di allievi del nono anno scolastico (IV media) per le tre regioni linguistiche (tedesca, francese e italiana). I cantoni hanno la possibilità di selezionare un campione supplementare di allievi. Per PISA 2009, questa opportunità è stata colta ad es. da tutti i cantoni romandi e da diversi cantoni di lingua tedesca. Anche il Ticino dispone di un suo campione rappresentativo.

I risultati e le informazioni sull'ultimo rilevamento PISA in Svizzera si possono trovare sotto la rubrica www.PISA2009.ch.

Il Centro Informazioni e Documentazione Svizzera-IDES, è il centro informazioni e documentazione della CDPE, responsabile dei contenuti della rubrica "Sistema educativo CH". Il Centro informazioni e documentazione IDES è annesso al Segretariato generale della CDPE. Raccoglie sistematicamente informazioni e documenti sul sistema educativo svizzero e li rende accessibili al pubblico.

L'IDES è al servizio dei dipartimenti cantonali dell'educazione e dell'istruzione. I suoi servizi possono essere utilizzati anche da altri interessati (salvo limitazioni dovute a mancanza di risorse).¹⁶

Il Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa (CSRE)¹⁷ documenta e pubblica tutte le attività della ricerca educativa in Svizzera, fornisce le relative informazioni e funge da servizio di contatto internazionale. Qui si trova anche il Rapporto sul sistema educativo svizzero 2010. Responsabili del Centro sono congiuntamente la Confederazione e la CDPE.

In Svizzera, PISA è condotto, come sopra indicato a partire dal 2008, da quattro centri di coordinamento regionale che formano un consorzio: SRED, CIRSE, IBE e PHSG¹⁸.

La Confederazione, si legge nel sito dell' Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT),¹⁹ è *interessata a verificare la competenza dei giovani* al termine della scuola dell'obbligo, al fine di orientare di conseguenza i percorsi formativi successivi. Il Consiglio federale considera necessaria la partecipazione della Svizzera al programma PISA anche per offrire un miglior sostegno ai Cantoni *nel processo di armonizzazione della scuola dell'obbligo*.

In Svizzera, un paese plurilingue e federalistico, "vivono circa 7,7 milioni di persone, fra cui il 16% si trova tra 0 e 15 anni, il 12% tra 15 e 24

¹⁶ <http://www.edk.ch/dyn/20399.php>

¹⁷ <http://www.skbf-csre.ch/news.0.html?&L=1> in lingua francese o tedesca

¹⁸ <http://www.geneve.ch/sred/> SRED, Service de la Recherche en Education a Ginevra; <http://www.supsi.ch/dfa/ricerca/centri-competenza/cirse.html>, CIRSE, Centro Innovazione e Ricerca sui Sistemi Educativi, a Locarno; <http://www.ibe.uzh.ch/index.html>, IBE, Institut für Bildungsevaluation a Zurigo e <http://www.phsg.ch/web.aspx>, PHSG, Pädagogischen Hochschule des Kantons St.Gallen a San Gallo.

¹⁹ <http://www.bbt.admin.ch/themen/00702/00703/index.html?lang=it>

anni (Fonte Dipartimento federale degli affari esteri) ed il 22 per cento delle quali non possiede il passaporto elvetico.

In Svizzera vivono oltre 1,5 milioni di stranieri, un quarto circa dei quali vi è già nato e appartiene agli immigrati di seconda o addirittura terza generazione. Nel confronto internazionale, la quota di stranieri è elevata, il che è riconducibile alle severe procedure di naturalizzazione, si legge nella parte relativa alla descrizione della popolazione, nel sito del Dipartimento federale degli affari esteri.

Nel corso del XX secolo, la situazione economica e i cambiamenti politici hanno contribuito a modificare sensibilmente la composizione della popolazione straniera. Alla fine degli anni Sessanta, sono giunti dall'Italia i primi lavoratori stagionali, seguiti a ruota da spagnoli, portoghesi e jugoslavi. La comunità italiana è oggi la più numerosa (17,5 per cento), seguita da quella tedesca (14,1 per cento), portoghese (11,8 per cento) e serbo-montenegrina (11,1 per cento).

La maggior parte della popolazione straniera che vive in Svizzera (86,5 per cento) proviene da paesi europei.

Nel confronto europeo, il tasso di natalità, pari a 1,4 figli in media, è piuttosto basso. La crescita demografica, attestata all'1,4 per cento nel 2008, è riconducibile prevalentemente all'immigrazione".²⁰

Ricordiamo a proposito del nostro tema di ricerca che gli studenti immigrati di prima generazione campionati in PISA 2006 erano in Svizzera al 10,6% (S.E. 0,4), mentre la percentuale degli studenti di seconda generazione campionati era pari all'11,8% (S.E. 0,5).

Rispetto al tema di nostro interesse emergono quindi alcune considerazioni riguardo alla Svizzera ed ai risultati con punteggi alti degli studenti immigrati di seconda generazione.

Prima di tutto queste percentuali così alte di studenti campionati sia per la prima che per la seconda generazione, correlate alla difficoltà di ottenere la cittadinanza elvetica²¹ per naturalizzazione, ci fanno porre qualche domanda sulla composizione di questo campione di studenti.

²⁰ <http://www.eda.admin.ch/eda/it/home/doc/infoch/chpopu.html>

²¹ Legge federale sull'acquisto e la perdita della cittadinanza svizzera (Legge sulla cittadinanza [LCit]) del 29 settembre 1952 (Stato 1° marzo 2011), <http://www.admin.ch/ch/i/rs/1/141.0.it.pdf> e Legge federale sugli stranieri (LStr) del 16

Tenuto conto dei dati sopra riportati sulla percentuale generale dei cittadini che non sono in possesso di un passaporto elvetico (e che sono soprattutto di origine italiana, tedesca, portoghese, serbo-montenegrina e provenienti da paesi europei) e correlandoli con le percentuali di studenti immigrati di seconda generazione, la riflessione che possiamo addurre è che questi studenti immigrati di seconda generazione, molto probabilmente hanno genitori di lingua e origini italiane, tedesche, portoghesi, serbo-montenegrine e comunque hanno genitori per lo più provenienti da paesi europei, che con probabilità vivono e lavorano in Svizzera da diversi anni, ma che non hanno acquisito la cittadinanza elvetica.

La rilevazione PISA 2006 non richiede nel *Questionario studente* tra i dati la distinzione tra paesi di nascita e cittadinanza degli studenti e dei loro genitori, pertanto molti studenti immigrati di seconda generazione in Svizzera hanno probabilmente genitori che si trovano in Svizzera da diversi anni, che già in qualche modo si sono inseriti nel territorio elvetico ed hanno anche un retroterra culturale, se non anche linguistico, abbastanza comune, provenendo per lo più, come si è visto, da paesi europei.

Permane quindi comunque la domanda su come mai gli studenti immigrati di seconda generazione, seppur ottenendo risultati in Svizzera, migliori dei coetanei immigrati di prima generazione, permangano a livelli inferiori rispetto ai nativi.

Nei lavori di Dronkers e collaboratori riportati nel nostro studio nel terzo capitolo le caratteristiche dei sistemi scolastici vengono analizzate e correlate con altre variabili per comprendere meglio la loro relazione rispetto ai risultati degli studenti immigrati di seconda generazione in PISA 2006.

Sitografia

http://pisa2006.acer.edu.au/downloads/PISA06_Student_questionnaire.pdf

<http://www.eera-ecer.eu/ecer>

<http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>

INTERNAZIONALI

<http://www.oecd.org>

<http://eacea.ec.europa.eu>

http://www.iza.org/conference_files/essle2006/pekkarinen_t1328.pdf

ITALIA

<http://www.indire.it/eurydice/index.php>

<http://www.isfol.it/Glossario/Definizione>

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///strutture_grafici_2010_2_011_IT.pdf

SVIZZERA

<http://www.edk.ch/dyn/11613.php>

<http://www.educa.ch>

<http://www.cdpe.ch/dyn/16237.php>

<http://www.bbt.admin.ch/themen/00702/00703/index.html?lang=it>

<http://www.eda.admin.ch/eda/it/home/doc/infoch/chpopu.html>

<http://www.geneve.ch/sred/>

<http://www.supsi.ch/dfa/ricerca/centri-competenza/cirse.html>

<http://www.ibe.uzh.ch/index.html>,

<http://www.phsg.ch/web.aspx>

<http://www.skbf-csre.ch/news.0.html?&L=1>

Capitolo 10. I principali risultati, le conclusioni e ulteriori nuove domande di ricerca

“...enciclopedia come costituzione di un sapere pedagogico, fenomenologicamente fondato, che vuole sottolineare l'intenzione di mettere in circolazione un sapere sull'educazione critico, dinamico, complesso, problematico, sempre aperto, secondo una logica circolare a spirale, ma al tempo stesso scientificamente rigoroso, seppur non esatto.

Gli orizzonti di scientificità aperti dal metodo fenomenologico (sulla intersoggettività, sul senso della realtà educativa, ecc.) sono di estrema rilevanza sia per lo sviluppo della riflessione teorica sia per le trasformazioni della prassi educativa.”

Piero Bertolini (1993)

Nel nostro studio è stato importante mettere a fuoco innanzitutto il tema dei risultati delle seconde generazioni all'interno della letteratura scientifica disponibile ed evidenziare le luci e le ombre di un'indagine transnazionale comparata qual è PISA, come base di dati per leggere, analizzare, approfondire, comparare ed interpretare i risultati ottenuti dalle seconde generazioni in PISA 2006 in Svezia e Svizzera, confrontati con quanto accaduto in Spagna e Italia.

Fermo restando la difficoltà di reperire documenti specifici di analisi né descrittiva, né interpretativa su questo tema, in particolare nei quattro Country cases, alcuni aspetti sono risultati evidenti.

I principali risultati che lo studio approfondito sia della letteratura scientifica, che dei documenti prodotti dai e nei quattro Country cases, ci ha permesso di confermare le ipotesi da cui è partita la nostra ricerca:

- a. Nei documenti da noi consultati non risulta esserci alcuno studio specifico approfondito sui risultati dei figli degli immigrati in PISA 2006 in tutti e quattro i paesi da noi considerati, in particolare né in Svezia, né in Svizzera, dove le percentuali di presenza di questi studenti sono alte.
- b. Dalle nostre analisi emergono ambiguità nella definizione e nella composizione di queste “seconde generazioni” all'interno dell'indagine PISA e nei quattro Country cases. Il raggiungimento di

questi risultati è stato possibile grazie al nostro avvalerci dell'approfondito lavoro di ricerca di Robert e Song (2010), grazie alla nostra analisi comparativa dei quattro Questionari studente e grazie al contributo di diversi studi e ricerche dove a più voci viene ribadito il dato mancante in molti paesi (in PISA 2006, si ricordano, solo 16 su 57 paesi OCSE) dell'indicazione del paese di origine degli studenti e dei loro genitori.

- c. Si evidenzia altresì una certa discrezionalità nella predisposizione, da parte dei team PISA di ogni paese, dello strumento per la rilevazione e definizione in PISA di tale categoria "seconde generazioni", cioè il Questionario studente. Questo strumento presenta una struttura diversa in ognuno dei quattro Country cases, nelle domande relative ai paesi di nascita dello studente e dei genitori, con indicazioni differenti rispetto a Stati, aree, regioni di origine.
- d. Dalle nostre analisi, viene messo in evidenza che non esiste un "campione seconde generazioni" e si può rilevare una certa inadeguatezza nell'utilizzare la categoria "seconde generazioni" in PISA, con l'obiettivo di offrire dati comparabili tra i paesi dell'OCSE e paesi/economie partner: tale "categoria" seconde generazioni, non è né una categoria omogenea, né tantomeno comparabile; tali aspetti così complessi vanno a nostro avviso considerati con attenzione e senza semplificazioni.
- e. Rispetto alle caratteristiche dei sistemi educativi che permettono agli studenti di "seconda generazione" di raggiungere migliori risultati, dal nostro studio evidenziamo che i sistemi educativi non sono in modo uniforme buoni o cattivi, migliori o peggiori, ma che alcuni gruppi di studenti immigrati ad es. ottengono migliori risultati in sistemi comprensivi, mentre altri vanno meglio in sistemi moderatamente stratificati.

Nel nostro studio abbiamo analizzato molti documenti che delineano i vari fattori che in letteratura sono stati esplorati per spiegare i risultati del successo o meno degli studenti di seconda generazione.

Per esaminare i documenti ci siamo avvalsi di due categorie di analisi ed interpretazione, rispettivamente

- a. Prima categoria con cui leggere e comparare le concettualizzazioni, le ricerche ed i risultati nei documenti tecnici e politici dei e sui 4 Country cases: la definizione e la composizione del campione "seconde generazioni"
- b. Seconda categoria con cui leggere e comparare le concettualizzazioni, le ricerche ed i risultati nei documenti tecnici e politici dei e sui 4 Country cases: i fattori contestuali correlati ai sistemi educativi scolastici tra paesi di origine e di destinazione

In particolare però, per nessuno dei quattro Country cases abbiamo trovato nel nostro studio, documenti specifici pubblicati di indagine, lettura, interpretazione dei risultati ottenuti dalle seconde generazioni in PISA 2006.

I due fattori che risultano essere maggiormente citati nei vari altri documenti pubblicati per spiegare i risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 sono il background socio-economico e culturale familiare dello studente e la lingua parlata a casa (in rapporto alla lingua della rilevazione).

Tra i vari fattori riportati nei documenti per spiegare i risultati scolastici degli studenti di seconda generazione (anche se spesso vi è l'indicazione di studenti immigrati o stranieri, senza disaggregare), si analizzano la competenza nella lingua del paese di destinazione (tra cui Stanat, 2006; Exteberria, 2009;), il background socio-economico familiare, la lingua parlata a casa, il livello scolastico dei genitori (tra cui Carabaña, 2008; Palmerio, 2008; Taguma, Kim, Brink and Teltemann, 2010), il sistema scolastico, aspetti quali l'equità, la segregazione (tra cui Mariotta, 2011; Salido Cortes, 2007; Garrido e Cebolla, 2010; Ferrer, 2008; Gentile e Borrione, 2006), il capitale umano proprio dello studente, l'essere di prima o seconda generazione (tra cui Calero, 2009; Exteberria e Elosegui, 2010).

Alcuni studi ci hanno consentito di mettere maggiormente a fuoco il nostro tema di ricerca, aiutandoci a focalizzare l'attenzione non tanto sui vari fattori indagati, ma prima di tutto sulla stessa definizione di seconde generazioni all'interno dell'indagine PISA.

In primo luogo l'articolo di Steve Song e Peter Robert, *Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination*, (2010) ci ha permesso di interrogarci su come gli studenti immigrati sono selezionati e categorizzati, sul livello di competenza linguistica degli studenti di prima generazione e sulle modalità con cui gli studenti immigrati di prima e seconda generazione sono raggruppati nell'indagine PISA 2006 all'interno dei vari paesi.

In secondo luogo ci sono stati d'aiuto per mettere a fuoco l'importanza del considerare i paesi di origine e di destinazione delle seconde generazioni, i diversi, raffinati dal punto di vista statistico ed approfonditi studi di Jaap Dronkers e dei suoi collaboratori, da anni impegnati nella ricerca comparativa internazionale sui temi dei risultati scolastici e dell'ineguaglianza sociale, nello specifico anche rispetto agli studenti immigrati.

L'utilizzo di metodologie che incrociano molteplici variabili su più livelli, consentono di descrivere i fenomeni in modo complesso, senza semplificazioni troppo affrettate.

Essi nel tempo hanno affrontato sempre nuove questioni teoriche e metodologiche nell'analisi dei risultati degli studenti immigrati, introducendo ad esempio di recente un modello a tre/quattro livelli, cioè paesi, sistema scolastico, scuole e studenti (Dunne, 2010 e Dronkers, 2010a) per studiare gli effetti dei sistemi educativi, della composizione scolastica, del livello di indirizzi per capacità e attitudini dentro le scuole (*track*), del background dei genitori e del paese di origine, sui risultati degli studenti 15enni utilizzando i dati di PISA 2006 (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011)¹.

Comparato alla precedente ricerca in quest'area, quest'ultimo lavoro include il livello di *track* all'interno delle scuole come una separata unità di analisi che permette di compiere meno errori nell'interpretare i risultati degli effetti delle caratteristiche del sistema educativo: ne risulta che un

¹ Dronkers, van der Velden & Dunne, (2011), The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006, May 2011, ROA Research Memorandum Series, Research Centre for Education and the Labour Market Maastricht University

modello a quattro livelli, che comprende cioè anche il *track-within-school-level* è molto più preciso per ottenere adeguate ed affidabili stime sugli effetti del sistema e di quelli delle variabili individuali.

L'omissione infatti del considerare il livello del *track* nelle scuole, accresce la quantità della varianza a livello individuale, se comparata con i modelli a quattro livelli. Ed ancora, gli effetti delle variabili individuali tendono ad essere più forti in un modello con solo i paesi e gli studenti piuttosto che in un comparabile modello a quattro livelli. Specialmente gli effetti del background socio-economico e culturale dei genitori sono più ampi in un semplice approccio a due livelli, che in un più corretto approccio a quattro livelli. Le interazioni tra il background socio-economico e culturale dei genitori e le caratteristiche del sistema scolastico sono più o meno le stesse in entrambi gli approcci.

Infine i modelli a quattro livelli sono assai migliori rispetto ai modelli semplici, i quali indicano che il modello semplice dà una descrizione meno adeguata delle relazioni tra i sistemi educativi e i risultati scolastici, rispetto al modello a quattro livelli.

Come conseguenza i risultati di modelli che considerano un semplice paese e il livello degli studenti, che sono ancora dominanti nello studio degli effetti dei sistemi educativi, ignorando le caratteristiche del livello di *track* dentro le scuole, vengono invalidati.

Da una prospettiva politica, come evidenziano gli autori (Dronkers, van del Velden & Dunne, 2011), il più importante risultato è che i sistemi educativi non sono in modo uniforme buoni o cattivi, ma essi hanno diverse conseguenze per differenti gruppi di immigrati.

Alcuni gruppi di immigrati ottengono risultati migliori in sistemi comprensivi, mentre altri gruppi vanno meglio in sistemi educativi moderatamente stratificati.

Nello specifico alcuni principali risultati, rispetto alle nostre due categorie di analisi ed interpretazione suindicate, riscontrati nei documenti politici e tecnici sono i seguenti:

- ❖ In Svizzera il campione G2 risulta disaggregato dalla G1, ma non dettagliato, non vi è nessun approfondimento sugli studenti G2 in PISA 2006 tranne qualche cenno in Ticino, nel questionario studente i paesi di

origine dello studente e dei genitori sono declinati in modo particolareggiato

- ❖ In Svezia il campione G2 è disaggregato tra G1 e G2, ma non è dettagliato e va evidenziato che il dato sui paesi di origine degli studenti e dei genitori viene richiesto nel questionario studente indicando se il luogo di nascita è stato la Svezia oppure un generico "Annat land"
- ❖ In Italia il campione G2 è disaggregato dalla G1, ma non viene dettagliato e non sono state realizzate ulteriori ricerche da parte dell'INVALSI, l'istituto che si occupa della rilevazione PISA
- ❖ In Spagna il campione G2 è disaggregato dalla G1, ma non è dettagliato; i paesi di origine sono elencati nel questionario studente, in modo molto dettagliato per le Comunità Autonome Spagnole, mentre per la nascita all'estero si indica un generico "en otro pais" e la mancanza di questo dato viene evidenziato da molti ricercatori

Dagli studi e dalle ricerche scientifiche in letteratura emerge che:

- ❖ Il campione G2 in PISA 2006 è diverso in ogni paese
- ❖ I paesi di origine sono poco dettagliati in molti paesi della rilevazione o addirittura non richiesti (es. in USA, Francia, Canada, Inghilterra)
- ❖ I dati sulla religione non vengono rilevati dall'indagine PISA 2006, ma dalla banca dati *European Social Survey*

Il questionario studente risulta essere uno strumento discrezionale di/in ogni paese

- ❖ In Svizzera l'elenco di paesi di origine nel questionario studente uguale in lingua italiana, francese e tedesca è stato predisposto dall'ufficio federale di statistica
- ❖ In Svezia il dato sui paesi di origine dei genitori non viene richiesto nel questionario studente
- ❖ In Italia l'elenco dei paesi di origine viene definito dal gruppo nazionale PISA
- ❖ In Spagna i paesi di origine degli studenti immigrati non vengono precisati

Cosa significa ciò che si è trovato. Conclusioni. Nuove domande di ricerca.

Certamente una prima possibile interpretazione dei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 nei quattro Country cases in base alla definizione e composizione del campione "seconde generazioni" ci fa sostenere che la *definizione* e la *composizione del campione G2* può determinare dei possibili errori nella lettura ed interpretazione dei risultati se non se ne tiene conto.

Una seconda possibile interpretazione dei risultati delle seconde generazioni in PISA 2006 nei 4 Country cases, rispetto al fatto che questi siano ad esempio correlati con i sistemi educativi nazionali, le politiche e le pratiche predisposte per aiutare gli studenti immigrati a raggiungere le competenze nella lingua di insegnamento, va evidenziato (come dagli studi di Dronkers) che le variabili da tenere in considerazione sono molte.

Il dato che emerge dalla nostra ricerca è che tener conto dei *paesi di origine degli studenti e dei loro genitori* è importante nella lettura dei risultati ottenuti dagli studenti di seconda generazione in PISA 2006.

Le caratteristiche di certi sistemi educativi (es. *tracking*, composizione scolastica, ecc.) possono essere più utili per alcuni studenti immigrati (tenendo conto di specifiche variabili), che per altri (tenendo conto delle stesse variabili dell'altro gruppo); pertanto non vi sono sistemi scolastici che funzionano in assoluto meglio di altri (di tipo comprensivo, o selettivo, ecc.), ma queste caratteristiche vanno correlate con altre (es. paesi di origine degli studenti, background socioeconomico dei genitori, ecc.).

Le "seconde generazioni" e la definizione del campione in PISA 2006, le differenze demografiche, i dati sui paesi di origine sono elementi che si distinguono nei vari paesi, evidenziando la difficoltà di comparare aspetti così diversi.

➤ Per la Svezia (dati statistici del 2007 sulle regioni di origine dal 1960 al 2004 (Song & Robert, 2010; e come confermatoci anche nell'intervista a Dronkers) i paesi di origine degli studenti G2 in PISA 2006 appartengono all'area scandinava, ad altri paesi europei e dal 2000 vi sono molti immigrati richiedenti asilo e rifugiati; dal questionario studente inoltre

si evince che il nome del paese di origine diverso dalla Svezia, veniva richiesto con un generico "altro paese, Annat land"

➤ Per la Svizzera, nel rapporto nazionale curato dall'ufficio di statistica svizzero si parla solo di studenti immigrati, per esplorare il dato sul campione delle G2, si può tener conto ad es. anche della legge sulla cittadinanza (Chiunque ha risieduto in Svizzera per 12 anni – gli anni tra il 10° e il 20° anno d'età contano doppio – può richiedere l'autorizzazione federale di naturalizzazione), delle caratteristiche del sistema educativo svizzero, delle politiche per gli immigrati, degli interventi sulla lingua nei vari cantoni, ecc..

➤ Per la Spagna sono state riportate alcune riflessioni sulla questione degli studenti di seconda generazione e PISA da parte di Carabaña Julio, di Félix Etxeberria y Kristina Elosegui ed altri ricercatori; molti evidenziano il dato mancante sui paesi di origine in PISA 2006.

➤ Per l'Italia dai dati dal rapporto Pisa 2006, dall'intervista con Laura Palmerio, dalla ricerca comparativa non risulta alcun specifico approfondimento sui risultati delle G2, perché, ricordiamolo, in PISA 2006 erano in numero insufficiente per consentire stime statistiche.

Entrambe le micro e le macro caratteristiche influenzano i risultati scolastici delle seconde generazioni in PISA e questo pone delle sfide per ulteriori ricerche, in particolare per i gruppi eterogenei rispetto ai paesi d'origine: sono necessari, per adeguate ricerche empiriche, i dati di molti paesi di destinazione, sia interni che esterni all'Europa. Sono importanti altresì ricerche di tipo longitudinale.

Come ribadito anche da Dronkers e collaboratori, e da noi ritrovato in molti documenti analizzati, mancano i dati di molti paesi.

Importanti paesi quali la Francia, il Canada, l'Inghilterra e gli Stati Uniti non hanno fornito in PISA 2006 sufficienti dettagliate informazioni sul paese di nascita degli studenti e dei loro genitori (solo 16 su 57) e con maggiore difficoltà l'hanno fatto in PISA 2009.

Questo non è solo un inconveniente per gli studi scientifici sui risultati scolastici dei figli degli immigrati, ma è anche politicamente e socialmente irresponsabile negare o ignorare l'importanza delle macro caratteristiche dell'origine e della destinazione degli immigrati (come sottolineato anche dalla Commissione Europea, 2008).

Nell'intervista a Dronkers, abbiamo anche chiesto una lettura rispetto a questa "poca raffinatezza metodologica" o "riluttanza a chiedere dati sui paesi di origine" nell'indagine PISA e rispetto alle caratteristiche dello strumento del Questionario studente, nonché rispetto alle modalità discrezionali per ogni paese OCSE di raccogliere attraverso il Questionario Studente appunto e di fornire o meno dettagliate informazioni sui paesi di origine e destinazione.

Per quanto riguarda la formulazione di alcune nostre ipotesi di lettura, cioè se ciò possa dipendere da un atteggiamento *politically correct*, da paure di tipo etnico o da posizioni etiche, egli ci ha risposto che ciò potrebbe dipendere da tutti e tre gli argomenti, ma che non ha le prove empiriche per dimostrare questa sua opinione, aggiungendo che anche i problemi di non risposta o non collaborazione da parte delle scuole, potrebbero essere un argomento plausibile.

Egli ha commentato infine che sono i governi che compongono il consiglio di amministrazione di PISA e dell'OCSE ad avere il potere, rispetto al Segretariato PISA ed al Consorzio stesso di PISA (che forse non ha nemmeno abbastanza volontà oltre che potere), di forzare i paesi partecipanti ad adottare uno stesso modello di Questionario studente. Ma ancora una volta, precisa Dronkers, egli afferma di non avere dati empirici per dimostrare questa sua opinione.

L'onestà intellettuale di un ricercare che pone attenzione a non sovrastimare o sottostimare (attraverso l'uso di metodi statistici di descrizione dei dati con modelli a due livelli, o a tre, o a quattro) gli effetti di alcuni fattori in intersezione con altri, sui risultati dei diversi studenti immigrati provenienti da diversi paesi di origine e con diversi paesi di destinazione, diversi sistemi scolastici e scuole differenti al loro interno, ci fa riflettere infine sulla compressione del potere sociale che pervade anche lo stesso mondo di un certo tipo di ricerca, anche definita comparativa, che a volte semplifica troppo su questioni così complesse e ambigue, quali l'approfondire il tema dei risultati delle seconde generazioni all'interno di un'indagine comparativa internazionale così come viene definita PISA.

PISA, rispetto al tema della nostra ricerca sui risultati delle seconde generazioni, possiamo affermare, è una delle tante "*comparative education*" di oggi, anche se ciò stimola ad un *rethinking* con responsabilità

etica, *the field of comparative education*, quale uno tra i suoi "*greater moral or ethical problems*" (Cowen, 2009f).

L'*emergence* di questo nostro particolare argomento, centro di interesse, *strange attractor* (Teoria della Complessità, Morrison 2002) ci richiede di evitare metodologie lineari semplici, basate su vedute di causalità lineari, sostenendo invece causalità multiple e cause ed effetti multi-direzionali, così come sono gli organismi (siano essi individui, gruppi, comunità) correlati ed in relazione con una serie di differenti livelli ed in una gamma di diverse modalità.

Uno *strange attractor* che come si muove, cambia *as it moves*, *it morphs* e che è parte di quel gioco delle pressioni del potere sociale, culturale, economico internazionale e domestico (Cowen).

Ed a partire da tale paradigma della ricerca educativa, all'interno del quale ci siamo riconosciuti per il nostro studio, ci siamo avvalsi di diversi documenti (e qualche intervista) che riportano le voci, gli studi di ricercatori e/o di politici, sia della letteratura sul nostro tema di studio che sui e dai quattro Country cases da noi studiati.

Dalle implicazioni complesse e comparative del nostro studio emergono molte suggestioni per la ricerca educativa futura, in particolare a nostro avviso per la *Comparative education*.

Le seconde generazioni quali *emergence*, ma anche oltre, le G3, G4: quali i risultati di successo per queste generazioni di studenti nati da genitori, nonni immigrati rispetto ai loro coetanei nativi?

Nelle ricerche (in particolare in quelle che utilizzano i dati PISA) ci si sofferma a mettere in relazione i risultati delle G2 con quelli delle G1 e non si approfondisce ancora ad esempio, il divario nei risultati delle G2 con i nativi.

Che posto hanno questi interrogativi sui risultati delle seconde generazioni nelle cornici teoriche, nelle ricerche e negli studi comparativi nelle scienze dell'educazione oggi e nell'agenda dell'educazione comparata? Nuove ricerche sono auspicabili anche di tipo longitudinale, ricerche che utilizzino approcci misti, multi-methods in una prospettiva di ibridazione metodologica nella ricerca sociale ed in particolare educativa.

E cosa ci hanno detto su questi risultati, che cosa ci stanno dicendo e come ce lo dicono, gli studi comparativi internazionali, PISA nello

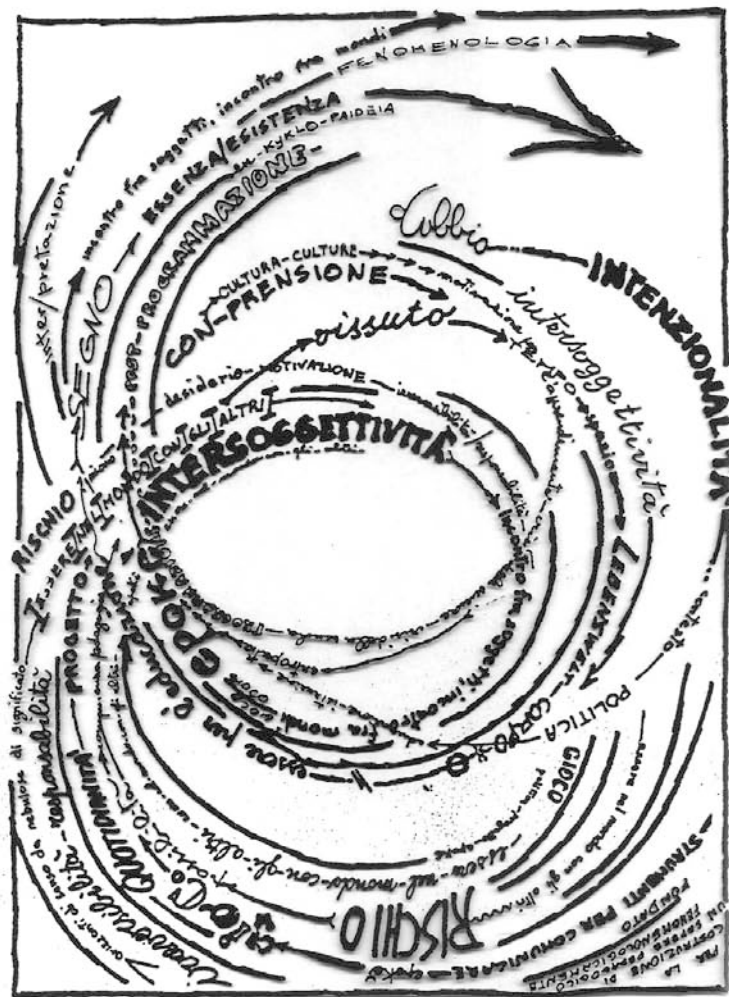
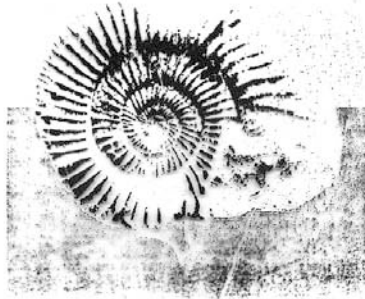
specifico: quali sono le letture comparative di questi risultati delle seconde generazioni e soprattutto prima ancora, chi sono queste seconde generazioni dentro PISA?

E ancora ci chiediamo quali implicazioni hanno comportato lo strumento "Questionario studente" di PISA 2006 per la definizione del campione G2, il ruolo dei team nazionali PISA, nella rilevazione e comparabilità dei risultati delle G2 e quali sono/saranno/potranno/potrebbero essere le direzioni possibili per il futuro, per perfezionare le modalità di raccolta dei dati e valorizzare al meglio anche la conoscenza che può derivare dai dati pervenuti attraverso un'indagine sempre più rilevante e diffusa com'è PISA.

Quali sono o potrebbero essere le interazioni possibili tra PISA e l'agenda della *Comparative Education* per approfondire la conoscenza del tema del nostro studio, così importante per il futuro delle nostre classi, scuole, città, nazioni globali.

Il nostro obiettivo era quello di comprendere in qualità di ricercatori di educazione comparata, qualcosa in più sull'argomento di nostro interesse, per riconoscere e svelare le pressioni del potere sociale, culturale ed economico all'interno del nostro tema di ricerca e al contempo approfondire anche la gamma delle empatie umane e delle responsabilità etiche di un ricercatore in educazione comparata, rispetto al tema dei risultati scolastici delle seconde generazioni all'interno della rilevazione PISA 2006 ed offrire alla futura ricerca educativa comparata il contributo dei nostri risultati, delle nostre letture ed analisi interpretative, delle nostre tante domande...

...domande che ci spingono verso nuove ricerche per comprendere il non ancora nel frattale della conoscenza per "understand and then invent" (Robert Cowen).



Bibliografia generale

Abburrà, L. & Mosca, S. (2008). PISA 2006: le competenze dei quindicenni in Piemonte a confronto con le regioni italiane ed europee. Torino: IRES Piemonte.

Alba, R. (2005). Bright vs. blurred boundaries: second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 28, no. 1, pp. 20-24

Alba, R. and Nee, V. (1999). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration, in *International Migration Review*, 4, pp. 826–874.

Albarea, R. (2010). Le ragioni di un convegno, in A.R.Paolone, *Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione*, Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimatur, pp.19-28

Alberti, P., Ziglio, C. (1986). Concetto e metodologia dell'educazione comparata. Precedenti storici e prospettive, Firenze: La Nuova Italia

Alexander, K.L., Entwistle, D.R. & Olson, L.S. (2001). Schools, achievement and inequality: a seasonal perspective. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, 2, 171–191.

Alivernini, F., Losito, B., Palmerio, L. (2010). Le differenze nelle prestazioni degli studenti italiani in PISA 2006 e l'equità del sistema scolastico italiano: due studi. In (a cura B.Spadolini) *INVALSI PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.59-84. Roma: Armando Editore

Ambrosini, M., Molina, S. (a cura)(2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli

Ammermüller, A. (2005). *Educational Opportunities and the Role of Institutions*, Research Memoranda 004, Maastricht: ROA, Research Centre for Education and the Labour Market

Ammermüller, A. (2007a). PISA: What makes the difference? Explaining the gap in test scores between Finland and Germany. *Empirical Economics* 33: 263–287.

Ammermüller, A. (2007b). *Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in PISA*, the Programme for International Student Assessment. *Education Economics* 15 (2): 215–230

André, S., J. Dronkers, J. & F. Fleischmann, F. (2009). Verschillen in groepsdiscriminatie, zoals waargenomen door immigranten uit verschillende herkomstlanden in veertien lidstaten van de Europese Unie. [*Differences in in-group discrimination as perceived by immigrants from various countries of origin in fourteen member-states of the European Union*] *Mens en Maatschappij* 84: 448-482

ANSAS ex-IRRE e USR Lombardia (2009), contributi di Pedrizzi, T., Baggio, B., Colombo, N., Dominici, A. M., Fiore, B., Grassi, O. et al. *Le competenze degli studenti quindicenni lombardi. I risultati di Pisa 2006*. Milano: Franco Angeli

Armengol i Ferrer, F. (2008). Review of Xabier Arzo (ed.), *Respecting linguistic diversity in the European Union*. *Revista de Llengua i Dret* 50.432-436.

Asher, N. (2008). Listening to Hyphenated Americans: Hybrid Identities of Youth From Immigrant Families, *Theory Into Practice*, 47: 12-19, Routledge

Asquini, G., (2007). Che cosa ci dicono le indagini internazionali sull'istruzione, *Economia&Lavoro*, Anno XLI, pp.57-75

Asquini, G. (2008). In INVALSI, *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale Pisa 2006*, Roma: Armando Editore

Baker, D. et al. (2002). *Socio-economic Status, School Quality and National Economic Development: A Crossnational Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement*. *Comparative International Review*, 46, 3, pp.291-312

Bankston, C. L. & Min Zhou M. (2002). *Being Well vs. Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Non-Immigrant Racial and Ethnic Groups*. *International Migration Review* 36 (2): 389-415.

Bankston, C. L. & Min Zhou M. (2002a). *Social Capital and Immigrant Children's Achievement. Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*. Volume 13 (Schooling and Social Capital in Diverse Cultures): 13-39.

Bankston, C. L. & Zhou M. (2002b). Social Capital as Process: The Meanings and Problems of a Theoretical Metaphor? *Sociological Inquiry* 72 (2): 285-317.

Bar-Yam, Y.(1997). *Dynamics of Complex Systems*. Perseus Books

Bastenier, A. & Dassetto, F. (1990). *Italia, Europa e nuove immigrazioni*. Torino: Fondazione Agnelli

Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*, Bologna, ed. il Mulino

Beaumont-Walters, Y., Soyibo, K.(2001). *An Analysis of High School Students' Performance on Five Integrated Science Process Skills*. *Research in Science & Technological Education*, 19, 2, pp.133-145

Beck, U. (2003). Toward a New Critical Theory with a Cosmopolitan Intent. *Constellations*. Vol. 10, Issue 4, pag. 453-468

Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. Firenze: La Nuova Italia

Benadusi, L., Fornari, R., Giancola, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper N. 26 (3)*. Fondazione Giovanni Agnelli

Benadusi, L., Giancola, O., Viteritti, A. (a cura di) (2008), *Scuole In Azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*. Milano: Guerini scientifica

Benadusi, L., Niceforo, O. (2010). Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità. *Programma Education FGA Working Paper N. 27 (3)*. Fondazione Giovanni Agnelli

Bertocchi, G., & Spagat, M. (2004). The evolution of modern educational systems: Technical vs. general education, distributional conflict, and growth. *Journal of Development Economics*, 73(2): 559-582.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy & cognition*. Cambridge: Cambridge University Press

Bieber, T. & Martens, K. (2011). The OECD PISA Study as a Soft Power in Education? Lessons from Switzerland and the US, *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 1, 2011, Part I, Blackwell Publishing Ltd.

Blair, C., Gamson, D., Thorne, S. and Baker D. (2005). Rising Mean IQ: Cognitive Demand of Mathematics Education for Young Children, Population Exposure to Formal Schooling, and the Neurobiology of the Prefrontal Cortex, *Intelligence* 33, Elsevier, pp. 93-106.

Blank, R.M., Dabady, M., Citro, C.F., (Eds.)(2004). *Measuring racial discrimination. Panel on Methods for Assessing Discrimination*. National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press.

Böhlmark, A. (2005). *Age at Immigration and School Performance: A Siblings Analysis Using Swedish Register Data*, Stockholm University.

Bolletta, R. (2009). Le scuole di fronte all'OCSE-PISA e alle comparazioni internazionali, *Autonomia&Dirigenza*, Lug/Ago/Sett, Anno XVIII/Nuova Serie, pp.23-29

Bonifazi, C. (2007). *L'immigrazione straniera in Italia*. Collana Studi e Ricerche. www.darwinbooks.it

Borjas, G.J. (1993). *The Intergenerational Mobility of Immigrants*. Journal of Labor Economics, University of Chicago Press, vol. 11(1), pages 113-35

Borjas, G.J. (1999). *Economic Research on the Determinants of Immigration*. Lessons for the European Union, Papers 438, World Bank - Technical Papers

Borrel, C. & Simon, P. (2005). Les origines des français. In: C. Lefèvre and A. Filhon *Histoires de famille, histoires familiales. Les résultats de l'enquête Famille de 1999*. Paris: Ined-PUF, pp. 425-441

Borrione, P. (2009a). *Ma perché devo studiare le scienze? "Interessi, atteggiamenti, prospettive di lavoro nell'apprendimento delle scienze: alcune riflessioni sui dati dell'indagine OCSE-PISA 2006*. Torino: IRES Piemonte.

Borrione, P. (2009b). Le regioni italiane partecipanti a PISA 2006 nel confronto con altre regioni europee: prime esplorazioni. *RicercaAzione, ricerca educativa, valutativa e di studi sociali sulle politiche e il mondo giovanile*, 1, 87-96

Borrione, P. (2010). Lo sviluppo sociale delle competenze. Modelli di sviluppo socioeconomico e incentivi ad apprendere, in PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici. *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*. Roma: Armando Editore.

Borrione, P. & Donato, L. (2008a). Le disparità dei risultati in PISA 2006: un confronto interregionale e internazionale. *PISA 2006: le competenze dei quindicenni in Piemonte a confronto con le regioni italiane ed europee*. Torino: IRES Piemonte.

Borrione, P. & Donato, L. (2008b). Le competenze in scienze in PISA 2006: una prima esplorazione dei fattori esplicativi. *PISA 2006: le competenze dei quindicenni in Piemonte a confronto con le regioni italiane ed europee*. Torino: IRES Piemonte.

Bottani, N. www.oxydiane.net e nel sito dell'INDIRE <http://ospitiweb.indire.it/adi/>

Bottani, N. (2006). L'indagine che ha sconvolto le politiche scolastiche. Il fenomeno PISA in Bottani, N., Benadusi, L. (a cura) *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson

Bottani, N. (2006a). La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador. *Revista de Educación*, extraordinario 2006: 75-90.

Bottani, N. (2008). *Brevi considerazioni sui risultati di PISA 2006. Concluso il primo ciclo delle valutazioni triennali su larga scala delle competenze dei quindicenni*. <http://www.sisform.piemonte.it>

Bottani, N. (2009) website "La retorica del futuro che non c'è. La politica educativa dell'Unione Europea in difficoltà", 28.06.2009 <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/evolution-des-systemes-d/article/la-politica-educativa-dell-unione>

Bottani, N. & Benadusi, L. (a cura, 2006), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Trento: Erickson

- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society, culture*. NY: Wiley and Sons.
- Bourdieu, P., & J.C. Passeron (1990). *Reproduction in education, society, and culture*. London and Newbury Park, CA: Sage in association with Theory Culture & Society, Department of Administrative and Social Studies, Teesside Polytechnic. (Orig. pub. 1977)
- Bratti, M., Checchi, D., Filippin, A. (2008). *Da dove vengono le competenze degli studenti? I divari territoriali nell'indagine OCSE PISA 2003*. Bologna: il Mulino
- Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2009). *Educazione comparata*. Franco Angeli, Milano
- Breen, R. & Goldthorpe, J.H. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*. 9. 275–305.
- Breen, R. & Johnsson, J.O. (2000). Analyzing educational careers: a multinomial transition model. *American Sociological Review*. 65. 754–772.
- Brinbaum, Y., Heath, A. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities* 7(3)
- Brubaker, R. (1992). *Citizenship and Nationhood in France and Germany*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and Its Sequels in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies* 24 [4]: 531-548
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without Groups*. Cambridge: Harvard University Press
- Brunello, G., Checchi, D. (2006). *Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence*. IZA Discussion Papers 2348, Bonn. Institute for the Study of Labor (IZA)
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007). Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New International Evidence. IZA Discussion Paper No. 2348/2006 (a revised version appeared in *Economic Policy* 2007, 52: 781-861)
- Brunello, G. & Checchi, D. (2007a). School tracking and equality of opportunity. *Economic Policy*, pp. 782-862.

Buchmann, C. & Hannum, E. (2001). *Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research*. Annual Review of Sociology. 27:77-102

Calero, J. & Escardibul, J.O. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento de los centros públicos y privados medido en PISA-2003, Hacienda

Calero, J. y Waisgrais, S. (2009a). *Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects*. Comunicación presentada al XVI Encuentro de Economía Pública, Granada, febrero de 2009, in www.dialnet.unirioja.es

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009b). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, n. 119

Calero, J. (dirección) (2010), Choi de Mendizábal, A., Waisgrais, S. *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Colección Estudios Create N.º 5, IFIE

Calero, J., Choi, Á. & Waisgrais, S. (2010a) *¿Qué determina el fracaso escolar en España? Un estudio a través de PISA-2006* <http://www.um.es/dp-hacienda/eep2010/comunicaciones/eep2010-6.pdf>

Camburn, EM. (1990). *College completion among students from high schools located in large metropolitan areas*. Am. J. Educ. 98:551-69

Campani, G. (2002). *I saperi dell'interculturalità. Storia, epistemologia e pratiche educative tra Stati Uniti, Canada ed Europa*. Napoli, Liguori

Capra, F. (1996). *The Web of Life*, in ital. La rete della vita, 2001, BUR Biblioteca Univ. Rizzoli

Carabaña, J. (2005). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. 24-10-05. www.ucm.es/info/socio6ed/Profesorado/jcm/paraja.pdf

Carabaña, J. (2008). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica, Colegio Libre de Eméritos, Madrid www.colegiodeemeritos.es

Carabaña, J. (2008a). *Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA*. Publicación electrónica. Colegio Libre de Eméritos. Madrid (www.colegiodeemeritos.es)

Carabaña, J. (2008b). *El impacto de la inmigración en el sistema educativo español*. Área: Demografía, Población y Migraciones Internacionales ARI n. 63

Carabaña, J. (2011). Why do the results of immigrant students depend so much on their country of origin and so little on their country of destination? In Pereyra, M.A., Kotthoff, H.G. and Cowen, R. *PISA Under Examination*, Sense Publishers, 207-221

Carabaña, J. & Cordoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*, factoriadeideas, sociologia IF013/09. Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia

Casacchia, O., Natale, L., Paterno, A., Terzera, L. (a cura di) (2008). *Studiare insieme, crescere insieme? Un'indagine sulle seconde generazioni in dieci regioni*, Franco Angeli, collana Fondazione ISMU Iniziative e Studi sulla multietnicità

Castles, S. & Miller, M.J. (2003). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. (3rd ed.), New York. Palgrave Macmillan

Ceci, S. (1991). How Much Does Schooling Influence General Intelligence and Its Cognitive Components? A Reassessment of the Evidence, *Developmental Psychology* 27.5, American Psychological Association, Washington, D.C., pp. 703–722.

CESE (2009), Simposio internacional/International Symposium, 23-26 Nov., PISA aexamen/under examination: cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas, y cambiar las escuelas/changing knowledge, changing tests, and changing schools. Granada: Acentoline Comunicacion Editora

Chan, J. (2007). Between efficiency, capability and recognition: competing epistemes in global governance reforms. *Comparative Education*. Vol. 43, No. 3, pp. 359–376

Checchi, D. (2006). Uguaglianza ed equità nel sistema scolastico italiano, in Bottani, N. e Benadusi, L. (a cura), *Uguaglianza ed equità nella scuola*, Erickson, pp.115-128

Checchi, D. (2010). Uguaglianza delle opportunità nella scuola secondaria italiana- Programma Education FGA Working Paper N. 25 (3/2010). Fondazione Giovanni Agnelli

Checchi, D. & Flabbi, L.(2007). Intergenerational Mobility and Schooling Decisions in Germany and Italy: The Impact of Secondary School Tracks. *IZA Discussion Papers* 2876.

Chen, V. (2004). (De)hyphenated Identity: The Double Voice in The Woman Warrior in Our Voices Essays in *Culture, Ethnicity, and Communication Fourth Edition*, Edited by Alberto González, Marsha Houston and Victoria Chen Foreword by Orlando L. Taylor

Cheng, L.R.L. (2004). The Challenge of Hyphenated Identity, *Topics in Language Disorders: July/August/September*, Volume 24 - Issue 3 – pp. 216-224, Lippincott Williams & Wilkins

Cheng L.R.L. (2007). Cultural Intelligence (CQ) A Quest for Cultural Competence. *Communication Disorders Quarterly*, Volume 29, No. 1, pp. 36-42;

- Chiswick, B. R. (1978). The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-Born Men. *Journal of Political Economy*. 86: 897-922.
- Chiswick, B.R. (1991). Speaking, reading and earnings among low-skilled immigrants. *Journal of Labor Economics* 9 (2), 149-170.
- Chiswick, B.R. & Miller, P. W. (1996). Ethnic Networks and Language Proficiency among Immigrants. *Journal of Population Economics*, vol. 9 (1), pages 19-35
- Chiswick, B. R. & Miller, P. W. (2002). The Complementarity of Language and Other Human Capital: Immigrant Earnings in Canada, *IZA Discussion Papers* 451, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Choy, C. K., Stott K. & Tin, L.G. (2003). Developing Singapore School Leaders for a Learning Nation, in Hallinger, P., *Reshaping the landscape of school leadership*, Swets and Zweitlinger.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge
- Collier, V.P. (1987). *Choosing language tests: A taxonomy of language proficiency measures*. Paper presented at the annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, FL
- Colom Marañón, R. & Andrés-Pueyo, A. (1999). El Estudio De La Inteligencia Humana: Recapitulación Ante El Cambio De Milenio. *Psicothema*, Vol. 11, N° 3, pp. 453-476
- Colombo, E. (a cura), (2010). *Figli di migranti in Italia. Identificazioni relazioni pratiche*. Milano: UTET
- Considerazioni Su Pisa 2006 a Conclusione del Primo Ciclo di Indagini a cura di Norberto Bottani, ADi 2008, riportato anche nel sito di Bottani <http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/valutazione-dei-e-nei-sistemi/article/i-risultati-dell-indagine-pisa>
- Consortium romand PISA 2006 (2008): Compétences des jeunes romands Résultats de la troisième enquête PISA auprès des élèves de 9e année, IRDP, Neuchâtel
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings. Rand McNally, Chicago, Illinois.
- Coordinamento per la Svizzera tedesca I, Università di Zurigo www.ibe.uzh.ch e Coordinamento per la Svizzera tedesca II, Alta Scuola Pedagogica di San Gallo www.phsg.ch
- Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity, and Perhaps Post-modernity, *Comparative Education* 32, no. 2, pp.151-170

Cowen, R. (2002). Moments of time: a comparative note, *History of Education*, vol.31, no.5, pp.413-424

Cowen, R. (2002a). Sketches of a Future: Renegotiating the Unit Ideas of Comparative Education, in Caruso M., Tenorth H.-E. (eds), *Internationalisierung/Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/ Comparing Educational Systems and Semantics*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp.271-283

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32, 561-573

Cowen, R. (2007). Effectivity, Performativity and Competition: Forms of Domination in Comparative Perspective. In *Studies in International Comparative and Multicultural Education*, volume 10, pp.89-100

Cowen, R. (2008). *Sketches of a Future: Renegotiating the Unit Ideas of Comparative Education*. Università degli Studi Tor Vergata-ROMA, Paper non pubblicato, pp.1-11

Cowen, R. (2009). The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45, 315-327

Cowen, R. & Kazamias, A.M. (Eds.). (2009a). *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen R. (2009b). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.7-10). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009c). Then and Now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.1277-1294). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009d). Editorial introduction: the national, the international, and the global. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.337-340). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009e). Editorial introduction: industrialization, knowledge societies and education. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009f). Editorial introduction: New Thinking. In R. Cowen & A.M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2010). Transfer, Translation and Transformation: Re-Thinking a Classic Problem of Comparative Education in A.R.Paolone, *Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione*. Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimerie, pp.43-53

Crossley M. (2002). Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualization and New Directions for the Field, *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 4(2), 81-86, Columbia University

Crul, M. (2000). *The Educational Position of the Second Generation in the Netherlands: Results, Career Routes, and Explanation*, EFFNATIS Working paper 35, IMES, Amsterdam

Crul, M. (2002). Success Breeds Success: Moroccan and Turkish Student Mentors in the Netherlands. *International Journal for the Advancement of Counselling* 24, pp. 275-287.

Crul, M. (2004). *Immigrant Parents, Children, and Education: Bridging the Gap between Home and Host Countries*. Paper for the Ministerial Conference on Integration, Turning Principles into Actions. Groningen, 9-11 November. Washington, DC: MPI.

Crul, M. (2005). *The Second Generation in Europe*, Paper in Conferenza a Milano e pubblicato In Crul, M., Vermeulen H. (2003). *IMR*, Vol. 37, Issue 4, pp.965-986

Crul, M. (2007). *Pathways to success for the children of immigrants*. MPI & Bertelsmann Stiftung

Crul, M. & Doornik, J. (2003). The Turkish and the Moroccan second generation in the Netherlands: Divergent Trends between and Polarization within the Two Groups. *International Migration Review* 37, 4, pp. 1039-1065.

Crul, M. & Kraal, K. (2004) *Evaluatie Landelijk Ondersteuningsprogramma Mentoring*. Amsterdam: IMES, Universiteit van Amsterdam.

Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. Introduction. *International Migration Review* 37, 4, pp. 965-986.

Crul, M. & Vermeulen, H. (2006). Immigration, education, and the Turkish second generation in five European nations. A comparative study, in: C.A Parsons & T.M. Smeeding, *Immigration and the transformation of Europe*, 236-250. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuche, D. (1996). "Culture et identité", en *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, La Découverte, pp. 83-96

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters

Cummins, J. (2001a). Bilingual education: Issues and assessment. In K. Anderwald, K. Hren, P. Karpf, & M. Novak-Trampusch (Eds.), *Karnten_Dokumentation, Band 17, 17, 18*. (pp. 54-73). Viktring/Vetrinj: Verlag Land Karnten

Cummins, J. (2001b). Assessment options for bilingual learners. In J.V. Tinajero & S. Hurley (Eds.) *Literacy assessment of bilingual learners*. (pp. 115-129). Boston: Allyn & Bacon

Cummins, J. (2001c). Qué sabemos de la educación bilingüe?. Perspectivas psicolingüística y sociológicas. En *Revista de Educación*. No 326. MEC. Madrid.

Cummins, J. (2008). *Essay Review, Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003* (Petra Stanat & Gayle Christensen. 2006. Paris: OECD, Wiley Periodicals, Inc., 350 Main Street, Malden, MA 02148, USA, and 9600 Garsington Road, Oxford OX4 2DQ, UK

Cummins, J. & Nakajima, K. (1987). Age of arrival, length of residence, and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eds.). *The development of bilingual proficiency: Final report. Volume III: Social context and age*. Toronto: Modern Language Centre, O.I.S.E.

Dalla Zuanna, G. & Barban, N. (2008) "Le seconde generazioni in Veneto", in *Studiare insieme, crescere insieme?* Milano: Franco Angeli

Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino

Dandy, J. & Nettelbeck, T. (2002). *A cross-cultural study of parents' academic standards and educational aspirations for their children*. *Educational Psychology*, 22, 5, pp.621-627

Davies, R., Heinesen, E. & Holm, A. (2002). The relative risk aversion hypothesis of educational choice. *Journal of Population Economics*, 15. 683–713.

De Graaf, N.D., de Graaf, P.M. & Kraykamp. G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education*, 73, 92–111.

Demetrio, D., Favaro, G. (2002) *Didattica interculturale, Nuovi sguardi, mediazioni, percorsi*, Angeli, Milano

Dewey J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, ed.1951

Di Bartolomeo, A. (2009). *Research Articles. Educational Attainment of Second Generation Immigrants*. JEMS (Journal of Identity and Migration Studies). Vol.3, n.2, pp.63-80

Directorate for Education, Education and Training Policy Division (March 2010). Migrant Education in Sweden. Pointers for policy development. Success and challenges for migrant education. <http://www.oecd.org/dataoecd/46/8/45162771.pdf>

Direttiva 2008/115/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 16 dicembre 2008 recante norme e procedure comuni applicabili negli Stati membri al rimpatrio di cittadini di paesi terzi il cui soggiorno è irregolare, http://www.governo.it/GovernoInforma/Dossier/dl_immigrazione_2011/direttiva_2008_115_ce.pdf

Direttiva 77/486/CEE del Consiglio, del 25 luglio 1977, relativa alla formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31977L0486:IT:HTML>

Dobbins, M. (2010). Neuseeland — Überflieger mit Leistungsgefälle, in: P. Knodel, K. Martens, D. D. E. Olano & M. Popp (Eds) *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt amMain, Campus).

Dobbins, M. & Martens, K. (2010). A contrasting case — the U.S.A. and its weak response to internationalization processes in education policy, in: K. Martens, A. Nagel, M. Windzio & A. Weymann (Eds) *Transformation of Education Policy* (Basingstoke, Palgrave)

Doomernik, J. (1998). *The effectiveness of integration policies towards immigrants and their descendants in France, Germany and The Netherlands*. Geneva: International Labour Office

Driessen, G., & Smit, F. (2007). Effect of immigrant parents' participation in society on their children's school performance. *Acta Sociologica*, 50(1), 39-56.

Dronkers, J. (2010) (Ed.). *Quality and Inequality of Education, Cross-National Perspectives*, London and New York: Springer

Dronkers, J. (2010a). *Positive but also Negative Effects of Ethnic Diversity in Schools on Educational Achievement? An Empirical Test with Cross-National PISA-Data*. www.roa.nl

Dronkers, J. (2010b). *Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data*, Paper presented in Conference *Integration and Inequality in Educational Institutions*, University of Bremen

Dronkers, J. (2010c). Features of educational Systems as Factors in the Creation of Unequal Educational Outcomes. pp. 299-328 in *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*, edited by J. Dronkers. Dordrecht /Heidelberg/ London/ New York: Springer

Dronkers, J. & Fleischmann, F. (2010). The Educational Attainment of Second Generation Immigrants from Different Countries of Origin in the EU-Member-States. pp. 163-204 in *Quality and Inequality of Education*.

Cross-national Perspectives, edited by J. Dronkers. Dordrecht/ Heidelberg/ London/ New York: Springer.

Dronkers, J. & Heus, M. de (2009). *Negative selectivity of Europe's guest-worker immigration? The educational achievement of children of immigrants compared with the educational achievement of native children in their origin countries*. Paper presented at Matching Context and Capacity: Economic Integration of Immigrants. International Workshop, June 11-12th 2009, European University Institute, Florence, Italy.

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006*. ROA Research Memorandum Series, Research Centre for Education and the Labour Market Maastricht University, www.roa.nl

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better Off in Certain Types of Educational Systems or Schools than in Others? *European Educational Research Journal*. Vol. 11 Number 1 www.worlds.eu/EERJ

Dryler, H. (1998). Parental role models, gender and educational choice. *British Journal of Sociology*, 49. 375–398.

Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. NY: Russell-Sage Foundation.

Dunne, A. (2010). *Dividing lines: Examining the relative importance of between- and within school differentiation during lower secondary education*. Ph.D. dissertation. European University Institute (Florence).

Duru-Bellat, M., Suchaut, B. (2005). Organisation and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: what PISA tells us, *European Educational Research Journal*, Volume 4, Number 3, pp. 181-194

Dustmann, C. (2004). Parental Background, Secondary School Track Choice, and Wages. *Oxford Economic Papers*, 2004, 56, pp. 209–30.

Edele, A. & Stanat, P. (2011). PISA's potential for analyses of immigrant students' educational success: The German case, in Pereyra, M.A., Kotthoff, H.G. and Cowen, R., *PISA Under Examination*, Sense Publishers, 185-206

Eldering, L. & Kloprogge, J. (1989) *Different Cultures, Same School: Ethnic Minority Children in Europe*, Swets, Berwyn Penn

Emiletti, M. (2010) in Invalsi, *Le Competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli Studenti Quindicenni Italiani, Rapporto Nazionale PISA 2009*. Roma: Armando Editore

Enneli P., Modood T., Bradley H. (2005). *Young Turks and Kurds: A set of 'invisible' disadvantaged groups*. York: Joseph Rowntree Foundation

Esteban, G.F., Baldellou, J.L.C., Julià, F.F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, numero extraordinario, pp. 399-428

Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. Brussels Eurydice European Unit.

Exteberria, F. (2009). *Alumnado inmigrante y PISA: cronica de una desigualdad*. Universidad de Oviedo. XXVIII Seminario interuniversitario de teoría de la educación "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento". Oviedo

Exteberria, F., Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263

Exteberria, F., Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263

Faist, T. (1995): Ethnicization and racialization of welfare-state politics in Germany and the USA. In: *Ethnic and Racial Studies*, 18(2): 219-250.

Faist, T. (2000). *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University Press

Farley, R. & Alba, R. (2002). The new second generation in the United States, in *International Migration Review*, vol. 36, n. 3.

Feinson, S. (2003). National Innovation Systems: Overview and Country Cases in *Knowledge Flows and Knowledge Collectives: Understanding The Role of Science and Technology Policies in Development*, volume 1 Knowledge Flows, Innovation, and Learning in Developing Countries, Project for the Global Inclusion Program of the Rockefeller Foundation

Ferrer, F. (2008). *Perché l'acqua bolle? Educazione scientifica in cerca di risposte*. Atti del seminario 29 febbraio e 1 marzo 2008, Fattori di Successo e d'Insuccesso in Pisa: Un'analisi Comparata Fra 4 Paesi http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame_provv.htm

Fleischmann, F. & Dronkers, J. (2008). De sociaaleconomische integratie van immigranten in de EU. Een analyse van de effecten van bestemmings- en herkomstlanden op de eerste en tweede generatie. *Sociologie*, 4, 2-37.

Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101,171-191.

Forum Internazionale ed Europeo di Ricerche sull'immigrazione (2008). Rapporto di ricerca FIERI *Review of Literature on identity and social inclusion of young migrants and people of migrant background*. www.fieri.it

Foucault, M. (1975). Trad. di Alcesti Tarchetti (1993), *Sorvegliare e punire*, Torino: Einaudi

Gallo, L. (2006). *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*. Bari: Laterza

Gamoran, A. (1992). The variable effects of high school tracking. *American Sociological Review*, 57, 812–828.

Gamoran, A. (2004). Classroom organization and instructional quality. In M. C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Can unlike students learn together? Grade retention, tracking, and grouping* (pp. 141–155). Greenwich, CT: Information Age.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore, P. C. (1995). An organizational analysis of the effects of ability grouping. *American Educational Research Journal*, 32, 687–715.

Garrido Medina, L. & Cebolla Boado, H. (2010). The impact of immigrant concentration in Spanish schools: school, class, and composition effects. *European Sociological Review*. 2011.27 (5): 606-623.
www.esr.oxfordjournals.org

Gasperoni, G. (2009). *Le competenze degli studenti in Emilia-Romagna. I risultati di PISA 2006*. Bologna: il Mulino.

Gentile, M. (2009). *Rapporto provinciale PISA 2006*. Trento, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino.

Gentile, M. e Borrione, P. (2010). Genere e competenze scientifiche: analisi dei risultati degli studenti italiani in PISA 2006. In *INVALSI PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*. Roma: Armando Editore

Gentile, M., Borrione, P. (2010a). Fattori esplicativi dei livelli di competenza dei 15enni iscritti ai percorsi di istruzione e formazione professionale in 29 Paesi europei. In *INVALSI (a cura di B.Spadolini). PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.129-150. Roma: Armando Editore

Gerson Pérez, J., Rowland, P. (2004). *Regional Economic Policies: Four Country Cases*, Borradores de Economía 301, Banco de la Republica de Colombia e nel Colombian Economic Journal dell' Academia Colombiana de Ciencias Economicas, Colegio Mayor de Nuestra Senora del Rosario, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de Antioquia, Universidad de los Andes, Universidad del Valle, Un, vol. 2(1), pages 81-120, November.

Giancola, O. (2009). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti*. Napoli: ScriptaWeb

- Gillborn, D. & Mirza, H.S. (2000). *Educational Inequality : Mapping Race, Class and Gender: A Synthesis of Research Evidence*. London: Ofsted
- Gillborn, D. & Gipps, C. (1996) *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London, HMSO
- Glazer, N. & Moynihan, D.P. (1972). *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City*, 2d ed. (Cambridge, MA, 1972).
- Glick, J., E., Hohmann-Marriott, B. (2007). *Academic performance of Young Children in Immigrant Families: The Significance of Race, Ethnicity, and National Origins*, Center of Migration Studies, New York
- Gluszynski, T. and U. Dhawan Biswal, U. (2008), *Reading Skills of Young Immigrants in Canada: The Effects of Duration of Residency, Home Language Exposure and Schools*, Human Resources and Social Development Canada, Ottawa.
- Gobbo, F. (2000). *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma
- Golash-Boza, T. (2006), *Dropping the Hyphen? Becoming Latino(a)-American through Racialized Assimilation*, *Social Forces* - Volume 85, Number 1, pp. 27-55
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). *When can school affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis*. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Goodwin, C. (2000). *Action and Embodiment Within Situated Human Interaction*. *Journal of Pragmatics*. 32: 1489-522
- Gorard, S., Smith, E. (2004). *An international comparison of equity in education systems*, en *Comparative Education*, 1(40), pp. 15-27
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press
- Gundara, J. (2009). *The Future of Intercultural Studies in Multicultural Societies* in R.Cowen and A.Kazamias (eds.), *International Handbook of Comparative Education*. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V., p.1009-1026
- Hacking, I. (2002). *Historical Ontology*. London: Harper University Press
- Hacking, I. (2006). *Making Up People*. *London Review of Books*, Vol. 28 No. 16, 23-26
- Hacking, I. (2007). *Kinds of People: Moving Targets*. *British Academy Lecture, Proceedings of the British Academy*, pp.285-318;

- Hakuta, K. Butler, G. & Witt, D. (2000). *How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report
- Haladyna, T.M., Downing, S.M., & Rodríguez, M.C. (2002). *A review of multiple-choice item-writing guidelines for classroom assessment*. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334.
- Hans, N. (1949). *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan Paul
- Hansen, M.N. (1997). Social and economic inequality in educational career: do the effects of social background characteristics decline? *European Sociological Review*. 13. 305–320.
- Hanushek, E.A. & Woessmann, L. (2005). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across countries. NBER Working Papers 11124, National Bureau of Economic Research, Inc. e pubblicato come (2006) Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries, *Economic Journal*, Royal Economic Society, vol. 116(510), pages C63-C76, 03.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *Economic Journal* 116 (510): C63-C76.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2007). *Education Quality and Economic Growth*. The World Bank
- Hanushek, E. A. & Woessmann L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature* 46,no.3 (September):607-668.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2010). *How much do educational outcomes matter in OECD Countries*. National Bureau of Economic Research, Working paper N. 16515
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2010a). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. Discussion Paper No. 4925
- Hargreaves, D. H. (1967). *Social Relations in a secondary school*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Heckmann, F., Lederer, H.W. and Worbs, S. (in cooperation with the EFFNATIS research team) (2001). *Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective*. Final Report to the European Commission. Bamberg: EfSM.

Heus, M. de & Dronkers, J. (2009). *Immigrants' Children Scientific Performance in a Double Comparative Design: The Influence Of Origin, Destination, And Community*, EUI

Heus, M. de & Dronkers, J. (2010). *The educational performance of children of immigrants in 16 OECD countries. The influence of educational systems and other societal features of both countries of destination and origin*. Paper presentato a Malta 22, 23 April 2010, ROA, in press, www.roa.unimaas.nl/cv/dronkers/dronkers.htm

Heus, M. de & Dronkers, J. (sept. 2011 last update). *Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: the influence of origin, destination and community*.

Heus, M. de, Dronkers, J. & Levels, M. (2008). *Immigrant pupils' scientific performance: the influence of educational system features of countries of origin and destination*. RC28 Spring Meeting 2008 Social Stratification and Insiders/Outsiders: Cross-national Comparisons within and between Continents. Florence, Italy, 15-18 May 2008 & Dutch-Fleming Meeting of Sociology 2008, Leuven, Belgium, 29 May 2008, <http://www.roa.unimaas.nl>

Hirschman, E.C. (1983), Cognitive Structure Across Consumer Ethnic Subcultures: A Comparative Analysis, in *Advances in Consumer Research*. Vol. 10, eds. Richard P. Bagozzi & Alice M. Tybout, Ann Arbor Association for Consumer Research, Pages: 197-202.

Hirschman, E.C., Lee, J. C., & Emeka, A. S. (2004, April). *Explaining race and ethnic disparities in educational ambitions*. Paper presented at the Annual Meetings of the Population Association of America, Boston, USA. Disponible

Hofstede, G. (1991). *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*. Paris: Les éditions d'organisation, 1994.

Hofstede, G. (1996). Riding the Waves of Commerce: A test of Trompenaars' 'Model' of National Cultural Differences. *International Journal of Intercultural Relations* 20, 2, 189-198.

Holdaway, J., Crul, M. & Roberts, C. (2009). *Cross-National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation*. Teachers College Record

Holm, A. & Jæger, M. (2008): Does Relative Risk Aversion explain educational inequality? A dynamic choice approach. *Research in Social Stratification and Mobility*. 26. 199–219.

Holzer, T., Zahner Rossier, C., Brühwiler, C. (2004). Compétences en mathématiques. Dans: Zahner Rossier, C. et al. (Hrsg.). PISA 2003: Compétences pour l'avenir. Premier rapport national. (p 15–27). Série «Monitoring de l'éducation en Suisse». Neuchâtel: OFS/CDIP.

Hopper, E. I. (1968): A typology for the classification of educational systems. In: *Sociology* 1: 29-45.

- Horn, D. (2009), Age of Selection Counts: a Cross-Country Analysis of Educational Institutions, *Educational Research and Evaluation*, 15(4):343–366.
- Hugonnier, B. (2009). Pisa and the performance of educational systems. *Ricercazione*, 1(1), 17-22 ISFOL. (2008). *Rapporto 2008*. Roma: Rubettin
- Hunt, E. & Wittmann, W. (2008). National intelligence and national prosperity. *Intelligence*, 36, 1–9.
- Hurre et al. (2006). *Health, lifestyle, family and school factors in adolescence: predicting adult educational level*. Educational research, 48, 1, pp.41-53
in: http://depts.washington.edu/uwbhs/docs/Hirschman_Lee_Emeka_Ed_Ambitions.pdf [8 luglio 2009].
- INVALSI (2004). PISA 2003 - Valutazione dei quindicenni, *Quadri di riferimento: conoscenze e abilità in matematica, lettura, scienze e problem solving* a cura dell'OCSE. Roma: Armando Editore
- INVALSI (2007). *Risultati di Pisa 2006. Un primo sguardo d'insieme* http://www.invalsi.it/download/pdf/pisa06_Primirisultati_PISA2006.pdf
- INVALSI (2008), *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale Pisa 2006*, Roma: Armando Editore
- INVALSI (2010) (a cura di B.Spadolini). *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*. Roma: Armando Editore
- INVALSI (2010a). *Le Competenze in Lettura, Matematica e Scienze degli Studenti Quindicenni Italiani. Rapporto nazionale PISA 2009*. Roma: Armando Editore
- Jæger, M.M. & Holm, A. (2004). Penge, (ud)dannelse, forbindelser eller brains? En test af fire forældreressourcers betydning for unges uddannelsesvalg I Danmark. *Dansk Sociologi*, 15. 67–84.
- Jonsson, J.O. (1993). *Persisting inequalities in Sweden*. In: Shavit, Y. & Blossfeld. H.-P. (Eds.). *Persistent inequality. Changing educational attainment in thirteen countries*. Bolder, CO. Westview Press. Pp. 101–132.
- Joppke, C.(1999). *Immigration and the Nation State: United States, Germany, and Great Britain*. Oxford: Oxford University Press
- Kalmijn, M. (1996). The Socioeconomic Assimilation of Caribbean Blacks. *Social Forces* 74: 911-930.
- Kao, G. (2002). Ethnic differences in parents' educational aspirations. *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, 13, 85-103.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19

Kao, G., Tienda, M., & Schneider, B. (1996). Racial and ethnic variation in educational achievement. *Research in Sociology of Education & Socialization*, 11, 263–297.

Kasinitz, P., Waters, M.C., Mollenkopf, J.H., Anil, M. (2002) Transnationalism and the children of immigrants in contemporary New York, in Levitt e Waters (1996). pp.96-122.

Kassabgy, O., Boraie, D., & Schmidt, R. (2001). Values, rewards, and job satisfaction in ESL/EFL. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 213-237). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center

Kauffman, S. (1993). *Origins of Order: Self-Organization and Selection in Evolution*, Oxford University Press, Technical monograph

Kauffman, S. (1995). *At Home in the Universe : The Search for Laws of Self-Organization and Complexity*. Oxford University Press

Kerchhoff, A.C. (1986) Effects of ability grouping in British secondary schools, *American Sociological Review*, 51(6), 842-858.

Kivinen, O. Ahola, S. & Hedman, J. (2001). Expanding education and improving odds? Participation in higher education in Finland in 1980s and 1990s. *Acta Sociologica*. 44. 171–181.

Klesmer, H. (1984). Assessment and teacher perception of ESL student achievement. *English Quarterly*, 26 (3), 8–11

Knodel, P. (2010). England — PISA und die 'pick and choose'-Strategie, in: P. Knodel, K. Martens, D. D. E. Olano & M. Popp (Eds) *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt am Main, Campus).

Knodel, P., Martens, K., Olano, D. D. E. & Popp, M. (2010). *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt am Main, Campus).

Korupp, S.E. et al. (2002). *Do Mothers Matter? A Comparison of Models of the Influence of Mothers' and Fathers' Educational and occupational Status on Children's Educational Attainment*. *Quality & Quantity*, 36:pp.17-42

Kowalczyk, J. (2010-11). "The Immigration Problem" and European Education Reforms From the Education of Migrants' Children to Intercultural Education. *European Education*, vol. 42, no. 4, pp. 5–24

Larsen, A.M. (2010). *New Thinking in Comparative Education Honouring Robert Cowen*, Ed. University of Western Ontario, Canada

Leibfried, S., Martens, K. (2009). PISA: Internacionalizacion de la politica educativa o ¿como se llega de la politica nacional a la OCDE?, *Profesorado*, Vol.13, n.2

- Leiken, R. (2005). Europe's angry Muslims, *Foreign Affairs*, 84(4): 120-35.
- Levels, M. & Dronkers, J. (2005). *Differences in educational performance between first and second-generation migrant pupils from various regions and that of native pupils in Europe and Pacific Rim*. Paper presented at the ECSR Conference
- Levels, M. & Dronkers, J. (2006). "Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa, Australië en Nieuw-Zeeland, tussen eerste- en tweede-generatie migrantenleerlingen uit verschillende herkomstregio's en autochtone leerlingen." [Differences in Math skills in highly developed countries of Europe, Australia and New-Zealand, between first- and second-generation migrant pupils from various regions of origin and native pupils] pp. 53-76 in *Over kansen, competenties en cohesie. Kanttekeningen bij dertig jaar onderwijssociologie*, edited by R. Bosman & S. Waslander. Assen: Van Gorcum
- Levels, M., & Dronkers, J. (2008). Educational performance of native and immigrant children from various countries of origin. *Ethnic and Racial Studies*, 31(8), 1404–1425.
- Levels, M., Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2006). *Scholastic Achievement Differences of Immigrants in Western Countries. A Cross-National Study on Origin, Destination, and Community Effects*. Version July 30, 2006, Paper to be presented at the ECSR, Prague, September, 1-2, 2006
- Levels, M, Dronkers, J. & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review* 73: 835-853
- Levels, M., Kraaykamp, G. & Dronkers, J. (2008). Leesvaardigheid van allochtone leerlingen in westerse landen. Een vergelijkende studie met macrohypothesen. [Reading abilities of immigrant pupils in western societies. A comparative study with macro-hypotheses] *Migrantenstudies* 24: 94-112.
- Lewin, R. & Leakey, E.R. (1993). *Origins Reconsidered: In Search of What Makes Us Human*. Paperback. Wiley-Blackwell
- Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. <http://www.parainmigrantes.info/wp-content/uploads/2009/12/loexboe.pdf>
- Lindbekk, T. (1998). The education backlash hypothesis: The Norwegian experience 1960–92. *Acta Sociologica*. 41. 151–162.
- Longitudinal Survey of Immigrants to Canada (LSIC) – (2001, 2003 e 2005). <http://www.ciqss.umontreal.ca/en/statCanLongitSurvey.html#> e si rimanda anche al sito web di statistica del Canada

<http://www.statcan.gc.ca/cgi-bin/imdb/p2SV.pl?Function=getSurvey&SDDS=4422&lang=en&db=imdb&adm=8&dis=2>

Losito, B. (2008). Qualità e equità: le differenze interne al sistema scolastico italiano. Le dimensioni spaziale e temporale. In INVALSI, *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*, pp.9-20 e pp. 163-174. Roma: Armando Editore

Lucas, S.R. (1999), *Tracking Inequality: Stratification and Mobility in American High Schools*. New York: Teachers College Press.

Lucidi, F., Alivernini, F., Pedon, A. (2008). *Metodologia della ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino

Lynn, R. & Vanhanen, T. (2002). *IQ and the wealth of nations*. Westport, CT: Praeger

Manzon, M. (2009) in Bray, M., Adamson, B., Mason, M. *Educazione comparata*. Milano: Franco Angeli, pp.91-123

Marangon, C. (2008)(a cura). *Le competenze degli studenti quindicenni nel Veneto*. Rapporto Regionale del Veneto OCSE-PISA 2006. Pubblicazione USR Veneto

Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España in *Revista de Educación*, extraordinario 2006. *Ministerio de Educacion y Ciencia*, pp. 337-355

Mare, R.D. (1993), Educational Stratification on Observed and Unobserved Components of Family Background, In: Y. Shavit & H.-P. Blossfeld (Eds.), *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*, pp. 351–376, Boulder, CO: Westview Press.

Mariotta, M. (2011) tratti dalla banca dati interattiva dell'Ufficio studi e ricerche (superWEB), basata sul censimento degli allievi: www.ti.ch/usr [18 luglio 2009]

Mariotta, M. (a cura di) (2011). *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi/CIRSE

Marks, G. N. (2005). Accounting for immigrant non-immigrant differences in reading and mathematics in twenty countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925–946.

Marks, G.N. (2006). *Are between-and within-school differences in student performance largely due to socio-economic background? Evidence from 30 countries*. *Educational Research*, 48, 1, pp.21-40

- Marks, G.N. et al. (2006). *Explaining Socioeconomic Inequalities in Student Achievement: The role of home and schools factors*. Educational Research and Evaluation, 12, 2, pp.105-128
- Martens, K. (2010). USA —Wie man PISA auch ignorieren kann, in: P. Knodel, K. Martens, D. D. E. Olano&M. Popp (Eds) *Das PISA-Echo: Internationale Reaktionen auf die Bildungsstudie* (Frankfurt am Main, Campus)
- Martens, K. & Niemann, D. (2010). Governance by Comparison. How Ratings & Rankings Can Impact National Policy Making in Education, *TranState Working Papers, Collaborative Research Center 597, University of Bremen*
- Martínez López, C. (2006). Andalucía y el informe PISA. *Revista de Educación*, extraordinario, *Ministerio de Educación y Ciencia*, pp. 477-480, www.revistaeducacion.mec.es
- Martinez, M.E. (2000), *Education as the Cultivation of Intelligence*, Erlbaum, Hillsdale.
- Martinez, M.E. (2002). Understanding Sources for Online Learning Excellence. In Phillips, V. (ed.), *Motivating & Retaining Adult Learners Online* (Virtual University Gazette), 149-163. <http://www.geteducated.com/vug/aug02/vug0802.htm>
- Martini, A. & Ricci, R. (2010). Un esperimento di misurazione del valore aggiunto delle scuole sulla base dei dati PISA 2006 del Veneto, *Rivista di Economia e Statistica del Territorio*, issue 3, pag. 80-107. Milano: Franco Angeli
- Martini, A., Zaccarin, S. (2010). Genere e competenze scientifiche: analisi dei risultati degli studenti italiani in PISA 2006. In INVALSI (a cura di B.Spadolini). *PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.129-151. Roma: Armando Editore
- Mason, M. (2008). What Is Complexity Theory and What Are Its Implications for Educational Change?, in *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, di Mason M. (a cura), Wiley-Blackwell, UK
- Matěakejü, P., Straková, J. (2005). *The role of the family and the school in the reproduction of educational inequalities in the post-Communist Czech Republic*. British Journal of Sociology of Education, 26,1, pp.17-40
- Mayer, M. (2003) In Nardi, E. (a cura). *Il progetto OCSE-PISA. Rapporto nazionale 2000*.
- Mayo, R. (2010). *PISA y la evaluación. Espejo o alimento —notas al margen, mayo 2010 n.12*, Avances en Supervisione educativa, Revista de la Asociación de los Inspectores de Educación de España, www.adide.org/revista

- McLanahan, S. & Sandefur, G. (1994). *Growing up with a single parent: What hurts and what helps*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Ed. by Charles W. Morris. University of Chicago Press (trad. ital. Firenze: Giunti, 1966)
- Medina, L.G. & Boado, H.C. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006, *Presupuesto y Gasto Público*. 61: 159-176. Secretaría General de Presupuestos y Gastos. Instituto de Estudios Fiscales
- Mehmet Ali, (2001), *Turkish Speaking Communities and Education: No Delight*, London: Fatal Publications.
- Metz, M. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools*. Berkeley: University Of California Press.
- Meurs D., Pailhé A., & Simon P. (2006). The persistence of intergenerational inequalities linked to immigration: labour market outcomes for immigrants and their descendants in France. *Population*, 61 (5-6), pp. 645-682.
- Miller, L.S. (1995). *An American Imperative: Accelerating Minority Educational Advancement*. New Haven: Yale University Press
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). "Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010", aprobado dal Consiglio dei Ministri il 16.02.2007, www.mtas.es
- Mocetti, S. (2008). *Educational choices and the selection process before and after compulsory school*, Education Economics, forthcoming 2011 [earlier version: Bank of Italy working papers n. 691, September 2008]
- Modood, T. (1994). Establishment, Multiculturalism and British Citizenship. *The Political Quarterly*. Volume 65, Issue 1, Pages 53–73, January 1994
- Modood, T. (2004). Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications, *Cultural Trends* 13(2): pp-87-106
- Mollenkopf, J. (2000). Assimilating immigrants in Amsterdam: a perspective from New York, *Netherlands Journal of Social Science*, 36(2): 126_45.
- Morawska, E. (2008). *Research on immigration/ethnicity in Europe and the United States: a Comparison*. The Sociological Quarterly, Vol.49, Issue 3, pp.465–482
- Morrison, K. (2002). *School leadership and complexity theory*. London: Routledge Falmer

Morrison, K. (2003). Improving Teaching and Learning in Higher Education: Metaphors and Models for Partnership Consultancy, *Evaluation and Research in Education* Vol. 17, No. 1

Morrison, K. (2005). Structuration Theory, Habitus and Complexity Theory: Elective Affinities or Old Wine in New Bottles? *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, No. 3, pp. 311-326 Published by: Taylor & Francis, Ltd.

Morrison, K. (2006). *Complexity Theory and Education*, APERA Conference 2006, 28 – 30 November 2006 Hong Kong, 1-12

Morrison, K. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory, (16-31) in Mason, M. *Complexity Theory and the Philosophy of Education*, Wiley-Blackwell, UK

Murat, M. (2011). *Do immigrant students succeed? Evidence from Italy and France based on PISA 2006*, Department of Economics 0670, University of Modena and Reggio E., Faculty of Economics "Marco Biagi".

Murat, M., Ferrari D., Frederic, P. & Pirani, G. (2010). Immigrants, Schooling and Background. Cross-Country Evidence from PISA 2006, *Materiali di Discussione, Dipartimento di Economia Politica*, n° 637; http://www.dep.unimore.it/materiali_discussione.asp

Murat, M., Pirani, G., Frederic, P. (2010). *Immigrant students and school-tracking systems. Cross-country evidence from PISA 2006*. 11-th Bi-Annual Conference of European Association for Comparative Economic Studies-EACES, Estonia

Musick, K. & Mare, R.D. (2006). Recent trends in the inheritance of poverty and family structure. *Social Science Research*. 35. 471–499.

Myrdal, G. (1944). *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. Published by Harper & Bros

Nanni, A. (2001). *Decostruzione e intercultura* Quaderni dell'interculturalità, Bologna: EMI, p.44-47

Nardi, E. (a cura) (2003). *Il Progetto Ocse-Pisa, Rapporto nazionale su PISA 2000* (reperibile nel sito www.invalsi.it)

Nordic Council of Ministers (2009). *Northern Lights on PISA 2006. Differences and similarities in the Nordic countries*. Tema Nord: 547. Copenhagen:Tomas Matti (Eds.).

Nordin, M. (2006). Ethnic segregation and educational attainment in Sweden. Lund University.

Nòvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 570-608). New York: Macmillan.

OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*, Madrid: Santillana

OCDE (2007). *PISA 2006 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE*. Informe Español. Ministerio de Educación y Ciencia, MEC. <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

OCDE (2008). *Informe PISA 2006. Competencias científicas para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana

OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills – A New Framework for Student Assessment*. Paris: OECD.

OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*, Paris: OECD. OECD (2002), *PISA 2000 Technical Report*. Paris: OECD.

OECD (2002), *Reading for Change Performance and Engagement Across Countries Results From Pisa 2000*. Paris: OECD

OECD (2002a). *Lesen kann die Welt verändern: Leistung und Engagement im Ländervergleich*. Paris: OECD.

OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. Paris: OECD.

OECD (2004a). *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Paris: OECD

OECD (2004b). *PISA 2003 Data Analysis Manual*. Paris: OECD.

OECD (2004c). *Problem Solving for Tomorrow's World – First Measures of Cross-curricular Competencies from PISA 2003*. Paris: OECD.

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

OECD (2005a). *Trends in International Migration: SOPEMI – 2004 Edition*. Paris: OECD.

OECD (2005b). *Governance of Innovation Systems*. Vol. 2: Case Studies in Innovation Policy. Paris: OECD

OECD (2005c), *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.

OECD (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003* (a cura Stanat, P. & Christensen, G). Paris: OECD

OECD (2006a): *The PISA 2006 Assessment Framework. Science, Reading and Mathematics. Paris, OECD. (Hay edición en español: OCDE (2006): PISA 2006. Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura. Madrid: Santillana*

OECD (2006b). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006.*

OECD (2006c), *Education at a Glance – OECD Indicators 2006.* Paris: OECD

OECD (2006d). *International Migration Outlook 2006.* Paris: OECD

OECD (2007, vol.1). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. 1 Analysis.* Paris: OECD

OECD (2007a, vol.2). *PISA 2006: Data.* Paris: OECD

OECD (2007b). *Education at a Glance – OECD Indicators 2007.* Paris: OECD

OECD (2007c), *Jobs for Immigrants (Vol. 1): Labour Market Integration in Australia, Denmark, Germany and Sweden,* OECD: Paris.

OECD (2009). *PISA 2006 Technical Report.* Paris: OECD

OECD (2009a). *Education at a Glance. OECD Indicators.* Paris: OECD

OECD (2009b). *Data Analysis Manuals.* Paris: OECD

OECD (2010, vol.I). *PISA 2009. Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science.* Vol. I

OECD (2010, vol.II). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes.* Vol. II. Paris: OECD

OECD (2010, vol.III). *PISA 2009. Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices.* Vol. III

OECD (2010, vol.IV). *PISA 2009. What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices.* Vol. IV

OECD (2010, vol.V). *PISA 2009. Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000, looks at the progress countries have made in raising student performance and improving equity in the distribution of learning opportunities.* Vol. V

OECD (2010, vol.VI). *PISA 2009. Students On Line: Reading and Using Digital Information.* Vol. VI

- OECD (2010a). *PISA 2009 Technical Report*. Paris: OECD
- OECD (2010b). *Reviews of Migrant Education - Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD
- OECD (2010c), *PISA 2009. Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*, OECD Publishing, Paris.
- OECD/UNESCO-UIS (2003), Report *Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000*, from www.oecd.com
- Olivera, C.E. (1988). Comparative education: towards a basic theory, *Prospects: Quarterly Review of Education*, Vol.XVIII, No.2, pp.167-185
- Ongini, V., Nosenghi, C. (2009) *Una classe a colori. Manuale per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Vallardi
- Origoni, P. (a cura di). (2007). *Equi non per caso. I risultati dell'indagine PISA 2003 in Ticino*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche. <http://www4.ti.ch/decs/ds/uim/cosa-facciamo/risultati-pisa/>
- Ozcan V., (2007). Focus Migration. Country profile: Germany. <http://www.focus-migration.de>
- Palmerio, L. (2008). I contesti entro cui si sviluppa la competenza scientifica degli studenti: variabili scolastiche ed extrascolastiche. In *INVALSI. Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni. Rapporto nazionale PISA 2006*. Roma: Armando Editore, pp.99-111
- Palomba, D. (1997). Il metodo comparativo negli studi sull'educazione, *La didattica*, n.4 pp.60-65
- Palomba, D. (1997a). La ricerca comparativa in didattica, *La didattica*, n.2, pp.36-41
- Palomba D., (2009). Education and State Formation in Italy, in Cowen R. and Kazamias A. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V., pp.195-216
- Palomba, D. (2010). Spazi, confini e ponti (...levatoi?). Considerazioni comparative, in A.R.Paolone, *Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione*, Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimerie, pp.55-68
- Palomba, D. (2011). *Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica*. ECPS Journal, 4: 29-45
- Paolone, A.R. (2008), *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e postmodernità*, Roma: Monolite Editrice

- Paolone, A.R. (2010). *Education between boundaries-Comparazione, etnografia, educazione*. Atti convegno internazionale di studi, Padova: Imprimerie
- Park, R. & Burgess, E.W. (1921). *Introduction to the Science of Sociology*, University of Chicago Press
- Pearl, J. (1999). *Reasoning with cause and effect*. Proc. Int. Joint Conf. Artif. Intell., pp. 1438–50. San Francisco: Morgan Kaufmann
- Pedrazzini-Pesce, F. (a cura di). (2003). *Bravo chi legge. I risultati dell'indagine PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) nella Svizzera italiana*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Pereyra, M.A., Kotthoff, and Cowen, R. (2011), *PISA Under Examination*, Rotterdam-Boston-Tajpei: Sense Publishers
- Pereyra, M.A., Luzon, A., Torres M. (2010). *Los multiples usos de PISA. PISA, un nuevo escenario en la política educativa mundial*. OGE. N° 6 www.oge.net/www.feaee.es
- Perez, G.J.V., Rowland, P. (2004). Regional Economic Policies: Four Country Cases in Research Papers in Economics, <http://ideas.repec.org/p/col/000094/003438.html> e in Banco de la República, Cartagena
- Perlmann, J. & Waldinger, R. (1997). Second generation decline? Children of immigrants, past and present-a reconsideration, *International Migration Review*, 31(4): 893-922.
- Peters, M. (2001). *Post-structuralism, Marxism and neo-liberalism: Between theory and politics*. Lanham: Rowman and Littlefield.
- Pfeffer, F.T. (2008). Persistent inequality in educational attainment and its institutional context. *European Sociological Review* 24(5): 543-565
- PISA under examination: changing knowledge, changing tests, and changing schools. Simposio internacional, 23-26 nov.2009, Canarias, España, CESE www.cese-europe.org
- Popkewitz, T. (2007), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, Routledge, New York
- Popkewitz, T. (2009). The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education, in Cowen R. & Kazamias A.M. (2009), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business Media, pp.385-401;

Portes, A. (1984). *The Rise of Ethnicity: Determinants of Ethnic Perceptions Among Cuban Exiles in Miami*. *American Sociological Review*. 49: 383-397

Portes, A. (1996). *The New Second Generation*. New York. Russell Sage Foundation

Portes, A. (2001). *Introduction: The debates and significance of immigrant transnationalism*. *Global Networks*, 1 (3), pp.181-193

Portes, A. & Hao L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. Vol. 101, no. 33. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, pp.11920–11927, in <http://www.pnas.org/content/101/33/11920>

Portes, A. & Jensen, L. (1989). The Enclave and the Entrants: Patterns of Ethnic Enterprise in Miami Before and After Marie. *American Sociological Review*, Vol. 57, No. 3 (Jun., 1992), pp. 411-414

Portes, A. & MacLeod, D. (1996). Educational progress of children of immigrants: The roles of class, ethnicity, and school context. *Sociology of Education*, vol. 69, pp. 255/75

Portes, A. & R. Rumbaut, R. (1996). *Immigrant American: A Portrait*. 2nd Edition. Berkeley: University of California Press.

Portes, A. e Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Berkeley-New York. University of California Press-Russel Sage Foundation.

Portes, A. & Zhou, M. (1993). Interminority affairs in the U.S.: Pluralism at the crossroads. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 530, 74-96.

Portes, A., Aparicio, R. & Haller, W. (2009). *La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal (ARI)*. Estudios Instituto Elcano. <http://realinstitutoelcano.org>

Portes, A., Fernandez-Kelly, P. & Haller, W. (2005). Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood. *Ethnic and Racial Studies*. 28, 6, 1000-40. Press

Putnam, R. (2007). *E pluribus unum: diversity and community in the twenty-first century*. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture, *Scandinavian Political Studies*, 3(2): 137-174

Quintano, C., Castellano, R. & Longobardi, S. (2009). L'influenza dei fattori socio economici sulle competenze degli studenti italiani. Un'analisi multilevel dei dati PISA 2006. *Rivista di Economia e Statistica del Territorio*, 2.

Quintano, C., Castellano, R., Longobardi S. (2010). Gli studenti italiani e il literacy divide: differenziali territoriali delle competenze e del comportamento di risposta. In (a cura B.Spadolini) *INVALSI PISA 2006. Approfondimenti tematici e metodologici*, pp.85-110. Roma: Armando Editore

Ramakrishnan, S. K. (2004). *Second Generation Immigrants? The 2.5 Generation in the United States*. *Social Science Quarterly* 85:2.

Rawls, J. (1997). The idea of public reason revisited, *The University of Chicago Law Review*, Vol.64, No.3, pp.765-807

Revista de Educación, numero extraordinario 2006, PISA, Ministerio de Educacion y Ciencia, www.revistaeducacion.mec.es

Riphahn, R.T. (2003). *Cohort effects in the educational attainment of second generation immigrants in Germany: An analysis of census data*. *Journal of Population Economics*, vol. 16(4), pages 711-737

Rizvi, F. & Lingard, B. (2009). The OECD and global shifts in education policy, In Cowen R. & Kazamias A.M. (eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer Science+Business media B.V, pp.437-453

Rosenbaum, J. (1976). *Making inequality: the hidden curriculum of high school tracking*. New York: John Wiley & Sons

Rosenbaum, P. R., and Rubin, D. B. (1983), The Central Role of the Propensity Score in Observational Studies for Causal Effects, *Biometrika* 70, 41–55.

Roverselli, C. (2008). *Giovani musulmani nella scuola inglese. Un saggio di pedagogia interculturale*. Roma: Aracne

Rumbaut, R. G. (1994). The Crucible Within: Ethnic Identity, Self-esteem, and Segmented Assimilation Among Children of Immigrants. *International Migration Review*. 28, 1, pp. 748-775.

Rumbaut R. G. (1997). Paradoxes (and Orthodoxies) of Assimilation. *Sociological Perspectives*, Vol. 40, No. 3, pp. 483-511

Rumbaut R. G. (1997a). Ties that Bind: Immigration and Immigrant Families. *Immigration and The Family: Research and Policy On U.S. Immigrants*, pp. 3-46, Alan Booth, Ann C. Crouter, and Nancy S. Landale, eds., Lawrence Erlbaum Associates

Rumbaut, R.G. (2007) *A language Graveyard? The Evolution of Language Competencies, Preferences and Use among Young Adult Children of Immigrants*. Paper presented at the Conference on Immigrants, Education and Language. Arizona State University, Tempe and in Terrence G. Wiley, Jin Sook Lee & Russell Rumberger, (2009) eds., *The Education of Language Minority Immigrants in the United States*, pp. 35-71. Clevedon, UK: Multilingual Matters

- Rumberger, R.W. & Willms, J.D. (1992). *The Impact of Racial and Ethnic Segregation on the Achievement Gap in California High Schools*. Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 14, No. 4, pp. 377-396
- Rust, V.D. (2001). Editorial: The Place of International Education in the Comparative Education Review, *Comparative Education Review*, Vol.46, No.3, pp.iii-iv
- Sadler, M. (1900). How far can we learn of practical value from the study of foreign systems of education?...Reprinted (1964). *Comparative Education Review*, Vol.7(3), pp.307-314
- Saggar, S. (2004). *Immigration and the Politics of Public Opinion*. *The Political Quarterly*. Volume 74, Issue Supplement s1, pages 178–194
- Salido Cortés, O. (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España*. Documento de trabajo 126. Fundación Alternativas
- Salinas Jiménez, J. & Santín González, D. (2009-2012). *Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006*. Revista de Educación, 358. Mayo-agosto 2012 (Fecha de entrada: 20-07-2009 Fecha de aceptación: 09-03-2010), artículo in fase di pubblicazione
- Sassen, S. (1997). *Città globali*. Torino: Utet
- Sassen, S. (2001). *The Global City. New York, London, Tokyo*. Princeton University Press
- Sassen, S. (2002). Governance Hotspots In The Post-September 11 World, In *Worlds In Collision*, Ken Booth & Tim Dunne Eds..
- Sassen, S. (2003). Is This The Way To Go? –Handling Immigration In A Global Era, *Stanford Agora: An Online Journal of Legal Perspectives*, Vol.4;
- Sassen, S. (2008). *Territori, autorità, diritti*. Milano: Bruno Mondadori
- Sassen, S. (2008a). *Una sociologia della globalizzazione*. Torino: Einaudi
- Schechter, S. & Cummins, J. (Eds.) (2003). *Multilingual education in practice: Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Schiller, G.N. (2007). Beyond the Nation-State and Its Units of Analysis: Towards a New Research Agenda for Migration Studies. *Essentials of Migration Theory*, Bielefeld (Working Papers – Center on Migration, Citizenship and Development, COMCAD, N.33), pp.1-42, p.7;
- Schiller, N.G. & Çaglar, A. (2008). Migrant Incorporation and City Scale: Towards A Theory Of Locality In Migration Studies, MIM e IMER, Malmö University, Svezia

Schiller, N.G. & Caglar, A. (2011), (co.eds), *Locating Migration: Rescaling Cities and Migrants*, Cornell University Press.

Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas*. Documento Básico, XX Semana Monográfica de la Educación (Madrid). Políticas educativas de éxito: análisis a partir de los informes PISA. Madrid: Fundación Santillana

Schleicher, A. (2007) (entrevista realizada por Milagros Muñoz Martín y Fernando M. Faci Lucia), *Revista n. 5, Avances en Supervisión educativa, Revista de la Asociación de los Inspectores de Educación de España*, www.adide.org/revista

Schleicher, A. (2007a), Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess? *Journal Educational Change*, Springer Science+Business Media B.V. 8:349–357

Schmidt, R. (2001). Attention. In Robinson P. (Ed.) *Cognition and second language instruction* (pp.1-32). Cambridge University Press.

Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, learning strategies, and pedagogical preferences. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 313-359). Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center

Schnepf S. V. (2007). Immigrants' Educational Disadvantage: An Examination Across Ten Countries and Three Surveys, *Journal of Population Economics* 20(3): 527-545.

Schnepf, S.V. (2004). Gender Equality in Educational Achievement. An East-West Comparison', *IZA DP* No. 1317

Schnepf, S.V. (2006). *Gender equality in the labour market: attitudes to women's work*, HWWI Research Paper 1-4.

Schofield, J. (1989). *Black and white in school: Trust, tension and tolerance*. New York: Teachers College Press.

Schultz, T.W. (1963). *The Economic Value of Education*. New York: Columbia University Press

Scuola democratica. Learning for democracy. N°2-2011 *Scuola, università, apprendimento, formazione & lavoro*, Guerini e Associati. www.scuolademocratica.it (intervista a Schleicher, A.; saggi di Ribolzi, L.; Pellerrey, M.; contributi di Benadusi, L., Ajello, A.M., Israel, G.; recensione di Giancola, O.)

Shavit, Y. & Müller, W. (eds.) (1998). *From School to work: a Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destination*. Oxford: Clarendon Press

- Shibutani T., Kwan, K.M., Billigmeier R.H. (1965). *Ethnic stratification: a comparative approach*. New York: Macmillan
- Silberman, R. & Fournier, I. (1999). Les enfants d'immigrés sur le marché du travail. Les mécanismes d'une discrimination selective. *Formation Emploi*, 65.
- Silberman R., Alba R., & Fournier I. (2007) Segmented assimilation in France? Discrimination in the labour market against the second generation. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (1), pp. 1-27.
- Simon, P. (2003). France and the Unknown Second Generation: Preliminary Results on Social Mobility. *International Migration Review* 37, 4, pp. 1091-1119.
- Simon, P. (2008). *Second Generation in Europe: Why and How Studying the Descendants of Immigrant*. Atti XLIV Riunione Scientifica Univ. Calabria, pp.89-95
- Siniscalco, M.T. e Zuccarelli, D. (a cura di) (2007). *The level of competence of 15 years old students in maths, reading, science and problem solving PISA 2003. Results from Trentino*. Trento: Iprase del Trentino.
- Solon, G. (1999). Intergenerational mobility in the labor market, *Handbook of Labor Economics*, in: O. Ashenfelter & D. Card (ed.), *Handbook of Labor Economics*, edition 1, volume 3, chapter 29, pages 1761-1800 Elsevier.
- Song, S., Robert, P. (2010). Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination, *Journal for Educational Research Online*. Vol. 2, No. 1, 32-52
- Spolsky, B. & Shohamy, E. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology and practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd.
- Spring, J. (1976). *The sorting machine: national educational policy since 1945*. New York: David McKay
- Stame, N. (2001). Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare, in M.Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Stame, N. (2007) (a cura di), *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli
- Stanat, P. (2005). *La influencia del origen inmigrante en el rendimiento de los alumnos: resultados de las investigaciones nacionales e internacionales*. XX Semana Monográfica de la Educación. Madrid
- Stanat, P. & Christensen, G. (2007). *Language Policies And Practices For Helping Immigrants And Second-Generation Students Succeed*. MPI and Bertelsmann Stiftung, The Transatlantic Task Force On Immigration And Integration

Statistics Sweden (2007). *Population Statistics*. Stockholm: Statistics Sweden.

Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (1996). *Teacher Evaluation. Guide to Effective Practice*. (Evaluation in Education and Human Services). Boston-Dordrecht-London: Kluwer Academic Publishers

Taguma, M., Moonhee, K. Brink, S. Teltemann, J. (2010), OECD Reviews of Migrant Education OECD. *Reviews of Migrant Education: Sweden*

The Swedish National Agency for Education's report no. 290
<http://www.skolverket.se/sb/d/254>

Thistlethwaite, D.L. & Campbell, D.T. (1960). Regression-Discontinuity Analysis: An alternative to the ex post facto experiment. *Journal of Educational Psychology*. 51 (6): 309-317.

Thomson, M. & Crul, M. (2007). *The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation?* Journal of Ethnic and Migration Studies. Vol.33, No. 7, Sept., p.1031

Tikly, L. (1999). Post-colonialism and Comparative Education. *International Review of Education*, 45(5/6), 603-621.

Timmerman, C., Vanderwaeren, E. & Crul, M. (2003). The Second Generation in Belgium. *International Migration Review*, 37, 4, 1065-1090.

Touraine, A. (1991). *Face à l'exclusion*. Esprit, n.69

Tröhler, D. (2009), Armonizar El Globo Educativo. Política Mundial, Rasgos Culturales y Los Desafíos a la Investigación Educativa, *Profesorado*, Vol.13, n.2

Tröhler, D. (2010). Harmonizing the Educational Globe. World polity, cultural features, and the challenges to educational research, *Stud Philos Educ*, 29:5-17

Tubergen, F. van & Kalmijn, M. (2005). Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries. *American Journal of Sociology*, 110, pp. 1412-1457.

Turmo, A. (2004). *Scientific Literacy and Socio-economic Background among 15-year-olds- A Nordic perspective*. Scandinavian Journal of Educational research, 48, 3, pp. 287-305

USR e ANSAS Lombardia (2008). Le competenze scientifiche degli studenti quindicenni lombardi. Primi risultati di PISA 2006 in Lombardia.

UST-CDPE (2002). *Pronti per la vita?* Sintesi del rapporto nazionale PISA 2000, 2001

UST-CDPE (2005). PISA 2003: Competenze per il futuro. Secondo rapporto nazionale

UST/CDPE (2007) (a cura Zahner Rossier C., Holzer T.). *PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali*, www.pisa.admin.ch

Van de Werfhorst, H. G. & Hofstede S. (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *The British Journal of Sociology*, 58, 391-415.

Van Tubergen, F. (2004), *The Integration of Immigrants in Cross-National Perspective. Origin, Destination, and Community Effects*. Ph.D. Universiteit Utrecht

Van Tubergen, F. & Kalmijn, M. (2005). Destination-Language Proficiency in Cross-National Perspective: A Study of Immigrant Groups in Nine Western Countries. *The American Journal of Sociology*, 110, 1412-1457.

Van Tubergen, F. & van de Werfhorst, H. (2007). Postimmigration Investments in Education: a Study of Immigrants in the Netherlands. *Demography*, 44, 4, 883-898.

Van Tubergen, F., Maas, I. & Flap, H. (2004). The Economic Incorporation of Immigrants in 18 Western Societies: Origin, Destination, and Community Effects. *American Sociological Review*, 69, 704-727.

Vandenberghe, V. (2003a). Iniquité scolaire: du/des concepts aux mesures. Premiers essais à partir de PISA. Et examen des corrélations avec les mesures de ségrégation de publics et les indices d'autonomie des établissements scolaires, en *REGULEDUC network* (Note rédigée dans le cadre du projet). Documento electrónico.

Vandenberghe, V. (2003b). Private, Private Government-Dependent and Public schools. An International Effectiveness Analysis, en *IRES-ECON-UCL*. Documento electrónico.

Vandenberghe, V., Robin, S. (2004). Evaluating the Effectiveness of Private Education Across Countries: a Comparison of Methods, en *Labour Economics*, 11, pp. 487-506.

Vecoli, R.J. (1985). Return to the Melting Pot: Ethnicity in the United States in the Eighties. *Journal of American Ethnic History*, 5: 7-20

Vermeulen, H. & Perlmann, J. (2000). *Immigrants, schooling, and social mobility: does culture make a difference?* New York: Palgrave Macmillan

Vermeulen, H. (2004). Models and modes of immigrant integration and where does Southern Europe fit? In C. Inglessi, A. Lyberaki, & H.

Vermeulen (Eds.) (2004), *Immigration and integration in Northern versus Southern Europe* (pp. 27–39). Athens, Greece: Netherlands Institute at Athens.

- Vertovec, S. (1998). *Multicultural policies and modes of citizenship in European cities*. *International Social Science Journal*. Vol.50, Issue 156, pp.187-199
- Vertovec, S. (1999). Conceiving and researching transnationalism. *Ethnic and Racial Studies*. 22(2):447-62
- Vertovec, S. (2001). Transnationalism and identity. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 27(4): 573-82
- Vertovec, S. (2003). *Conceiving Cosmopolitanism*. Oxford University Press
- Vertovec, S. (2003a). *Migration and other Modes of Transnationalism: Towards Conceptual Cross-Fertilization*. *IMR*. Vol. 37, Issue 3, pp.641-665
- Vertovec, S. (2004). *Migrant Transnationalism and Modes of Transformation*. *IMR*. Vol. 38, Issue 3, pp.970-2004
- Vertovec, S. (2009). *Anthropology of Migration and Multiculturalism*. Routledge, London;
- Vertovec, S. (2009a). *Transnationalism*. London: Routledge
- Vertovec, S. (2010). *Diversity, cosmopolitans and locals*. Blog in www.huffingtonpost.com
- Vertovec, S. (2010a). *Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity*. *International social science Journal*. Vol.61, Issue 199, pp.83-95
- Vertovec, S., Baumann, G. (2011). *Multiculturalism*. Routledge Major Works series, Vol.I-IV
- Vertovec, S., Wessendorf, S. (2010). *The Multiculturalism Backlash. European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge
- Wagmiller, R.L., Lennon, M.C., Kuang, L., Alberti, P.M. & Aber, J.L. (2006). The dynamics of economic disadvantage and children's life chances. *American Sociological Review*, 71. 847–866.
- Waldinger, R. (2001). *Strangers at the Gates, New Immigrants in Urban America*. Berkeley: University of California Press
- Waldinger, R., Perlmann, J. (1998). *Second generations: past, present, future*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 24(1): 5-24
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation: Methods for Studying Programs & Policies*. 2nd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Westin, C. (2006). *Sweden: Restrictive immigration policy and multiculturalism*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.

White J.M. & Kaufman G. (1997). Language Usage, Social Capital, and School Completion among Immigrants and Native-Born Ethnic Groups. *Social Science Quarterly* 78 (2): 385-398.

Wimmer, A. & Glick Schiller, N. (2002). Methodological Nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences. *Global Networks*: 2,4.

Wittmann, W.W. (2004). Group differences in intelligence and related measures. In O. Wilhelm. & R.W.Engle (Eds.), *Handbook of understanding and measuring intelligence*. Thousand Oaks, CA: Sage (pp. 223–239).

Woessmann, L. (2003). *How Does East Asia Achieve Its High Educational Performance?* Royal Economic Society Annual Conference, Royal Economic Society.

Woessman, L. (2007). Fundamental Determinants of School Efficiency and Equity: German States as a Microcosm for OECD Countries, IZA Discussion Papers 2880, Institute for the Study of Labor (IZA)

Worbs, S. (2003). The Second Generation in Germany: Between School and Labor Market. *International Migration Review* 37, 4, pp. 1011-1038

Wrench J., Rea A. & Ouali, N. (eds.)(1999). *Migrants, ethnic minorities and the labour market*. London, MacMillan
www.roa.unimaas.nl/cv/dronkers/dronkers.htm

Younes C., Le Roy É. (dir.). *Médiation et diversité culturelle*, Karthala, Paris 2002.

Zahner Rossier, C. (coordinazione), Berweger, S.,Brühwiler, C., Holzer, T., Mariotta, M., Moser, U., Nicoli, M. (2004). PISA 2003: Competenze per il futuro – Primo rapporto nazionale. Serie «Monitoraggio della formazione in Svizzera», Neuchâtel/Berna: UST/CDPE.

Zahner Rossier, C., Holzer, T. (2007). *PISA 2006: Competenze per la vita – le scienze naturali* UST/CDPE

Zhou, M. (1997). Segmented assimilation: Issues, controversies, and recent research on the new second generation. *International Migration Review* 31, 4, 975-1008.

Zhou M. (2001). Progress, decline stagnation? The new second generation comes of age, in Waldinger R., *Strangers at the Gates, New Immigrants in Urban America*. Berkeley: University of California

Zhou, M. & Kim, S. (2006). Community forces, social capital and educational achievement: The case of supplementary education in the Chinese and Korean immigrant communities. *Harvard Educational Review*, 76, 1, 1-29

Zoletto, D. (2007). Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità. Milano: Raffaello Cortina

Sitografia generale

CESE www.cese-europe.org

EERA www.eera.de

UE

<http://ec.europa.eu> http://eacea.ec.europa.eu/index_en.php

http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm, http://ec.europa.eu/europe2020/targets/eurtargets/index_it.htm, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003:IT:PDF>

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:IT:NOT>

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_it.htm

<http://edisdat.ied.edu.hk>

http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/SYMPO-000004_Keith%20Morrison.pdf

<http://nexos.cisi.unito.it>.

http://norberto.bottani.free.fr/spip/spip.php?article181&var_recherche=I%20divari%20territoriali%20nell%E2%80%99indagine%20OCSE%20PISA%202003

<http://query.nytimes.com> 'Roosevelt Bars the Hyphenated,' NY Times, October 13, 1915,

<http://sociologia.tesionline.it/sociologia/intervista.jsp?id=1216>

<http://venus.unive.it/aliasve>

http://www.banrep.gov.co/publicaciones/pub_ec_reg4.htm

<http://www.cafebabel.it/article/1689/dal-melting-pot-al-salad-bowl.html>

<http://www.cestim.it/17muliculturalismo.htm>

http://www.ciip.ch/pages/presse/Dos_de_pre/fichiers/Rap_romand_PISA06.pdf

<http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/index.htm>

<http://www.educacion.gob.es/ievaluacion.html>

<http://www.eera-ecer.eu/ecer>

<http://www.emsf.rai.it/grillo/trasmissioni.asp?d=237>

<http://www.era-usa.net/contributingpapersset1.html>

<http://www.esteri.it/visti/home.asp>

http://www.faculty.uci.edu/profile.cfm?faculty_id=4999

<http://www.hyphenated-systems.com/>

<http://www.isfol.it/Glossario/Definizione>

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/1bc68cd8-9b8e-4b21-aa95-64a694e20809/notiziario_stranieri_0809.pdf

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8b6c31e1-1678-4f1e-ba63-222d3d6fb071/alunni_stranieri_nel_sistema_scolastico_italiano_as_2010_1_1.pdf

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/b4924380-1a9b-4422-86cc-57818a3232c4/alunni_con_cittadinanza_non_italiana_a.s.201011.pdf

http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cc1205ff-29e2-477e-8ccd-4ce23a40e5c6/focus_in_breve_1_2010_.pdf;

http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09;

http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09;

http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09;

http://www.istruzione.it/web/ministero/index_pubblicazioni_09;

http://www.iza.org/conference_files/essle2006/pekkarinen_t1328.pdf

<http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2009-547>

<http://www.oxydiane.net/publications-segnalazioni/article/il-fenomeno-pisa>

<http://www.pisa.admin.ch/bfs/pisa/fr/index/04/02/02.html> o tedesca

<http://www.psico.unifi.it>

http://www.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2005/esiti_stranieri.shtml#documenti

<http://www.strategie.gouv.fr/sites/default/files/6f9ac42dd01.pdf>

http://www.youtube.com/watch?v=YsxMPPtmHw&feature=player_embedded

INDIRE www.ospitiweb.indire.it <http://www.bdp.it/eurydice/content/>

<http://www.indire.it/eurydice/index.php>

http://ospitiweb.indire.it/ADI/PISAnb2006/Pb6_frame.htm

INVALSI www.invalsi.it

Nazioni Unite <http://www.un.org/millenniumgoals/>

OCSE PISA www.pisa.oecd.org <http://pisa2006.acer.edu.au/>

<http://www.oecd.org/dataoecd/45/40/44862803.pdf>

http://www.oecd.org/document/17/0,3746,en_2649_39263294_39887569_1_1_1_1,00.html

http://www.oecd.org/document/53/0,3343,en_2649_39263231_44870901_1_1_1_1,00.html#W

http://www.oecd.org/document/53/0,3343,en_2649_39263231_44870901_1_1_1_1,00.html#W

http://pisa2006.acer.edu.au/downloads/PISA06_Student_questionnaire.pdf

OCSE www.oecd.org/

ONU <http://www.onuitalia.it/>

Seconde Generazioni www.secondegenerazioni.it

www.neodemos.it

www.savethechildren.it e www.secondegenerazioni.it

www.tiesproject.eu

SVIZZERA

<http://pisa.educa.ch/it/nazionali>; si possono trovare le pubblicazioni nazionali del ciclo PISA 2006 nel sito dell'[Ufficio federale di statistica](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/it), in lingua francese

<http://www.edk.ch/dyn/11613.php>

<http://www.educa.ch>

<http://www.cdpe.ch/dyn/16237.php>

<http://www.bbt.admin.ch/themen/00702/00703/index.html?lang=it>

<http://www.eda.admin.ch/eda/it/home/doc/infoch/chpopu.html>

<http://www.geneve.ch/sred/>

<http://www.supsi.ch/dfa/ricerca/centri-competenza/cirse.html>

<http://www.ibe.uzh.ch/index.html>,

<http://www.phsg.ch/web.aspx>

<http://www.skbf-csre.ch/news.0.html?&L=1>

RESUMEN EN ESPAÑOL

La segunda generación en PISA 2006: un enfoque comparado con los resultados en Suecia, Suiza, España y Italia.

ÍNDICE

Parágrafo	Título	Página
1.	Introducción- ¿Cual es el problema estudiado y por qué se estudia?	3
2.	Justificación Teórica o apartado donde se justifica el objeto de la presente investigación.	10
3.	Los interrogantes planteados y problemática desarrollada a lo largo de la investigación, líneas de desarrollo, los supuestos y objetivos que pretende la investigación que contiene esta tesis.	22
4.	Metodología utilizada para alcanzar objetivos propuestos.	24
5.	Resultados. Exposición de los principales resultados de la investigación.	27
6.	Discusion de los resultados o el significado de los datos, o sea, conclusiones y nuevas interrogantes de investigación.	33
	Bibliografía	41

1. Introducción- ¿Cual es el problema estudiado y por qué se estudia?

Se muestra el tema de la investigación, así como la justificación de la temática, su objeto, identificación y problema a investigar. Además del estado del arte sobre el tema y objeto de investigación, así como su desarrollo.

2. Justificación Teórica o apartado donde se justifica el objeto de la presente investigación. Este apartado comprende:

Justificación teórica de los tres niveles del problema de investigación:
a) Concepto y significado de "segunda generación"; b) Características que presenta el informe PISA de la OCDE con los resultados de los hijos de los inmigrantes, y c) la elección de la Educación Comparada como ámbito en el que se desarrolla el enfoque comparado dentro del marco teórico del Nuevo Pensamiento (Cowen, 2009c, 2009f; Larsen, 2010) y el paradigma de la Teoría de la Complejidad en la investigación educativa (Morrison, 2002).

3. Los interrogantes planteados y problemática desarrollada a lo largo de la investigación, líneas de desarrollo, los supuestos y objetivos que pretende la investigación que contiene esta tesis.

4. Metodología utilizada para alcanzar objetivos propuestos. Metodología. Cómo y qué instrumentos metodológicos se han utilizado en la investigación.

5. Resultados. Exposición de los principales resultados de la investigación

6. Discusión de los resultados o el significado de los datos, o sea, conclusiones y nuevas interrogantes de investigación.

1. Introducción- ¿Cual es el problema estudiado y por qué se estudia? Objeto de investigación y justificación del tema elegido

El interés por estudiar esta temática relacionada con los inmigrantes de segunda generación se deriva de mi experiencia como profesora, unida a mi larga experiencia en los diversos ámbitos educativos, de la educación formal, no formal e informal, tanto de carácter público como privado. Como profesora adscrita a la Oficina de Educación Regional del Friuli-Venecia, he trabajado en centros de apoyo al programa de "autonomía en la escuela" y más específicamente en temas relacionados con la acogida e integración de estudiantes extranjeros. Es decir, estudiantes, sin la ciudadanía italiana, que no hablan nada ni conocen la lengua italiana (dentro de la asignación de recursos para las escuelas en zonas de riesgo, con un fuerte proceso de inmigración y contra la deserción escolar). Por otra parte esta investigación se desarrolla en el marco de la educación intercultural, y el interés por las cuestiones generales que definen el actual debate sobre la educación y la literatura de investigación en cuanto a los resultados educativos, o bien respecto a la investigación en política, científica o estrictamente pedagógica y más en concreto respecto a los resultados escolares de los hijos de los alumnos inmigrantes o bien dentro de los diferentes discursos con los que se viene abordando este tema.

Uno de los objetivos, con un carácter más específico es el deseo de profundizar en el estudio de los resultados de los hijos de los inmigrantes a través del Informe PISA de la OCDE, cuya resonancia en las escuelas y en los sistemas educativos nacionales es cada vez mayor.

Las razones que nos han llevado a investigar esta cuestión también están relacionadas con la necesidad de explorar, comprender, interpretar desde una perspectiva socio-económica, histórica, política, y, sobre todo, educativa-cultural, el fenómeno de las migraciones internacionales, que de alguna forma está repercutiendo en la voluntad de nuestra ciudad, de nuestras escuelas, de nuestra vida, donde cada vez más la interacción local-global, incide en nuestro strange attractor, donde nuestra lente de observación, a saber, los resultados de los hijos de los inmigrantes en PISA 2006.

La identificación de esta emergence, dentro de nuestro argumento particular, cuyo centro de interés estriba en el, strange attractor, hace especialmente referencia a la Teoría de la Complejidad (Morrison, 2002) lo que nos obliga a evitar una metodología de carácter lineal, basada más que nada en un enfoque de causalidad lineal. Sin embargo, cobra más sentido y relevancia el enfoque de causalidad múltiple debido principalmente a sus efectos multidireccionales, ya que los organismos (ya sean individuos, grupos o comunidades) correlacionan a diferentes niveles dentro de una gama que abarca diversas modalidades. La Teoría de la Complejidad indica que la unidad de análisis de carácter convencional en la investigación educativa (como en otros campos) han de dejar de analizar por separado las individualidades, instituciones, comunidades y sistema. Estos elementos han de combinarse de tal forma que la unidad de análisis se convierta en una red o ecosistema (Capra, 1996), de forma integrada, partiendo de un tema específico, un centro de interés, strange attractor, que en nuestro caso se refiere a los resultados escolares de los hijos de los inmigrantes en PISA 2006.

Nuestro strange attractor se mueve, cambia, se transforma (as it moves, it morphs), según Cowen (2009a), y forma parte de ese juego de presiones que ejerce el poder social, cultural, económica, internacional y nacional.

El objeto de la investigación: cuestiones de terminología

En primer lugar para abordar esta cuestión, se parte de los resultados de las investigaciones que se han realizado en en este campo (Capítulo III), donde se ha considerado conveniente realizar algunas aclaraciones y precisiones de tipo lingüístico, dado que la terminología es muy ambigua. Los estudiantes inmigrantes, los extranjeros, los inmigrantes, etc., con frecuencia suelen utilizarse como sinónimos y definir (incluso por muchos investigadores) a los alumnos, "inmigrantes de segunda generación", como una expresión en sí misma dudosa, ya que al definir un tema como "inmigrante", "emigrante", "emigrado" implica no solo un término lingüístico, sino que ha vivido la experiencia de la emigración. Se trata de una persona nacida en el país de destino de la emigración de sus padres, y no ha experimentado de primera mano la experiencia que supone en sí misma la emigración.

En consecuencia, la temática de esta investigación explora y analiza los diferentes documentos y datos a través de dos categorías de interpretación comparada: la construcción de la muestra de "segunda generación" y los "factores contextuales" relacionados con la educación en los países donde se hayan situadas las escuelas tanto de origen y destino.

El estado del arte sobre el tema de la tesis y su múltiples interconexiones.

No está claro que en esta investigación podamos pasar por alto las características definitorias del fenómeno migratorio internacional, que en el siglo XX han cambiado dramáticamente. De hecho, este fenómeno se ha convertido a escala mucho más global que en períodos anteriores, y los cambios más importantes han tenido lugar tanto en los países de origen como de destino.

La globalización del fenómeno migratorio a escala internacional ha tenido consecuencias considerables para ambas corrientes, a continuación, los entrantes y salientes, de un país. No obstantente, la afluencia de un gran número de inmigrantes ha alterado la composición de la población de los países de destino, que plantea interrogantes sobre la "integración de los recién llegados" a estos países. Esta cuestión tiene una importancia considerable debido a que la integración de los inmigrantes puede afectar a la cohesión social y conecta directamente con los problemas de la desigualdad económica y social. La integración de los inmigrantes es un tema que ha atraído la atención de los investigadores y estudiosos desde 1920.

Desde entonces, los investigadores se han movido, como se constata en Levels, Dronkers & Kraaykamp (2006) a través de cuatro dimensiones relativas a la integración de los inmigrantes (Alba & Nee, 1999). El primer estudio de campo se centró en la integración espacial de los inmigrantes, más concretamente en el nivel de segregación espacial existente entre inmigrantes y nativos en las ciudades y países (Massey & Denton, 1988; Reardon & O'Sullivan, 2004). Una segunda dimensión se refiere a la integración económica de los emigrantes; es decir, el estudio del grado de igualdad económica entre inmigrantes y nativos. En esta dimensión los investigadores compararon los indicadores tales como la posición en el

mercado laboral para los nativos e inmigrantes y sus diferencias, como un indicador del grado de integración (Park & Burgess, 1924; Alba & Nee, 1999). La tercera área de estudio se centró más en la dimensión cultural, es decir, en qué medida inmigrantes y nativos comparten normas y valores culturales (Alba, 1990; Portes & Rumbaut, 2001; Parekh, 2000). Y, por último, el cuarto campo de estudio del grado de integración, ha centrado el énfasis en la dimensión social, ocupándose de las interacciones sociales entre nativos e inmigrantes (Myrdal, 1944; Gordon, 1978; Rex & Tomlinson, 1979; Portes, Min & Zou, 1993).

Por otra parte, durante algún tiempo, el sistema educativo fue considerado como un facilitador de al menos tres de las dimensiones antes mencionadas para la integración de los inmigrantes.

En primer lugar el esfuerzo institucional que la escuela ha realizado en lograr una integración cultural, garantizando la transferencia de los valores culturales generales y las normas. En la escuela, de hecho, los recién llegados deben internalizar los valores democráticos generales y las normas sociales, aprender a pensar, a comportarse, así como toda una formación para la participación en la sociedad. Las principales aportaciones sobre la función del sistema educativo, realizadas por Levels, Dronkers & Kraaykamp (2006), como protección contra el crisol de culturas (melting pot), se remonta a principios de Durkheim, quien destacó la importancia de la educación republicana para formar y preservar la República francesa (Levels, Dronkers & Kraaykamp, 2006, p.2).

Desde otro punto de vista cabe señalar que el sistema educativo debe fomentar la interacción social entre personas e individuos, sean autóctonos e inmigrantes a través de la creación de contextos (por ejemplo, grupos de clase, la edad e intereses), lo que ha obligado a estos grupos a interactuar. Los niños generalmente no pueden elegir a sus compañeros, aunque por lo general las normas educativas establecen que los niños participen en la educación y luego interactúen entre sí durante la mayor parte de su período de socialización. Y, finalmente, según la meritocracia occidental, la educación siempre se ha considerado como un factor facilitador de la integración económica.

Los resultados escolares sería también un indicativo para futuras posiciones en el mercado de trabajo y si, al menos en teoría, los

inmigrantes alcanzasen un nivel de resultados semejante a los nativos, significaría al fin, que estarían distribuidos en todos los niveles de la sociedad (Levels, Dronkers, & Kraaykamp, 2006). El estudio de los logros educativos por parte del colectivo del alumnado inmigrante, está directamente relacionado con otras muchas problemáticas y que para el estudio de nuestra investigación era necesario limitar su alcance.

Nuestra investigación está, por lo tanto, motivada por el interés de explorar, bajo un enfoque comparado, los resultados obtenidos por este alumnado de segunda generación, utilizando como fuente, datos aportados por el Informe PISA 2006, con el fin de alcanzar a comprender algo más sobre este tema complejo y difícil de alcanzar.

Varios investigadores pertenecientes a esta última década se están cuestionando los aspectos de nuestra ciudad multicultural, multiétnica, así como los desafíos globales en las ciudades, los cambios en las aulas, poniendo de relieve la importancia en la forma y control de la política migratoria en la actualidad. Estas políticas, también las subraya Saskia Sassen¹, socióloga y economista estadounidense, conocida por su análisis sobre la globalización y los procesos transnacionales,² ya que a menudo estos procesos y mecanismos cobran un alto precio a los que emigran a países económicamente más ricos, viendo sus derechos vulnerados a través de las políticas criminales y el tráfico brutal de los seres humanos. Al mismo tiempo, también los derechos civiles conquistados por la dura lucha de los residentes, quedan en entredicho por medios tales como las fronteras más o menos militarizada y otras restricciones de la libertad.

Estos datos confirman que igualmente se ha de considerar un punto de vista demográfico, como es el mayor ritmo de crecimiento de estos estudiantes, hijos de inmigrantes, dentro de los estados europeos, tanto los que se caracterizan por procesos de inmigración históricos (por ejemplo,

¹ Saskia Sassen es conocida por su libro sobre las ciudades globales, a pesar de sus últimos libros sobre territorio, autoridad, los derechos y Sociología de la Globalización, se han convertido en una de las investigadoras más agudas sobre cómo están cambiando las relaciones entre el marco ejecutivo, legislativo y jurídico en virtud de las presiones de la globalización económica, que es un reto, incluso para la soberanía nacional. (Véase en www.Eddyburg.it - Saskia Sassen, "Con los disturbios de la historia se vuelve una página". Benedetto Vecchi).

² Como se informa en la Wikipedia de Sassen, la globalización de la economía, acompañada de la aparición de los patrones transnacionales de poder, han alterado profundamente las áreas sociales, económicas y políticas de los Estados nacionales, supranacionales, y, no menos importante, de las ciudades.

Francia, Alemania), como por aquellos que sólo recientemente han experimentado este fenómeno (por ejemplo, España, Italia).

En Italia, en particular, la presencia de estos estudiantes de segunda generación, se les ofrece una estructura permanente y viven en contextos cotidianos en los que esta presencia es una constante, constituye una experiencia común, sobre todo en las grandes ciudades del Centro-Norte del país, a pesar del debate político y los medios de comunicación, centrado principalmente en la emergencia en el control de la inmigración ilegal.

Como podemos apreciar el tema de nuestro estudio se correlaciona con muchos temas transversales, que conllevan antecedentes importantes, pero tratando de centrarse específicamente en los resultados de los hijos de los inmigrantes en el Informe PISA 2006 en Suecia, Suiza, España e Italia.

Objeto y campo de la investigación

La investigación que muestra esta Tesis pretende estudiar los resultados obtenidos a través de quince estudiantes, hijos de inmigrantes, nacidos en el país de acogida de los padres (de segunda generación, G2), en un estudio internacional comparado a través del Informe PISA de la OCDE, concretamente el correspondiente a la edición de 2006. Esto nos lleva a comprender los posibles factores que podrían estar relacionados a su éxito en comparación con los resultados de las primeras generaciones de estudiantes inmigrantes (nacidos en el extranjero como sus padres), centrándose en las características de los sistemas educativos de los cuatro países considerados en esta investigación.

El objetivo, por tanto, consiste en indagar y analizar los resultados alcanzados en competencia científica (literacy científica, Mayer, 2003, p. 67)³ en el marco del Informe PISA 2006 de la OCDE por estudiantes, hijos de inmigrantes, nacidos en Suiza, Suecia, España e Italia.

³Concepto de un amplio debate en la literatura educativa, concebida aquí como se describe en el *Informe PISA 2000* "broader conception of knowledge and skills", OECD/UNESCO-UIS 2003, Report Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000, p.12,, traducido al italiano informe PISA 2000, Michela Mayer, investigadora del CEDE (Centro Europeo Dell'Educazione), e INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) para la ciencia, como una referencia o "competencia de la alfabetización científica", Mayer, M. (2003). *Il progetto OCSE-PISA 2000*. Rapporto nazionale, a cura di Emma Nardi, p.67.

Partiendo de la ambigüedad de la definición de esta categoría de "segunda generación" y la complejidad que encierra la temática, bien por su colateralidad, interconexión, cuestiones que interactúan, y múltiples aspectos relacionados; la elección del tema de la investigación, objeto de la presente Tesis Doctoral, está centrado como ya hemos expuesto en los resultados obtenidos en la prueba PISA 2006 por estudiantes que corresponden a una segunda generación de inmigrantes, cuya nacionalidad corresponde al país de destino de sus padres. Esta categoría correspondiente a "segunda generación" está definida en el estudio PISA como "aquellos estudiantes nacidos en el país de la evaluación, pero cuyos padres nacieron en otro país". En nuestro caso los referidos a Suecia, Suiza, España e Italia.

La elección de los casos de estos cuatro países⁴ se fundamenta en el hecho de que en los dos primeros países (Suecia, con un sistema escolar centralizado, pero con espacios de autonomía a los municipios y Suiza, que dispone de un sistema altamente descentralizado a nivel de cantones) muestra la segunda generación, presente en niveles superiores de educación al 10%, según PISA 2006, con unos resultados con puntuaciones superiores a la primera generación, aunque sigue siendo inferior a los nativos. En España (sistema escolar concertado entre el Estado nacional y las comunidades autónomas) e Italia (sistema centralizado de la escuela y la autonomía de la escuela), mientras que la

⁴ Utilizamos este término para profundizar en el estudio de estos países en comparación con los resultados obtenidos por los estudiantes inmigrante de segunda generación en PISA 2006, en referencia a los estudios de casos, la metodología de la investigación cualitativa como un estudio descriptivo, exploratorio y explicativo, también se utiliza en la investigación la educación (L. Cohen, L. Manion, Morrison K., (2007), *Research methods in education*, Routledge, Londres y Nueva York, pp.253-263), por el contrario el término "Casos Países", utilizada por Carabaña (Carabaña, J., (2008), *Las Diferencias entre regiones en las Pruebas PISA*. Publicación Electrónica, Colegio Libre de eméritos, Madrid, p.58, www.colegiodeemeritos.es) para analizar los datos de PISA y, finalmente, con referencia a "el uso del término en ciencias políticas y economía, con artículos de Gerson Javier Pérez V., Rowland, P. (2004, n.47), *Regional Economic Policies: Four Country Cases* (entre ellos Italia y España), publicado en *Research Papers in Economics*, <http://ideas.repec.org/p/col/000094/003438.html> (en español "Políticas Económicas Regionales: Cuatro Estudios de Caso"), Banco de la República, Cartagena http://www.banrep.gov.co/publicaciones/pub_ec_reg4.htm y parte de Feinson S., (2003), "National Innovation Systems: Overview and Country Cases" in "Knowledge Flows and Knowledge Collectives: Understanding The Role of Science and Technology Policies in Development", vol. 1 "Knowledge Flows, Innovation, and Learning in Developing Countries, *Project for the Global Inclusion Program of the Rockefeller Foundation*", pp.13-38

segunda generación no fueron considerados en el estudio PISA 2006, ya que las tasas eran demasiado bajas para permitir las estimaciones estadísticas. Estos casos también se analizan y estudian mediante un enfoque comparativo para comprobar la evolución de las primeras generaciones, en base a los dispositivos y las lecturas de datos. También teniendo en perspectiva la evolución de la situación (de hecho, ya en PISA 2009, el porcentaje de inmigrantes de segunda generación se les ha permitido construir en esas estimaciones).

2. Justificación teórica y su problemática o apartado donde se justifica el objeto de la presente investigación.

Considerando el mismo título de la temática de la investigación, podemos identificar tres niveles de conceptualización del objeto de investigación: una primera categoría está relacionada con la "segunda generación", la segunda, relacionada con el significado de "PISA y la OCDE" y una tercera directamente relacionada con un "enfoque comparativo".

La temática abordada en esta investigación sobre los hijos de los inmigrantes (definida en la literatura, "segunda generación", aportada a nuestra investigación, aunque también aparece de forma simplificada en algunas partes como el "G2") es objeto de diversos estudios, investigaciones de carácter cualitativo como cuantitativo, artículos científico-técnicos de diversa naturaleza. Aunque la naturaleza político-ideológica de la investigación sobre este tema tiene una larga historia ya consolidada en los países de inmigración y en Italia comienza ahora a dar sus primeros pasos.

Algunos de los aspectos más generales son estudiados en la literatura como la presencia de la asimilación, la participación, la integración de estos estudiantes, a menudo identificados como nuevos conciudadanos, una "nueva generación de italianos" en el conjunto de la población juvenil en Italia, aunque los hijos de los inmigrantes participan sin asimilación (Colombo, 2010), especialmente por parte de los demógrafos, estadísticos, sociólogos, economistas.

El estado del arte sobre la temática elegida, y específicamente de la Tesis Doctoral, pone de relieve en la literatura sobre el tema, la falta de

estudios bien dirigidos, salvo algunas excepciones recientes (por ejemplo, Jaap Dronkers, que ostenta la cátedra de International Comparative Research on Educational Performance and Social Inequality en la Universidad de Maastricht) y la atención que suscita este tema desde un punto de vista puramente pedagógico, educativo, e incluso en comparación con la misma investigación empírica, se encuentra todavía en su infancia.

Una serie de estudios entre países, iniciados por Tubergen (2005) han demostrado la importancia de considerar al mismo tiempo el país de origen de los inmigrantes y sus hijos en el estudio de los resultados escolares (otros ejemplos se encuentran en Levels, Dronkers & Kraaykamp, 2008; Fleischmann & Dronkers, 2010; de Heus & Dronkers, 2010) desarrollándose este ámbito específico en el tercer capítulo de este nuestro trabajo.

Aquellos países que registran mayores porcentajes de alumnado inmigrantes en los datos del Informe PISA, como por ejemplo Canadá, Estados Unidos y Francia, no aparece el país de origen de sus estudiantes inmigrantes (como Suecia), mientras que entre los 57 países que participaron en PISA 2006 (incluyendo los 27 países de la OCDE y sus socios de las economías desarrolladas), tan sólo 13 de los mayores países receptores de inmigrantes ponen a disposición información sobre las categorías de los países de origen, de tal modo que permita un análisis más minucioso sobre el origen nacional de los estudiantes inmigrantes. Estos países son: Australia, Austria, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Países Bajos, Suiza y Reino Unido (Song & Robert, 2010; p.43). Por otro lado, cabe señalar que abordar el tema los bajos resultados educativos alcanzados por los jóvenes extranjeros (Dalla Zuanna, Farina & Strozza, 2009), incluso los nacidos en Italia, en comparación con sus pares italianos, un hallazgo confirmado por muchos estudios y fuentes.

Elementos tales como el frecuente rechazo por otros estudiantes, deserción escolares, la obtención de titulaciones inferiores, la no graduación, la inscripción en escuelas de formación profesional, es la problemática o la muestra más frecuente de Italia, como ha ocurrido en otros países, o sea, un problema social. Sin embargo, si estos jóvenes no tienen la oportunidad de lograr una mejor posición social que la de sus

padres, pueden desarrollar la oposición, el resentimiento y animadversión hacia la sociedad de acogida y sus reglas.

En este contexto, en esta investigación se ha tratado de averiguar qué factores son los que más han incidido en el nivel educativo de los hijos de inmigrantes a través del Informe PISA 2006, como foco de interés. El estudio aborda también los efectos de los sistemas educativos de los países de origen y destino de los estudiantes emigrantes y sus padres, así como la incidencia y repercusión de las macro-características (políticas, económicas, religiosas, etc.) del país, tanto de origen como de destino, el rendimiento en la escuela. Creemos que los progresos realizados por el alumnado inmigrante en la escuela es crucial.

Si bien estos aspectos son ciertamente importantes, son muy sensibles con respecto a las posibles consecuencias que podrían llamarse "tendencias discriminatorias", "lecturas ideológicas" o bien las posibles generalizaciones basadas en la pertenencia étnica, cuestiones, que probablemente expliquen las razones por las que la OCDE se ha mostrado más cautelosa en la recopilación y publicación de este tipo de datos. Se han desarrollado, sin embargo, estudios en esta dirección, aunque como ya se ha dicho, en el ámbito de la investigación comparada internacional, respecto al rendimiento escolar y la desigualdad social (Dronkers, por ejemplo), nacional y transnacional, resulta de utilidad para descifrar y poder explicar los datos que ofrece el Informe PISA de la OCDE (por ejemplo, la composición de la segunda generación), así como punto de partida para analizar más a fondo el logro educativo de los hijos de inmigrantes (segunda generación). Hay que considerar igualmente los factores estructurales (condición social, administrativa de residencia) como determinantes, así como las características personales de los estudiantes (las estrategias de capital humano, las intervenciones cognitivas y conductuales para hacer frente a situaciones de estrés y las emociones negativas relacionadas con ellas), como la pertenencia a algún grupo étnico.

Estos estudios se siguen mejorando para identificar formas adicionales, encaminados a una nueva comprensión científica y académica de un hecho a menudo confuso retóricamente e ideológicamente influido

por los debates continuos, a partir de documentos políticos, periódicos y medios de comunicación en general.

También existen investigaciones que han analizado más de cerca la problemática que presentan estos jóvenes, han escuchado sus voces, han examinado sus prácticas cotidianas, las formas con las que se producen, los modelos o patrones que reconocen a través de su interacción constante entre las limitaciones estructurales y las habilidades personales, incluyendo diferentes grados de poder. Bien ejercidos por los de "casa" o aquellos que se consideran "inapropiados", los grados entre el deseo de participar sin ser tratados como hijos de inmigrantes/emigrantes en aquellos contextos espaciales, sin duda interconectados a escala global, con una "mirada cosmopolita" más allá de la "visión nacional", lo que debilita la unidad hacia la asimilación, y fortalece los esfuerzos para gestionar múltiples identificaciones, pertenencias móviles y múltiples, biculturales, híbridas, lo transnacional, lo plurilocal, los lugares de poligamia (Beck, 2003), pero donde la dimensión local (el Estado-nación), aunque muy refinado, sigue siendo fundamental (Colombo, 2010, p.XXXV).

Dentro de esta lógica, y las prácticas transnacionales, las cuales se profundizará en el tercer capítulo, sobre la base de la negativa a elegir entre la inclusión y la distinción de forma pronunciada. La integración en las sociedades de acogida y las comunidades aisladas con diferentes tradiciones, existen aquellos que se estructuran de acuerdo con los procedimientos síntesis de lo "posmoderno", dirigida a mantener conjuntos de elementos diferenciados, en comparación con una coherencia global y posibilidad de unidad, donde se enfatiza el uso de las diferencias tácticas y estratégicas.

Estas estrategias enfatizan el guión que une, hyphen, en lugar de las polaridades extremas.

En el lenguaje común el término "hyphenated" en los Estados Unidos de América se encuentra como "hyphenated American", un epíteto utilizado entre 1890 y 1920 para desacreditar, denigrar, menospreciar a los estadounidenses que mostraron una fidelidad a un país extranjero, o de origen extranjero.

En la literatura consultada para este estudio se han encontrado una serie de artículos e investigaciones en EE.UU. donde el tema de

Hyphenated Americans todavía está muy presente, sobre todo en la fase de su segunda generación.

Si desde un punto de vista de la evolución del lenguaje, hay una serie de variables, incluyendo el mismo lenguaje; las teorías, discursos y prácticas, siguen siendo representaciones bastante estereotipadas. Así se evidencia por Nina Asher, profesora en la Universidad del Estado Luisiana, e incluso por los profesores en contra de los "South Asian or Muslim students in American classrooms, or Asian Americans". Estas representaciones no permiten reconocer y asumir las identidades híbridas de estos estudiantes, aunque de alguna manera elimina el "hyphen" en algunas interpretaciones, también se considera como signo matemático "-" índice de la diferencia o la resta, pero incluso los estudiantes que están negociando una serie de identidad como hyphenated Americans se encuentran con diferencias y contradicciones en las intersecciones dinámicas entre raza, cultura, clase social y género, tanto en casa como en la escuela (Asher, 2008).

Precisamente en nuestra investigación, donde se profundiza en cuanto los logros educativos alcanzados por los estudiantes inmigrantes, uno de los artículos que más nos han ayudado a iluminar la opacidad en los resultados, para detectar los matices en la interpretación de los datos, relacionado con el hyphenated ha sido dos; uno Steve Song, investigador de origen asiático, residente en Estados Unidos y el segundo Peter Robert, un investigador senior de Hungría, ambos colaboradores del Geary Institute, University College de Dublín (Song & Robert, 2010).

Justificaciones teóricas de los tres niveles de la temática.

Problema de la investigación

En este estudio de investigación, utilizamos algunos conceptos del paradigma de la Teoría de la Complejidad (Morrison, 2002) y algunas de las observaciones más recientes de la Educación Comparada, o enfoque comparado situado y contextualizado en el marco teórico del New Thinking (Cowen, 2009c, 2009f; Larsen, 2010).

Hemos identificado algunos conceptos de la Teoría de la Complejidad (también conocido como "la ciencia de la complejidad" o definido por los científicos y matemáticos "Dinámica no lineal") y la educación, habida cuenta de las aportaciones de Keith Morrison, como un paradigma teórico

para nuestro estudio. Desde este paradigma, el cuarto paradigma emergente en la investigación educativa después del normativo, interpretativo y crítico, consideramos que el concepto de emergencia en nuestro estudio utiliza los resultados de PISA 2006 en el G2 (nuestro strange attractor, un tema de interés).

También se había identificado a la educación comparada como una perspectiva cognitiva con un carácter teórico-fundamental, metodológico-epistemológico, de acuerdo con el desarrollo teórico de Cowen. El concepto principal específico al que hacemos referencia en la investigaciones y reflexiones, es la auspiciada por la gramática del cambio, así como la comprensión del poder social (económico, político y cultural), es decir conceptos utilizados por Cowen como "compression of social power into educational forms; shape shifting of educational forms; interplay of international and domestic politics, the Ideologies of competence, skills, effective and efficient education and benchmarking" (Cowen, 1996, 2002, 2006, 2007, 2009a, 2009c, 2009f; Larsen, 2010) se producen para la segunda generación en el PISA 2006.

a) *Justificaciones teóricas respecto a la categoría de "segunda generación"*. Este aspecto está ampliamente desarrollado en el capítulo tres, así como sus correspondientes justificaciones teóricas en relación al nivel de instrucción que le corresponde, como también la noción de segunda generación, sobre todo al tratar de identificar las posibles causas o factores.

Los estudiantes inmigrantes, o los hijos de familia inmigrante, se agrupan en distintas edades (según la definición decimal ofrecida por Rubén G. Rumbaut en 1997, como G1,75, los comprendidos entre 0 y 5 años; G1,50 entre 6 y 12 años; G1,25 de los 13 a los 17 años, como se aprecia con más detalle en el capítulo tres) que según se aprecia en la literatura aparecen como segunda generación de estudiantes, pero en esta investigación se acepta la definición utilizada por el Informe PISA de la OCDE,⁵ que subdivide simplificando a los estudiantes nacidos en el

⁵ ***Immigration background.*** As in PISA 2000 and PISA 2003, information on the country of birth of the students and their parents was collected. Included in the database are three country-specific variables relating to the country of birth of the student, mother, and father (*CTNUMS*, *CTNUMM*, and *CTNUMF*). Also, the items *ST11Q01*, *ST11Q02* and *ST11Q03* have been recoded for the database into the following categories: (1) country of birth is same as country of assessment, and (2) otherwise. The index on immigrant

extranjero o nacidos en la localidad detectada, pero sin precisar su situación de "agrupamiento familiar" y "estado de ese agrupamiento", ya que como veremos más adelante, forma parte del instrumento denominado "Cuestionario para estudiantes" (capítulo cuatro).

Al explorar los resultados obtenidos por los quince alumnos, hijos de inmigrantes, en PISA 2006, pertenecientes a Suecia y Suiza, países que forman parte de la investigación, el porcentaje (quince) asignado a la segunda generación G2 en relación con el total de la muestra de población escolar (6,2 y 11,8 respectivamente) es mayor que el G1 (4,7 y 10,6 respectivamente). La suma de G1 y G2 de los quince alumnos excede del 10%. El G2 (en Suiza 464 y 462 en Suecia) ha obtenido en cuanto a la puntuación media del ámbito científico, puntuaciones más altas que G1 (434 y 436 respectivamente), acercándose más a la media de la OCDE (466 de 453 para el G1 y G2), tal y como se muestra en los cuadros 37, 38 y 39 del Informe PISA 2006, donde el organismo encargado en Italia es el INVALSI o Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI, 2008).

El análisis de estos resultados, de los cuales se detallan en el capítulo cuatro, también se contextualiza dentro de las características de los sistemas educativos de Suecia (sistema escolar que diferencia entre el nivel central y local, con poca variación entre las escuelas de enseñanza media) y Suiza (sistema escolar fuertemente descentralizado, con mucha variación media entre las escuelas, muy superior a la media de la OCDE) y también en comparación con los sistemas y políticas educativas de España (un sistema escolar descentralizado compartido entre el Estado, comunidades autónomas, municipios y centros educativos, con una variación media entre las escuelas y donde en el G2 al ser tan sólo del 0,8% no ha habido datos suficientes para calcular las estimaciones). En Italia (un sistema escolar que consiste en un nivel central, el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación, donde en la escuela local operan las oficinas regionales y

background (*IMMIG*) is calculated from these variables, and has the following categories: (1) native students (those students who had at least one parent born in the country), (2) first generation students (those students born outside the country of assessment and whose parents were also born in another country). and (3) second generation' students (those born in the country of assessment but whose parent(s) were born in another country), Students with missing responses for either the student or for both parents have been given missing values for this variable." (OECD, 2009, 305-306)

provinciales con las regiones que pueden delegar ciertas responsabilidades a las provincias y municipios, mientras que cada escuela tiene un rango de servicios educativos, de organización y de la investigación, la experimentación y el desarrollo, con una gran cantidad de variación media entre las escuelas, muy por encima de la media de la OCDE y en donde el G2 siendo sólo del 0,7%, al igual que España, no ha habido datos suficientes para calcular las estimaciones pertinentes).

b) *Justificaciones teóricas que caracteriza la encuesta PISA de la OCDE con los resultados de los hijos de inmigrantes.* Este punto se desarrolla ampliamente en el segundo capítulo, donde se analiza la información histórico-política, socio-económica, técnico y metodológica de este estudio comparativo internacional, destacando las cuestiones críticas y los recursos empleados. El Informe o Programa PISA es el programa internacional que evalúa las competencias de los estudiantes a nivel internacional al finalizar la educación básica. Está patrocinado por la OCDE y se realiza cada tres años, desde el año 2000.

La OCDE es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, formada por un grupo de países de naturaleza común, comprometidos con una economía de mercado y una democracia pluralista (Bray, Adamson & Mason, 2009; p.38).

Para una lectura sobre el papel de la OCDE en los cambios globales en la política educativa, se puede consultar una serie de críticas en torno a PISA, y que se exponen pormenorizadamente, junto a su análisis, en un capítulo de Rizvi y Lingard (2009), incluido en (Cowen & Kazamias, 2009), titulado *International Handbook of Comparative Education*, o más recientemente las consideraciones realizadas en algunos capítulos del libro *PISA Under Examination* (Pereyra, Cowen & Kotthoff, 2011).

c) *Justificaciones que avalan el enfoque comparativo:* el paradigma de la Teoría de la Complejidad en la investigación educativa (Morrison, 2002) y el enfoque comparativo del Nuevo Pensamiento (Cowen, 2009c, 2009f; Larsen, 2010).

Tal y como decíamos, en el primer capítulo se expone una breve explicación de las bases del enfoque comparado, mientras que en el segundo capítulo se desarrolla un debate más en profundidad de los fundamentos y aportaciones de este enfoque.

En la investigación educativa emerge este cuarto paradigma (Morrison, 2002) denominado Teoría de la Complejidad (también conocido como "la ciencia de la complejidad" o definido por los científicos y matemáticos "Dinámica no lineal").

La Teoría de la Complejidad se percibe en el mundo mediante formas que rompen con los patrones de la simple relación causa - efecto (Newton), de la previsibilidad lineal, la objetividad, el control, la estabilidad. Este enfoque analiza cómo entender y responder de forma orgánica, y no lineal, donde las relaciones dentro de la interconexión de redes se encuentran a la orden del día.

Podríamos decir que las "etiquetas" que definen este paradigma son las de auto-organización, auto-catálisis entendida como la capacidad de un sistema a desarrollar, evolucionar desde dentro de sí mismo. La auto-organización incluye algunas características, tales como capacidad de adaptación, sistemas abiertos, el aprendizaje, el feed back, la comunicación y la emergencia. Los sistemas cerrados en equilibrio, se mueren, los sistemas necesitan desequilibrio, inestabilidad, con el fin de sobrevivir. El cambio, la inestabilidad y la imprevisibilidad son los requisitos para la supervivencia: una mariposa, dice Morrison, que pasa volando en línea recta puede ser inmediatamente devorada. La oruga se ha convertido en mariposa, para que la especie sobreviva, al igual que el renacuajo se ha convierte en una rana.

La concatenación, la conectividad, se convierte pues en una característica clave de la Teoría de la Complejidad, llegando a existir en todas partes. En la naturaleza se encuentra en todas partes: las hormigas se comen las hojas, los pájaros, a su vez, a las hormigas y dejan los excrementos que fertilizan el suelo para el crecimiento de los árboles y las hojas para las hormigas (Lewin, 1993). Del mismo modo, señala Morrison, la naturaleza tiene muchas características que las organizaciones anhelan: la flexibilidad, la diversidad, la capacidad de adaptación, la complejidad y las conexiones. Los alumnos en las escuelas (los inmigrantes de segunda generación se encuentran entre ellos) están conectados a las familias, maestros, compañeros, empresas y grupos. Los profesores están vinculados a otros maestros, los organismos de apoyo (por ej a los servicios psicológicos y sociales o similares) a las instituciones políticas,

organismos de financiación, como la legislatura estatal, y así sucesivamente. El niño, el estudiante, el estudiante (de la escuela) no es una isla, pero está conectado interna y externamente de diferentes maneras. Un elemento inquietante significa que la especie o sistema, probablemente debería adaptarse o morir, el mensaje es despiadado según Morrison. La concatenación requiere un sistema de conocimiento distribuido, donde el conocimiento no se encuentra en un nivel central, en un comando central, sino que el control se distribuye y circula por todo el sistema: la comunicación y la colaboración son elementos clave de la teoría complejidad.

La Teoría de la Complejidad también sugiere un movimiento hacia el desarrollo de un evolución ascendente y un cambio en la toma de decisiones a nivel local e institucional. Lo que supone una reafirmación de la centralidad del niño, *child-centeredness*, de la experiencia, del aprendizaje exploratorio, un rechazo tanto a los requisitos como a las prescripciones y una programación lineal de la enseñanza y aprendizaje, avanzando hacia una educación no-lineal, hacia las epistemologías anarquistas y sus programas relacionados, *towards non-linear learning, anarchist epistemologies and their curricular correlates*.⁶

En el presente estudio sobre la segunda generación, encontramos de utilidad valernos de este paradigma para nuestro proceso de análisis, para el posicionamiento del problema, para entender y plantear cuestiones con respecto a los datos recogidos, así como la metodología utilizada en la recogida de datos en la investigación individual, en PISA 2006 (véase el capítulo cuarto).

La Teoría de la Complejidad es seductora. Con sus desafíos a la epistemología, el conocimiento, las certezas reduccionistas, la causalidad lineal, junto con su defensa del holismo, la autonomía y la creatividad; plantea cuestiones interesantes para la filosofía de la educación. Como una verdadera ciencia, señala Morrison, suena como una constante llamada a la creación de nuevos conocimientos, que obliga a la creatividad en lugar de reciclar lo viejo y familiar. Se trata de una teoría de la originalidad

⁶ Morrison, K. (2008), *Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory*, (16-31), in *Complexity Theory and the Philosophy of Education* di M.Mason, Wiley-Blackwell, UK, p.21

perpetua, la novedad, el desequilibrio, la inestabilidad y la creatividad. Es la reafirmación de la necesidad, de la humildad y la humanidad, en admitir que nuestro conocimiento, aunque sólo parcial e incompleto, puede ser lo mejor que podemos tener. A pesar de que nuestra mente nos limita (Morrison, 2008).

Esperamos que el impacto epistemológico y ontológico, entendido como la realización de nuestra propia falibilidad, como dijo Morrison, del que estamos de acuerdo; sujeto a la fuerte advertencia de Cowen, para lo cual los errores en el marco teórico, en particular la educación, puede llevar a consecuencias de costes humanos de alto nivel (Cowen, 2006, p.571).

El recurso ontológico y ético que dispone la Teoría de la Complejidad en la educación en nuestra opinión, correlaciona bien con las atenciones que dispensa la perspectiva ética del análisis comparado de Cowen y nos ayude a leer el tema de nuestra investigación desde diferentes puntos de vista.

El análisis comparado de la educación, el nuevo pensamiento en la Educación Comparada y el concepto educativo de "rosettas" (Cowen, 2009c, p.1288; Larsen, 2010, p.9) de Cowen⁷ en nuestro estudio representan la perspectiva desde la cual utilizamos para descifrar el tema de nuestra investigación, ya sea para identificar nuestras propias categorías de interpretación de análisis de documentos y datos (la muestra de "segunda generación", o bien para considerar los factores contextuales de base relacionados con los sistemas educativos entre los "países de origen y destino", es decir, con referencia tanto a los países de origen y destino en los datos recogidos).

Qué concepto de referencia, como se ha mencionado con anterioridad, se considera en la gramática del cambio para estudiar cómo la compresión del poder social (económico, político y cultural), se presenta para esta segunda generación en el Informe PISA.

Esta compresión del poder social la encontramos en el Informe PISA, en la definición y composición de la muestra de "segunda generación" de

⁷ Una presentación desde esta perspectiva está contenida en la conferencia de doctorado que impartió el profesor Robert Cowen el 24 de junio de 2011, titulada *Finishing the Symphony: educational rosettas, fractals and fears* del Prof. Robert Cowen (Institute of Education, University of London), en el Doctorado Internacional en Ciencias de la Educación de la Universidad de Roma "Tor Vergata"

PISA 2006, en la preparación del instrumento del Cuestionario para los estudiantes de cuatro países, Country cases, así como en la interpretación de los resultados obtenidos, a partir de la segunda generación, en PISA 2006 en Suecia y Suiza a través del informe internacional de la OCDE, el concepto de "comparabilidad internacional de los datos" en referencia con los resultados de la segunda generación en los países de la OCDE que participaron en PISA 2006 y en particular en los cuatro casos que hemos considerado.

También se reflejan en nuestro estudio, si la educación comparada se ha comprometido a día de hoy a repensar una epistemología ético-deontológica y proponer una especie de "Giuramento Ippocratico Pedagogico" (Juramento hipocrático Pedagógico) entre la modernidad y la postmodernidad a través de una metamorfosis retórica del poder en el contexto internacional actual, históricamente determinada.

El enfoque comparado en el estudio de los resultados de la segunda generación en PISA 2006, nos ayuda a problematizar la terminología, las ideologías, los datos, los análisis, como las interpretaciones que subyacen al definir la "comparación" de muchas investigaciones.

En la presente investigación, la aplicación de una perspectiva comparada se deriva hacia una dimensión analítica de los datos, cuerpo de la investigación, documentos de política educativa; encaminada a superar las dificultades implícitas como la búsqueda de alternativas, utilizando la hermenéutica como una búsqueda de significados más profundos en el análisis y lograr explicar así el fenómeno implícito en esta investigación. Por una parte desde un plano teórico, orientada hacia la búsqueda de conceptos válidos; crítica, ya que a partir del análisis de los documentos sobre resultados de la segunda generación en los cuatro países, con los cuestionarios de los estudiantes, pretende profundizar en el significado mismo de la "comparación" en PISA 2006, así como también el estudio e investigación relacionada con la segunda generación. Finalmente la evaluación comparada a través de la comparación de los resultados obtenidos del estudio de casos de la segunda generación en PISA 2006.

3. Los interrogantes planteados y problemática desarrollada a lo largo de la investigación, líneas de desarrollo, los supuestos y objetivos que pretende la investigación que contiene esta tesis.

Principales interrogantes y líneas de desarrollo que se plantean en la investigación. Principales supuestos en los que se apoya la investigación.

Como se evidencia a lo largo de toda la investigación se analizan los posibles factores (lingüístico, background socio-económico y cultural, nivel educativo de los padres, origen étnico, países, tanto de origen como de destino, los sistemas educativos, niveles de selección, formación escolar, capital humano personal, etc.) que son considerados en las publicaciones técnico-científicas y políticas para justificar, explicar e interpretar los resultados de PISA 2006 en la segunda generación en Suecia y Suiza, comparándolos con los obtenidos en España e Italia.

En la formulación de hipótesis para explicar los resultados de la segunda generación en los países considerados, nos preguntamos sobre las características más notables de los sistemas educativos, la participación de estos estudiantes tanto en el sistema escolar como social. Y, por otro lado, también nos preguntamos cuál es la definición y la composición de la segunda generación en cada país que queremos investigar:

Definición y composición de la denominada "segunda generación" en PISA , así como en los cuatro casos de países (Country cases) analizados.

Modalidad del instrumento que se ha diseñado para la obtención de datos sobre el lugar de nacimiento de los estudiantes y cómo se elabora la categoría de "segunda generación". Es decir, nos referimos al cuestionario de los estudiantes.

Grado de eficacia de utilizar la categoría "segunda generación" en PISA, con el objetivo de proporcionar datos comparables entre los países de la OCDE y países con economías afines.

Características de los sistemas educativos que permitan a los estudiantes de "segunda generación" lograr mejores resultados.

Para ello nos hemos formulado los siguientes interrogantes para la realización de la investigación:

- ¿Qué factores (idioma, background socioeconómico, nivel educativo de los padres, sistema escolar, capital humano de los mismos estudiantes,

...) puede estar incidiendo para determinar los resultados de aquellos estudiantes denominados "segunda generación" en PISA 2006, tanto en Suecia, como en Suiza?

- ¿Cuáles son los posibles factores que correlacionan con los instrumentos y métodos utilizados en PISA?

- ¿Cómo leer, explicar e interpretar estos resultados?

No se habían estimado los documentos publicados, específicamente con respecto a nuestro tema de estudio, o en los países que hemos considerado.

Además, por una parte nos hemos distanciado de la complejidad de todas las posibles preguntas (mediante el análisis de documentos sobre los países considerados, en el cuarto capítulo, se constata esta complejidad), pero por otro, no se podían considerar todas las preguntas que poco a poco han ido surgiendo para explicar por qué las puntuaciones en los resultados de PISA 2006 de la segunda generación en Suecia y Suiza han sido mucho más altas que en otros países.

En la literatura, hemos encontrado que en los datos de la investigación empírica (cross nacionali) realizan análisis multinivel (cross-classified multilevel approach), con diseño de investigación a doble comparación (double comparative design), así como la utilización de modelos de tres, cuatro niveles de variables, que por lo tanto, permite lecturas y estimaciones más precisas de los datos y considerar diversos factores.

Estos importantes modelos de investigación nos han permitido, a través de sus sofisticadas descripciones estadísticas que hacen hincapié en la necesidad de relacionar las diferentes variables en los diferentes niveles, más el apoyo existente a una complejidad subyacente a nuestro strange attractor, ya que existe una interacción compleja de muchas variables y es importante no ofrecer una reducida simplificación en cuanto a la interpretación, respecto a un tema tan delicado como el de nuestro estudio.

Teniendo en cuenta toda esta complejidad en cuanto a los interrogantes por los que discurre nuestra investigación, nos detenemos especialmente sobre la composición de la muestra de la denominada

“segunda generación” en PISA 2006, en Suecia y Suiza, en comparación con lo sucedido en España e Italia

Objetivos generales y específicos.

Un primer objetivo de carácter general ha consistido en centrarse en focalizar el estado del arte en la literatura en relación a aquellos factores considerados para analizar, explicar e interpretar los logros educativos de la “segunda generación” en la literatura científica sobre el tema y las publicaciones disponibles en los cuatro países europeos considerados.

Un segundo objetivo general ha gravitado en profundizar y problematizar desde un enfoque comparado el valor informativo de un estudio comparativo internacional utilizando los resultados de PISA para el estudio de los hijos de los inmigrantes.

Como objetivos específicos que deben alcanzarse, en primer lugar, hay que clarificar la definición y acotar composición de lo que constituye la segunda generación en el Informe PISA, de igual modo que en los cuatro casos considerados en la investigación en PISA 2006, como parte de los documentos científico-técnicos y políticos, publicados por los respectivos países, su relación con los sistemas educativos vinculados a los resultados obtenidos por este segmento de población, objeto del estudio.

Otro objetivo específico a considerar ha sido profundizar en el análisis de los instrumentos utilizados en PISA 2006 (Cuestionario para estudiantes) en los cuatro casos para alcanzar una definición de “segunda generación”.

4. Metodología utilizada para lograr los objetivos y su justificación

La metodología elegida para nuestra investigación es de tipo comparada de carácter cualitativo interpretativo, que se apoya en los documentos e investigaciones tanto de carácter cuantitativo como cualitativo.

La justificación de esta decisión se refiere tanto a la complejidad como a la ambigüedad del objeto de investigación, la falta de documentos específicos sobre el tema y la necesidad de una exploración en profundidad, incluidos los documentos técnicos y políticos, incluyendo algunas entrevistas, tras una multiplicidad de causas y multi direccionalidad de causa-efecto respecto a los resultados de la “segunda generación”, para

disipar dudas y aportar datos de utilidad para comprender mejor e interpretar los resultados obtenidos en PISA 2006, respecto a la segunda generación, en Suecia y Suiza, comparándolos con los obtenidos en España e Italia.

Para poder estudiar este tema, como lo sugiere el paradigma adoptado de la Teoría de la Complejidad en la investigación educativa (collaborative and multi-perspectival, multi-methods), se han empleado documentos y datos de tipo cuantitativo (usando sofisticadas técnicas estadísticas como el diseño comparativo doble, técnicas de análisis multinivel, modelos a tres niveles, etc.), de documentos políticos, de entrevistas semiestructuradas con interlocutores privilegiados.

Nuestra investigación utiliza datos de segundo nivel de referencia, es decir, hace uso del análisis de los datos ya procesados y se desarrolla a través de la investigación de estos documentos, así como de una revisión teórica de los estudios empíricos, y del análisis de los documentos de política educativa a través de los materiales encontrados en bases de datos, Internet y la literatura publicada en papel.

El estudio de casos nacionales que abordamos en esta investigación sobre los resultados escolares de quince hijos de inmigrantes en el Informe PISA en Suiza, Suecia, España e Italia se ha realizado a través del análisis de documentos de política educativa de los respectivos países, informes de investigación relacionados con PISA en los cuatro casos, además de diversos y variados materiales de consulta disponibles a través de la red.

Hemos asumido la utilización de datos que ofrece PISA 2006, elementos de análisis del marco teórico se exponen en el segundo capítulo, aunque el diseño de la investigación, los objetivos, enfoque metodológico, el análisis y el uso de los resultados de este análisis comparado internacional, en tanto que la naturaleza crítica de este instrumento dispone de una referencia conceptual, en particular las observaciones más recientes en la educación comparada, en el marco teórico del New Thinking (Cowen, 2009c, 2009f; Larsen, 2010).

Así, para analizar los documentos hemos formulado dos categorías de carácter comparado interpretativo de análisis, para poder leer y comparar la conceptualización teórica, la investigación, y los materiales a nuestra disposición sobre los resultados obtenidos referidos a la segunda

generación en PISA 2006, como también en los documentos publicados (políticos y técnicos) en los cuatro países con las siguientes especificaciones:

La primera categoría con la que leer y comparar los conceptos, la investigación y los resultados en los documentos, tanto técnicos como políticos, en los cuatro países nos conduce a: la definición, y la composición de la muestra de “segunda generación”.

La segunda categoría con la que leer y comparar la conceptualización, la investigación, y resultados de los documentos técnicos y políticos referidos a los cuatro casos, se trata: indicación de los factores contextuales en relación al sistema escolar, tanto en países de origen como de destino.

Este enfoque adoptado pone el énfasis en las metodologías de la Teoría de la Complejidad, en particular, la metodología del estudio de casos y promueve la adopción de múltiples enfoques en la investigación educativa, basada más bien en los métodos mixtos a través del análisis cualitativo de tipo comparado, del análisis de discurso, el análisis cualitativo de segundo nivel en la prueba PISA 2006, que se trata de un estudio cuantitativo y entrevistas a interlocutores significativos (Dronkers y Palmerio). También se aprecia en el estudio de la literatura referente a la investigación en otros campos (método cuantitativo seguido en el Informe PISA) u otras investigaciones en el campo concreto de la economía de la educación.

Tras la metodología de la Comparative Educational Analysis, nuestra investigación utiliza el estudio de casos, más conocido como Country cases, en clara referencia a los resultados de la “segunda generación” en Suiza, Suecia, España e Italia en PISA 2006. Partiendo de las categorías comparativas de análisis de datos, se realiza una revisión teórica de los resultados obtenidos en los estudios empíricos realizados sobre la “segunda generación” (tercer capítulo). Se efectúa (Capítulo cuarto) una investigación de segundo orden en cuanto a los resultados de la “segunda generación” en el Informe PISA 2006 en los países considerados en los cuatro casos. También se utilizan documentos técnicos y políticos de estos cuatro países en relación al objeto de la investigación (Documentary research). A continuación (capítulo cuarto), se desarrolla un análisis

comparado de los cuestionarios ("Questionari studente") propuestos en PISA 2006 en Suecia, Suiza, España e Italia.

5. Principales resultados

En nuestro estudio es importante centrarse en el tema de los primeros resultados en torno al objeto de investigación, así como también respecto a la literatura científica disponible y así poner de relieve las luces y las sombras de una investigación comparada de carácter transnacional como lo es PISA. Hemos aprovechado su base de datos para leer, analizar, investigar, comparar e interpretar los resultados obtenidos a partir de la segunda generación en PISA 2006 en Suecia y Suiza, en comparación con lo sucedido en España e Italia.

A pesar de la dificultad de encontrar documentos específicos o análisis descriptivos para ilustrar de forma más fehaciente la investigación y llegar así a una interpretación más amplia y profunda sobre el tema que gira la investigación, sobre todo en los cuatro casos estudiados, aunque algunos aspectos han resultado evidentes. Uno de los principales resultados principales es que la revisión y análisis de la literatura científica de cada uno de los documentos producidos por cada país, y en cada uno de los cuatro casos, nos ha permitido confirmar la hipótesis de partida de nuestra investigación.

Hemos de evidenciar que:

En los documentos consultados en los cuatro países de nuestro estudio (Suecia, Suiza, España e Italia) no existe ningún estudio específico en profundidad referido a los resultados de los hijos de los inmigrantes en PISA 2006. Especialmente, ni en Suecia ni en Suiza, donde el porcentaje de de estos estudiantes

b. Este análisis parte de la ambigüedad de la definición y composición en cuanto a "segunda generación" en PISA en los cuatro casos (Country cases) de los países estudiados. El logro de los resultados alcanzados ha sido posible gracias a un trabajo de profundización en la investigación llevada a cabo por Robert y Song (2010), también al análisis comparado que se ha realizado con los cuestionarios de los estudiantes, y, además de la contribución de estudios e investigaciones que reiteran los datos que faltan de muchos países (recordar que PISA 2006, tan sólo 16 de los 57

países de la OCDE), sobre todo del país de origen de los estudiantes y sus padres.

También pone de relieve una cierta discrecionalidad por parte de los equipos responsables de PISA de cada país, el instrumento para la detección y definición de esa categoría en PISA "segunda generación", es decir, el cuestionario del alumno. Esta herramienta cuenta con una estructura diferente en cada uno de los cuatro casos, o países. En cuanto a las demandas aparece escasa o nula información sobre de los países de nacimiento del estudiante y sus padres, registrando diferencias respecto a los estados, zonas y regiones de origen.

De nuestro análisis, se deriva que no existe una muestra específica, referida a "segunda generación", como también se ha puesto de manifiesto un déficit en el uso de esta categoría de análisis en PISA, con objeto de proporcionar datos comparables entre los países de la OCDE y resto de países con economías similares. En este sentido, la "categoría" de segunda generación, no determina a un grupo homogéneo, ni comparable, por lo que debido a la complejidad de estas cuestiones han de ser consideradas con suma cautela y sin simplificaciones.

Esta investigación muestra que en el Informe PISA, los resultados correspondientes a las segundas generaciones de inmigrantes correlacionan con los resultados de generaciones anteriores y nunca con los individuos pertenecientes al país de estudio (indígenas), siendo casi siempre (excepto en algunos países) más bajo, pero sin un análisis en profundidad que justifique las diferencias.

En relación a las características de los sistemas educativos que permiten a los estudiantes pertenecientes a la "segunda generación" alcanzar mejores resultados, nuestro estudio pone de relieve que los sistemas educativos no son uniformemente mejores o peores, sino que algunos grupos de estudiantes inmigrantes, obtienen mejores resultados en los sistemas comprensivos, mientras que otros son mejores en sistemas moderadamente estratificados.

En nuestra investigación hemos analizado varios documentos que describen diversos factores, que han sido explorados en la literatura, para explicar los resultados de éxito o fracaso de la "segunda generación" de estudiantes inmigrantes.

Sin embargo, en ninguno de los cuatro casos (Country cases) estudiados hemos encontrado, documentos específicos publicados sobre investigaciones en este campo, lectura, e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la “segunda generación” en PISA 2006.

Para el análisis de las dos categorías de documentos que hemos utilizado (la definición de “segunda generación” y visualización de factores contextuales en los sistemas escolares entre los países de origen y destino, con indicación de los datos de los países de origen de datos y destino) nos han ayudado a detectar la falta de información sobre estas dos cuestiones específicas en la interpretación de los resultados de estudiantes de segunda generación, tanto en proyectos de investigación, como en documentos publicados.

Los dos factores que son más ampliamente citados en los diversos documentos consultados, que sirven para explicar los resultados de los estudiantes inmigrantes son: el background socio-económico y capital cultural de la familia del estudiante y la lengua hablada en casa (en relación con el lenguaje utilizado en el cuestionario). Entre los factores que más figuran en los documentos para explicar el logro educativo (aunque a menudo hay indicaciones referidas a los estudiantes inmigrantes o extranjeros, sin desglosar), aparecen las habilidades respecto al idioma del país de destino (donde podemos citar los estudios de Petra Stanat, la misma OCDE, 2006; Exteberria, 2009), junto al background familiar, la lengua familiar en el hogar, el nivel educativo de los padres (Carabaña, 2008; Palmerio, 2008; Taguma, Kim, Brink & Teltemann, 2010), el sistema escolar, aspectos como la equidad, la segregación (Mariotta, 2011; Salido Cortés, 2007; Cebolla & Garrido, 2010; Ferrer, 2008), el capital humano específico del estudiante, o bien la pertenencia a la primera o segunda generación (Calero, 2009; Exteberria y Elósegui, 2010).

Algunos estudios nos han permitido afinar nuestro tema de investigación, y nos han ayudado a centrarnos, ya no tanto en la indagación de los diversos factores citados, sino en cuanto a la misma definición de “segunda generación” en el Informe PISA.

En primer lugar, el artículo de Steve Song y Peter Robert (2010), nos ha permitido preguntarnos cómo se selecciona y clasifica a los alumnos inmigrantes, sobre el nivel de competencia lingüística de estudiantes

pertenecientes a la primera generación y cómo se agrupan en las pruebas PISA tanto los estudiantes de primera y segunda generación en cada uno de los países estudiados.

En segundo lugar, ha sido de ayuda para enfocar la importancia de los países de origen y destino de los estudiantes de la segunda generación, los diferentes estudios enfocados desde un punto de vista estadístico, al igual que los trabajos en profundidad de Jaap Dronkers y sus colaboradores, en los que se pone de manifiesto los años dedicado a la investigación comparada de carácter internacional, centrada sobre las cuestiones de rendimiento académico y la desigualdad social, referida a los estudiantes inmigrantes.

La utilización de metodologías que cruzan múltiples variables a varios niveles permiten describir los fenómenos de manera compleja, sin simplificaciones demasiado apresuradas.

Con el tiempo siempre se han abordado nuevas cuestiones teóricas y metodológicas en el análisis de los resultados de los estudiantes inmigrantes, como, por ejemplo, introduciendo un modelo reciente de tres y cuatro niveles de análisis. Es decir, países, sistema escolar, centros educativos y estudiantes (Dunne, 2010 y Dronkers, 2010a), niveles para estudiar los efectos de los sistemas educativos, de la composición de los centros escolares, capacidades y actitudes en la escuela, background de los padres y país de origen, así como rendimiento de los estudiantes de quince años a través de los datos de PISA 2006 (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2011; 2012).

En comparación con los estudios previos en este campo, este trabajo de investigación incluye el nivel de "track" dentro de las escuelas como una unidad independiente de análisis, pues permite cometer menos errores en la interpretación de los resultados de los efectos de las características del sistema educativo. Se trata, por tanto, de un modelo con cuatro niveles, incluyendo el track-within-school-level, más preciso para obtener estimaciones adecuadas y fiables del efecto del sistema y los de las variables individuales.

Es decir, si se tiene en cuenta el nivel de "track" en las escuelas, como se lleva a cabo en un análisis a cuatro niveles, se consideran ineludiblemente variables relacionadas con los países, los estudiantes

(Dronkers et. al.), pero si sólo se tienen en cuenta la relación de dos niveles (países y estudiantes), los efectos (effects) de las variables individuales tenderá a ser más fuerte (stronger), respecto al modelo establecido de cuatro niveles (Dronkers, van der Velden, Dunne, 2012).

Y, sin embargo, los efectos de las variables individuales tienden a ser más fuertes en un modelo con sólo "países" y "estudiantes" en lugar que un modelo comparable con cuatro niveles. Especialmente los efectos del background socioeconómico y cultural de los padres son más amplios en un modelo sencillo con un enfoque a dos niveles, que en uno que sería más correcto para cuatro niveles. Las interacciones entre el background socio-económico y cultural de los padres y el sistema escolar es más o menos similar en ambos enfoques.

Por último, los modelos de cuatro niveles son mucho mejores que los modelos simples, ya que el modelo más simple ofrece una descripción menos adecuada de las relaciones entre los sistemas educativos y el rendimiento escolar, en comparación con el modelo de cuatro niveles.

Como consecuencia, los resultados de los modelos que consideran un solo país y el nivel de los estudiantes, que siguen siendo dominantes en el estudio de los efectos de los sistemas educativos, hacen caso omiso de las características del "track" dentro de las escuelas, por lo que se invalida.

Desde una perspectiva política, como señalan Dronkers, van der Velden y Dunne (2011), el resultado más importante es que los sistemas educativos no sean uniformes, aunque tengan diferentes consecuencias para los diferentes grupos de inmigrantes. Algunos de estos grupos, le va mejor en sistemas integrados, mientras que otros grupos se adaptan mejor a sistemas educativos más estratificados.

Más concretamente, indicamos con cierto detalle los principales resultados, en comparación con las dos categorías de análisis e interpretación antes mencionados.

En Suiza, la muestra G2 resulta desagregada de la G1, pero no detallada. No hay ningún estudio que profundice sobre los estudiantes G2 en PISA 2006, salvo alguna mención en Ticino; en el cuestionario del alumno, donde los países de origen del estudiante y los padres se plasman de una forma muy particular.

En Suecia, la muestra G2 está desagregada de la G1 y G2, pero tampoco detallada, y cabe señalar que los datos sobre los países de origen de los estudiantes y de los padres figuran en el cuestionario del alumno como se aprecia especialmente en "Suecia" de forma genérica "Annat land".

En Italia, la muestra G2 se encuentra desagregada de la G1, pero no figura detallada tampoco, donde el INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione) no ha realizado investigaciones posteriores en esta línea.

En España, la muestra G2 se desagrega de la G1, pero al igual que el resto de países no se detalla. Los países de origen se especifican en el cuestionario del alumno de forma muy detallada de las Comunidades Autónomas españolas y en general en relación con "otro país" externo. La ausencia de este dato se pone de relieve en otras investigaciones relacionadas.

Del estudio y revisión de la literatura científica emerge que:

La muestra G2 en PISA 2006 es diferente en cada país.

Los países de origen aparecen poco detallados o no se especifican en los informes de una amplia gama de países (EEUU, Francia, Canadá, Inglaterra,)

Los datos sobre la religión no se detectan en PISA 2006, aunque figuran en la base de European Social Survey.

El cuestionario del alumno ha de ser una herramienta discrecional para / en cada país

En Suiza, la lista de países de origen en el cuestionario del alumno tanto en italiano, francés, como en alemán han sido preparados por la Oficina Federal de Estadística.

En Suecia, los datos sobre los países de origen de los padres no se consideran necesarios en el cuestionario del estudiante.

En Italia, la lista de los países de origen se define por el grupo responsable de PISA.

En España, los países de origen del alumnado inmigrante no se elaboran.

6. Conclusiones. Nuevas preguntas de investigación.

a.1 LA LITERATURA. Los datos que se aprecian en los documentos consultados no se aprecia ningún estudio específico sobre los resultados escolares de los hijos de inmigrantes (“segunda generación”) en PISA 2006, en los cuatro países considerados; especialmente ni en Suecia ni en Suiza, donde la presencia de estos estudiantes llamado de “segunda generación” es elevada. Ello nos lleva a pensar la diversidad de razones que lo motivan. Se puede constatar que año tras año el incremento de este número de estudiantes es mayor, lo que requiere una atención adecuada y específica por parte de los sistemas educativos nacionales como de la literatura científica en el campo de las ciencias sociales y por ende, educativas.

Mientras Carabaña (2008a) pone de manifiesto una falta de interés del sistema por los estudiantes inmigrantes en general, por el contrario, Dronkers (2010; 2010a) especifica que el interés por el pobre desempeño de los alumnos inmigrantes en muchos países occidentales está aumentando entre los policymakers sobre todo en temas relacionados en la lucha contra la exclusión, la discriminación y promoción de la inclusión y cohesión social. También motivado por la necesidad de aumentar el capital humano en una economía globalizada y competir con países emergentes como India y China.

b.1 DEFINICIÓN Y COMPOSICIÓN DE LA SEGUNDA GENERACIÓN.

La ambigüedad de la definición y composición de la segunda generación en PISA pone de relieve, sin duda, la complejidad y las dificultades que entraña una categoría “no categorizable”, que necesita para su definición y concreción una serie de instrumentos más precisos, para reunir datos sobre sus “competencias”, como de la “comparabilidad” a nivel internacional. La definición de “segunda generación” vinculada a los datos recogidos mediante el “cuestionario del alumno”, tiene un amplio margen de apreciación. No todos los países proporcionan el mismo caudal de datos con la necesaria precisión, sino que hay indicios evidentes de que no se ofrecen datos importantes para conocer la evolución y desempeño escolar de este alumnado como son los datos de los países de origen, o la edad cuando se produce el agrupamiento familiar.

c.1 EL EQUIPO NACIONAL DE PISA y los datos de los países de origen.

Los responsables de la definición más o menos detallada, la recogida y acumulación de datos de los países de nacimiento de los estudiantes y de sus padres, son los diversos grupos nacionales de PISA. Sin embargo, a pesar de la trascendencia de estos datos, hay equipos nacionales que estos datos no los consideran de importancia y sencillamente estos datos no se recopilan. Ciertamente, la complejidad del rompecabezas PISA conectados a estos equipos, depara la existencia de otros actores, como resultado, los datos sobre los países de origen de muchos estudiantes, a pesar de una "categoría" no definida. La ausencia de estos datos, según lo evidenciado por muchos investigadores en documentos que hemos examinado, impide su posterior análisis científico de forma más precisa, sobre los resultados escolares del alumnado inmigrante y ofrecer el espectáculo de la irresponsabilidad, como afirma Dronkers (Berlín, 2011). Aunque también presenta dimensiones sociales y políticas, ya que de alguna manera se quiere negar o rechazar la importancia de su procedencia a pesar de la trascendencia que conlleva para trabajos posteriores.

d.1 LA CATEGORIA SEGUNDAS GENERACIONES

En el proceso de elaboración de los datos (en la actualidad) no se consideran las disgregaciones entre los orígenes de los estudiantes (primera o segunda generación), pero tras la "lectura" de los datos agregados, se observa la presentación de datos imprecisos y difíciles de comparar. Se elabora un índice genérico sobre "immigrant background" sin distinción alguna. Las situaciones son muy complejas y difíciles de simplificar. Uno de los aspectos que se enfatiza aquí, pero que PISA no evalúa es aquello que saben, lo que han aprendido o las dificultades escolares de los estudiantes (incluso los inmigrantes), el "cómo" se recogen datos acerca de lo que (y cómo) no sabe el alumnado inmigrante, como de aquello que sabe y que es de especial relevancia en este proceso, de por sí complejo, por lo que creemos que es necesario investigar y profundizar.

e.1 COMPARACIONES entre G1 e G2.

En las distintas ediciones de los informes internacionales de PISA, los resultados de la segunda generación correlacionan con los resultados de la

primera, pero nunca con los resultados de los nativos, pues se limitan a afirmar que son más bajos, pero no se profundiza en las razones.

f.1 LOS SISTEMAS EDUCATIVOS. Los sistemas educativos de los países de destino, según datos surgidos del análisis de los documentos, no son mejores ni peores, pero algunos grupos de estudiantes inmigrantes (de ahí la importancia de conocer las características y profundizar en los países de origen de los estudiantes y background de sus padres) obtienen resultados elevados en los distintos sistemas (sean comprensivos o diversificados). Lo que conlleva a hacer una cuidada investigación con aquellos modelos educativos que tengan en cuenta diversas variables, tales como el país de origen y de destino, los diferentes niveles de diversidad étnica en las escuelas, dado que algunas estimaciones sobre el efecto de los sistemas educativos puede ser invalidada: algunos efectos positivos o negativos, pueden ser subestimados. Para poder analizar, describir, interpretar y comparar estos datos es necesario comprender mejor los factores que pueden intervenir en la determinación del rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes, en especial los de segunda generación (Dronkers, van der Velden & Dunne, 2012).

Sin duda, una primera y posible interpretación de los resultados obtenidos en relación a los estudiantes de la "segunda generación" en PISA 2006, en cuatro países, de acuerdo a la definición y composición de la muestra de "segunda generación", nos mueve a sostener que la definición y composición de la muestra G2 ha podido determinar posibles errores en la lectura e interpretación de resultados si no se tienen en cuenta.

Una segunda interpretación de los resultados de la "segunda generación" en PISA 2006 en cuatro países, ha supuesto la relación con los respectivos sistemas educativos nacionales, políticas y prácticas en los centros que ayudan a los estudiantes inmigrantes al alcanzar la competencia lingüística en la lengua oficial de enseñanza, lo que nos lleva en la dirección de tener que resaltar (como los estudios de Dronkers) que las variables a considerar son muchas y no pueden simplificarse. El hecho de que se desprende de nuestra investigación es que los respectivos países tengan en cuenta y consideren el origen de los estudiantes y sus padres, dada su importancia en la lectura de los resultados obtenidos por la "segunda generación" de estudiantes en PISA 2006.

Las características de algunos sistemas educativos (como por ejemplo, el tracking, la composición de la escuela, etc.) pueden resultar de más utilidad y más ventajosos para unos estudiantes inmigrantes (teniendo en cuenta las variables específicas), que para otros (teniendo en cuenta las mismas variables que en el otro grupo). En términos absolutos, hay sistemas educativos que funcionan mejor que otros en términos absolutos (modelos comprensivos, selectivos, etc.), pero estas características se correlacionan con otras, como por ejemplo, los países de origen, el entorno socioeconómico de los padres, etc.).

La "segunda generación" junto a la definición de la muestra en PISA 2006, las diferencias demográficas y los datos sobre los países de origen, son factores que difieren entre los países, poniendo de relieve la dificultad de comparar estos aspectos diferenciados.

Para Suecia: de las estadísticas de 2007 sobre los países de origen entre 1960 y 2004 (Song & Robert, 2010) y de la entrevista a Dronkers, los países de origen de los estudiantes G2 en PISA 2006 pertenecen principalmente a la zona escandinava, y de algunos otros países de Europa y desde el año 2000 figuran muchos inmigrantes solicitantes de asilo y refugiados. Por otra parte, en el cuestionario del estudiante, se muestra que el nombre del país de origen distinto de Suecia se identifica con un genérico, "otro país".

En Suiza, en el Informe nacional a cargo de la Oficina de Estadística sólo se habla de estudiantes inmigrantes. Para examinar los datos de la muestra G2, hay que tener en cuenta, por ejemplo, también la Ley de ciudadanía (haber vivido en Suiza durante 12 años - entre el décimo y vigésimo año de edad cuentan el doble - pueden solicitar permiso federal de nacionalización), las características del sistema educativo suizo, las políticas para los inmigrantes, la lengua de las intervenciones en los diferentes cantones, etc .

En cuanto a España se han realizado algunas reflexiones sobre el significado de la "segunda generación" de estudiantes inmigrantes y PISA, principalmente las realizadas por Julio Carabaña, Félix Etxeberria y Kristina Elósegui, junto a otros investigadores, donde muestran la falta de información sobre los países de origen en PISA 2006.

Para Italia, los datos relacionados con Pisa de 2006, tras la entrevista con Laura Palmerio, ni de la investigación comparada, resulta ningún dato específico sobre los resultados de la G2, porque, recuerda, en PISA 2006, la muestra G2 era insuficiente para permitir las estimaciones estadísticas.

Ambas características, tanto micro como macro, influyen en el rendimiento educativo de los inmigrantes de segunda generación en PISA y ello plantea nuevos retos para futuras investigaciones, especialmente para aquellos grupos heterogéneos que en los países de origen: su necesidad para la adecuación de la investigación empírica, los datos de muchos los países de destino, tanto dentro como fuera de Europa. También son importantes para el tipo de investigación longitudinal.

Reforzada por Dronkers y colegas, nos hemos encontrado con bastantes documentos analizados, a pesar de los datos que faltan de muchos países. Países importantes como Francia, Canadá, Inglaterra y Estados Unidos no han proporcionado suficiente información ni tampoco detallada sobre el país de nacimiento de los estudiantes y sus padres (sólo 16 de 57) en PISA 2006, y, de hecho con mayor dificultad en PISA 2009. Esto no es sólo un inconveniente más para los estudios científicos acerca de los logros educativos de los hijos de inmigrantes, sino también política y socialmente irresponsable negar o ignorar la importancia de las características macro sobre el origen y destino de los emigrantes, aspecto de interés destacado por la Comisión Europea (2008).

En una entrevista con Dronkers, también se puso de manifiesto este "escaso refinamiento metodológico" o "la renuencia a pedir datos sobre los países de origen" en las pruebas que PISA lleva a efecto, comparando, además, las características del cuestionario del alumnado, en comparación con la forma discrecional de cada país de la OCDE en proporcionar o no información detallada sobre los países, tanto de origen como de destino.

En relación con la formulación de algunos supuestos relacionados más bien sobre una actitud políticamente correcta o no (politically correct), o los temores sobre posiciones étnicas o éticas, Dronkers ha respondido que esto dependería de tres temas, pero él aún no tiene la evidencia empírica para demostrar esta afirmación, añadiendo que los problemas ante la falta de respuesta o la falta de cooperación de las escuelas, podría ser un argumento plausible. En este sentido también manifestó que en

última instancia, son los gobiernos los que determinan la composición del Consejo de Administración de PISA en la OCDE, que tiene el poder, en comparación con la Secretaría y el Consorcio de PISA (que ni siquiera tienen suficiente fuerza, ya no sólo es el comentario realizado por Dronkers), para obligar a los países participantes a adoptar el mismo modelo de cuestionario para todos los alumnos. Pero una vez más, Dronkers precisa, que carece de datos empíricos que prueben esta opinión.

La honestidad intelectual de un investigador que pone atención a no sobreestimar o subestimar (a través del uso de métodos estadísticos para describir los datos con modelos en dos, tres, o cuatro niveles) los efectos de algunos factores en intersección con otros, los resultados de los estudiantes inmigrantes de diferentes países de origen y países de destino, diversos sistemas escolares y escuelas dentro de ellos; nos hacen reflexionar sobre la comprensión del poder social que prevalece en el mundo de un determinado tipo de investigación, llamada también comparativa, que a veces se simplifica demasiado las cosas de modo complejo y ambiguo, que analiza el tema de los resultados escolares de la segunda generación a través de una comparación internacional, como viene definida en PISA.

Respecto al objeto de nuestra investigación sobre los resultados de la "segunda generación", podemos afirmar que, es uno de las muchas Comparative Education de hoy en día, incluso si se estimula a repensar nuestra opinión, con responsabilidad ética, el campo de la Educación Comparada como uno de los sus "mayores problemas morales o éticos" (Cowen, 2009f, p.963).

La relevancia de nuestro tema en particular, el enfoque strange attractor (Teoría de la Complejidad, Morrison 2002) nos obliga a evitar una metodología lineal simple, basada en la causalidad lineal, apoyada a veces en una causalidad múltiple y causa-efecto multidireccional, como suele ocurrir en los organismos (ya sean individuos, grupos o comunidades) interconectados en relación con una serie de diferentes niveles y en una serie de diversas modalidades.

Un strange attractor que a medida que se mueve, cambia a medida que se mueve, se transforma (as it moves, it morphs) (Cowen, 2009), y que forma parte de ese juego de las presiones del poder social, cultural,

económico, tanto a escala internacional como local. Y a partir de ese paradigma de investigación, hemos utilizado diferentes documentos (y algo de la entrevista) que informan sobre las opiniones, estudios de los investigadores y / o responsables políticos, como de la literatura sobre nuestro objeto de estudio a partir de cuatro casos (Country cases) en diferentes países. Las complejas implicaciones que se derivan de esta investigación comparada son una serie de sugerencias para futuras investigaciones educativas y directamente relacionadas con el campo de la Educación Comparada (Comparative Education).

La emergencia de la "segunda generación", además del surgimiento de otras como la G3, G4 nos hacen preguntarnos sobre los logros educativos o el éxito de estas generaciones de estudiantes, nacidos de padres, abuelos inmigrantes respecto a sus compañeros nativos.

En las investigaciones (aquellas que utilizan especialmente los datos PISA), la atención se centra hoy en relacionar los resultados de la G2 con los de la G1 y comprobar cómo no hay grandes diferencias, aunque sí se profundizan, por ejemplo, en la comparación de resultados de la G2 con los nativos.

¿Qué sentido tiene plantearse los siguientes interrogantes sobre los resultados de la "segunda generación" en un contexto teórico, en las investigaciones educativas de carácter comparado, en la ciencia de la educación hoy día o en la agenda de la Educación Comparada?

Es deseable una nueva investigación, de tipo longitudinal a ser posible. Y pensamos en lo que hemos mencionado con anterioridad, en qué medida los estudios internacionales bajo una perspectiva comparada, específicamente PISA respecto a nuestro tema de investigación: ¿qué lectura o lecturas comparadas podemos hacer a la luz de estos resultados? Sobre todo antes y después de la segunda generación en PISA.

El instrumento "Cuestionario del alumno" que ofrece PISA 2006 para la definición de la muestra G2 y la función que ejercen los equipos nacionales de PISA, las repercusiones en el reconocimiento y comparabilidad de los resultados de G2 y las que son o serían, puede o podrían ser las posibles vías de futuro para mejorar los mecanismos para la recogida de datos y mejorar en lo posible, incluso el conocimiento que se

puede derivar de los datos recibidos a través de una encuesta cada vez más importante y extendida a nivel mundial como PISA

¿Cuáles son o podrían ser las posibles interacciones entre PISA y la Educación Comparada, para profundizar en la comprensión del objeto de nuestro estudio, ya que puede desempeñar un importante papel para el futuro de nuestras aulas, escuelas, ciudades, naciones, a escala mundial?

Nuestro objetivo fue comprender como investigadores en educación comparada, algo más sobre el tema objeto de nuestro interés, consistente en reconocer y revelar ampliamente las presiones del poder social, cultural y económico en nuestra investigación. También la gama de empatía humana y las responsabilidades éticas de un educador, investigador en el ámbito de estudio de la comparación, sobre todo en cuanto a los resultados educativos de los inmigrantes de segunda generación en la encuesta PISA 2006 y así prever futuras investigaciones educativas tendentes a la contribución de los resultados aportados. Así, las lecturas, análisis reflexiones e interpretaciones, muchas de nuestras preguntas nos empujan hacia una nueva investigación para entender la dimensión fractal del conocimiento, como dice Cowen "para comprender y luego inventar" ("understand and then invent") en comparación con el éxito académico de los hijos de inmigrantes. Una cuestión de gran interés en la actualidad, y cómo PISA por una parte puede contribuir a conocer y por otra, como investigadores, a controlar las interpretaciones de los datos demasiado simplificados y aproximados.

Bibliografía

Alba, Richard D. (1990). *Ethnic Identity: The Transformation of White America*. New Haven: Yale University Press.

Alba, Richard D. et al. et al. (1999). Immigrant Groups in the Suburbs: A Reexamination of Suburbanization and Spatial Assimilation. *American Sociological Review*, 64, pp. 446-460.

Asher, N. (2008). *Listening to Hyphenated Americans: Hybrid Identities of Youth From Immigrant Families, Theory Into Practice*. London: Routledge, 47: 12-19.

Beck, U. (2003). *La società cosmopolita. Prospettive dell'epoca postnazionale*. Bologna: Il Mulino

Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento*. Firenze: La Nuova Italia

Benadusi, L., Giancola, O., Viteritti, A. (a cura di) (2008), Scuole in Azione tra equità e qualità. *Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*. Milano: Guerini scientifica

Benadusi, L., Fornari, R., Giancola, O. (2010). La questione dell'equità scolastica in Italia. Analisi delle performance in scienze dei quindicenni della scuola secondaria superiore. *Programma Education FGA Working Paper N. 26* (3). Fondazione Giovanni Agnelli

Benadusi, L., Niceforo, O. (2010). Obbligo scolastico o di istruzione: alla ricerca dell'equità. *Programma Education FGA Working Paper N. 27* (3). Fondazione Giovanni Agnelli

Bottani, N. (2006). "La más bella del reino: el mundo de la educación en alerta con la llegada de un príncipe encantador". *Revista de Educación, extraordinario 2006*: 75-90.

Bottani, N., Benadusi, L. (a cura) (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson

Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2009). *Educazione comparata*. Milano: Franco Angeli

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009a). Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes : identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects. *Comunicacion presentada al XVI Encuentro de Economía Pública*, Granada

Calero, J. & Waisgrais, S. (2009b), Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA", *Papeles de Economía Española*. n. 119, pp. 86-98

Carabaña, J. (2008a). Las diferencias entre regiones y países en las pruebas PISA. Publicación electrónica, *Colegio Libre de Eméritos*, Madrid (www.colegiodeemeritos.es)

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York: Routledge.

Colombo, E. (2010) (a cura). *Figli di migranti in Italia. Identificazioni relazioni pratiche*. Milano: UTET

Cowen, R. (1996). Last Past the Post: Comparative Education, Modernity, and Perhaps Post-modernity, *Comparative Education* 32, no. 2, pp.151-170

Cowen, R. (2002). Moments of time: a comparative note, *History of Education* , vol.31, no.5, pp.413-424

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: Puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, 32, 561-573

Cowen, R. (2007). Effectivity, Performativity and Competition: Forms of Domination in Comparative Perspective. In *Studies in International Comparative and Multicultural Education*, volume 10, pp.89-100

Cowen, R. (2009).The transfer, translation and transformation of educational processes: and their shape-shifting? *Comparative Education*, 45, 315-327

Cowen, R. & Kazamias, AM (Eds.). (2009a). *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen R. (2009b). On history and on the creation of comparative education. In R. Cowen & AM Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.7-10). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009c). Then and Now: Unit ideas and comparative education. In R. Cowen & AM Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.1277-1294). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009d). Editorial introduction: the national, the international, and the global. In R. Cowen & AM Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* , 2 voll. (pp.337-340). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009e). Editorial introduction: industrialization, knowledge societies and education. In R. Cowen & AM Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2009f). Editorial introduction: New Thinking. In R. Cowen & AM Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.499-501). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Cowen, R. (2010). Transfer, translation and transformation: Re-thinking a classic problem of comparative education. In AR Paolone (a cura di), *Education Between Boundaries . Comparazione, etnografia, educazione* (pp.43-53). Padova: Imprimatur, Quaderni di Cultura della Formazione

Dalla Zuanna, G., Farina, P., Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino

Dronkers, J. (2010) (Editor), *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer

Dronkers, J. (2010a). *Positive but also Negative Effects of Ethnic Diversity in Schools on Educational Achievement? An Empirical Test with Cross-National PISA-Data.* www.roa.nl

Dronkers, J. (2010b). *Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data*, Paper presented in Conference *Integration and Inequality in Educational Institutions*, University of Bremen

Dronkers, J. (2010c). Features of educational systems as factors in the creation of unequal educational outcomes. In Dronkers, J. (editor). *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*. (pp. 163-204). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Dronkers, J. & Fleischmann, F. (2010). The Educational Attainment of Second Generation Immigrants from Different Countries of Origin in the EU Member-States. In Dronkers, J. (editor), *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*. (pp. 299-328). Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer.

Dronkers, J., Levels, M. (2007). Do School Segregation and School Resources Explain Region-of-Origin Differences in the Mathematics Achievement of Immigrant Students? , *Educational Research and Evaluation*. Vol. 13. No. 5: 435 462

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2011). The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006. *ROA Research Memorandum Series*, Research Centre for Education and the Labour Market. Maastricht University Universidad de Maastricht

Dronkers, J., van der Velden, R. & Dunne, A. (2012). Why are Migrant Students Better Off in Certain Types of Educational Systems or Schools than in Others? *European Educational Research Journal*. Vol. 11 Number 1 www.worlds.eu/EERJ

Dunne, A. (2010). *Dividing Lines: Examining the Relative Importance of between and within School Differentiation during lower Secondary Education*. *EUI PhD thesis*. Florence.

Exteberria, F. (2009). Alumnado inmigrante y PISA: cronica de una desigualdad, Universidad de Oviedo. XXVIII *Seminario interuniversitario de teoría de la educación* "La escuela hoy. La teoría de la educación en el proceso colectivo de construcción del conocimiento", Oviedo. Noviembre de 2009

Exteberria, F., Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*. 16, pp.235-263

European Commission (2008). *Migration & Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems*. Brussels: Green Paper

Garrido Medina, Ly Cebolla Boado, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público*. 61: 159-176, Secretaría General de Presupuestos y Gastos, Instituto de Estudios Fiscales

Giancola, O. (2009). *Performance e disuguaglianze nei sistemi educativi europei. Un'analisi comparativa degli effetti dei sistemi e delle macro-politiche educative sulle scelte e le carriere scolastiche degli studenti*. Napoli: ScriptaWeb

Gordon, MM (1978). *Human Nature, Class, and Ethnicity*. New York: Oxford University Press

INVALSI (2008). *Le competenze in scienze lettura e matematica degli studenti quindicenni-Rapporto nazionale Pisa 2006*. Roma: Armando Editore

Julià F.F. (2008). Perché l'acqua bolle? Educazione scientifica in cerca di risposte. *Atti del seminario 29 febbraio e 1 marzo 2008*. Fattori di Successo e d'Insuccesso in Pisa: Un'analisi Comparata Fra 4 Paesi http://ospitiweb.indire.it/ADI/SemFebMar2008_Atti/Ferrer/sa8F_frame_provv.htm

Larsen, M. (2010) (ed.). *New Thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen*. Rotterdam-Boston-Tajpei: Sense Publishers

Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2006). Scholastic Achievement Differences of Immigrants in Western Countries. A cross-national Study on Origin, Destination, and Community Effects. *Paper presented ECSR Conference Prague*

Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). Immigrant Children's Educational Achievement in Western Countries: Origin, Destination, and Community Effects on Mathematical Performance. *American Sociological Review*, 73: 835-853

Lewin, R. (1993). *Complexity: Life on the Edge of Chaos*. London: Phoenix

Mariotta, M. (a cura di), (2011), *Licenza di includere: equità e qualità in Ticino alla luce dei risultati di PISA 2006 in scienze*. Locarno: Centro innovazione e ricerca sui sistemi educativi/CIRSE

Massey D. & N. Denton. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 62 (2): 281-15.

Mayer, M. (2003) in *Il progetto OCSE-PISA. Rapporto nazionale 2000* (a cura di Emma Nardi)

Morrison, KRB (2002) *School Leadership and Complexity Theory*. London: Routledge Falmer.

Morrison, K.R.B. (2005) Structuration, Habitus and Complexity Theory: elective affinities or new wine in old bottles? *British Journal of Sociology of Education*, 26:3, pp. 311–326.

Morrison, K.R.B. (2008). Educational Philosophy and the Challenge of Complexity Theory, (16-31), in Mason M. *Complexity Theory and the Philosophy of Education*. UK. Wiley-Blackwell, 21

Myrdal, GK (1944). *An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy*. New York: Harper & Bros

OECD/UNESCO-UIS 2003, Report Literacy Skills for the World of Tomorrow - *Further results from PISA 2000*, from www.oecd.com

OECD (2006). Where immigrant students succeed- A comparative review of performance and engagement in PISA 2003 (a cura di) Stanat, P. e Christensen, G. Paris: OECD

OECD (2009). *PISA 2006 TECHNICAL REPORT*. Paris: OECD

Palmerio, L. (2008), I contesti entro cui si sviluppa la competenza scientifica degli studenti: variabili scolastiche ed extrascolastiche, in *INVALSI. Le competenze in scienze, lettura e matematica degli studenti quindicenni*. Rapporto nazionale PISA 2006. Roma: Armando Editore, pp.99-111

Palomba, D. (2011). Gli studi comparativi in educazione. Una introduzione storico-critica. *ECPS Journal*, 4: 29-45

Parekh, B. (2000). Rethinking Multiculturalism: *Cultural Diversity and Political Theory*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Park, ER & Burgess, WE (1924). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: Univ. Press.

Pereyra, MA, Kotthoff, HG and Cowen R. (Eds.) (2011), *PISA Under Examination*, Rotterdam-Boston-Tajpei: Sense Publishers

Pereyra, M.A., González Faraco, J.C., Luzón, A. y Torres, M. (2009). "Social Change and Configurations of Rhetoric: Schooling and Social Exclusion-Inclusion in Educational Reform in Contemporary Spain". In R. Cowen & AM Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp.217-238). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Portes, A. & Rumbaut, RG (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.

Portes, A. & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 530: 74-96

Reardon, SF & O'Sullivan, D. (2004). Measures of Spatial Segregation. *Sociological Methodology*, 34: 121-132.

Rex J. & Tomlinson S. (1979). *Colonial Immigrants in a British City*. London: Routledge

Rizvi, F. & Lingard, B.. (2009). The OECD and global shifts in education policy, in Educational Reform in Contemporary Spain". In R. Cowen & AM Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education*, 2 voll. (pp. 437-453). Dordrecht- Heidelberg-London-New York: Springer

Roverselli, C. (2008). *Giovani musulmani nella scuola inglese. Un saggio di pedagogia interculturale*. Roma: Aracne

Salido Cortés O. (2007). *El Informe PISA y los retos de la educación en España*, Documento de trabajo 126, Fundación Alternativas

Sassen, S. (1997). *Città globali*. Torino: UTET

Sassen, S. (2002). *Governance Hotspots In The Post-September 11 World in Worlds In Collision*. Ken Booth & Tim Dunne Eds.

Sassen, S. (2003). Is This The Way To Go? –Handling Immigration in A Global Era. Stanford Agora: *An Online Journal of Legal Perspectives*. Vol.4

Scuola democratica. Learning for democracy. N°2-2011 Scuola, università, apprendimento, formazione & lavoro, Guerini e Associati. www.scuolademocratica.it (intervista a Schleicher, A.; saggi di Ribolzi, L.; Pellerey, M.; contributi di Benadusi, L., Ajello, A.M., Israel, G.; recensione di Giancola, O.)

Song, S., Robert, P. (2010). Immigrant Student Investigation in PISA 2006: A Call for a More Nuanced Examination, *Journal for Educational Research Online*, Vol. 2, No. 1, p.43

Stanat, P. & Christensen, G. (2007). *Language Policies And Practices For Helping Immigrants And Second-Generation Students Succeed*, MPI and Bertelsmann Stiftung, The Transatlantic Task Force On Immigration And Integration

Taguma M., Kim M., Brink S. & Teltemann J. (2010). *OECD Reviews of Migrant Education Sweden*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/45/40/44862803.pdf>