

## IL RUOLO DEL *BACKGROUND* SOCIO-ECONOMICO NEL PROCESSO D'INTEGRAZIONE DEGLI ADOLESCENTI DELLA SECONDA GENERAZIONE

di Marilena Giannetti, Rama Dasi Mariani

La forte ondata migratoria, che ha interessato molte economie dell'Europa occidentale dalla fine del secolo scorso, ha posto numerosi paesi di destinazione, fino ad allora caratterizzati da tassi positivi di emigrazione, di fronte a nuove sfide per l'integrazione degli immigrati. Molti sono gli studi svolti sul processo di integrazione economica e sociale degli immigrati nei paesi storicamente di accoglienza, come gli Stati Uniti, il Canada e il Regno Unito, mentre, anche a causa della scarsità dei dati, relativamente pochi sono gli studi svolti per i paesi di nuova immigrazione, tra cui spiccano l'Italia, la Spagna, il Portogallo e l'Irlanda. In questo lavoro si vuole colmare in parte tale lacuna analizzando il grado di integrazione degli adolescenti di seconda generazione nei paesi EU15 e in quelli OECD di vecchia immigrazione e confrontando i loro risultati con quelli relativi agli adolescenti nativi e di prima generazione. Questo lavoro allarga le conoscenze rispetto alla letteratura corrente sui paesi europei soprattutto grazie alla più ampia area geografica posta a confronto, ma anche per il database impiegato. Infatti, sono stati utilizzati i risultati dei test PISA 2009 che, sebbene siano già stati sfruttati per studi simili, non sono mai stati utilizzati per un'analisi comparativa tra tutti i paesi EU15. Nello studio si è voluto verificare il ruolo che il capitale socio-economico delle famiglie d'origine ha nel processo di integrazione. I risultati ottenuti, in linea con gran parte della letteratura, mostrano che, seppure con diverse sfumature, il ruolo del *background* familiare è in grado di influenzare il processo di integrazione degli adolescenti attraverso vari canali.

The strong migration wave, which affected many economies of Western Europe from the end of the last century, have placed many destination countries, hitherto characterized by positive rates of emigration, in the face of new challenges for the integration of immigrants. Many studies have been done on the process of economic and social integration of immigrants in countries historically of destination, like the United States, Canada and the UK, while, given also the scarcity of data, relatively few studies have been carried out for new immigration countries, among which Italy, Spain, Portugal and Ireland. This paper aims to fill this gap in part by analyzing the degree of integration of the second generation of adolescents in the EU15 countries and in those OECD old immigration and comparing their results with those of adolescents native and first generation. This work widens the knowledge with respect to current literature on migrants' integration especially thanks to the wider geographic area mail analyzed, but also for the database employed. We used the results of the PISA test in 2009 that, although they have already been exploited for similar studies, have never been used for a comparative analysis of all EU15 countries. In this study we investigated the role that socioeconomic-capital of origin families of second generation immigrants adolescents have in the integration process. The results obtained, in line with most of the literature, show that, even though with different nuances, the role of family socio-economic background is able to influence the process of integration of adolescents through various channels.

## 1. INTRODUZIONE

Il forte incremento dei flussi migratori, soprattutto verso i paesi europei, ha stimolato un nuovo interesse sul tema della migrazione anche in ambito accademico. Di fatto con il nuovo millennio i flussi migratori sono incrementati in tutto il mondo e, con particolare riferimento al continente europeo, è possibile affermare che nazioni storicamente considerate di destinazione hanno confermato il loro ruolo (come Germania, Regno Unito e Francia), mentre paesi prima caratterizzati da emigrazioni di massa (come Grecia, Irlanda, Italia, Spagna e Portogallo) hanno ricevuto numerosi flussi in entrata. Basti pensare che questi paesi sono passati da valori registrati nel 1998 di cittadini stranieri sull'intera popolazione residente pari a circa il 2% a valori rispettivamente dell'8, 12, 8, 11 e 4% all'inizio del 2013. Anche la Norvegia e l'Austria, che già presentavano valori più elevati, sono passate nello stesso periodo rispettivamente dal 4 e 9% a valori pari al 9 e 12%. La maggior parte delle nazioni del vecchio continente non era preparata a fronteggiare quest'importante crescita della popolazione immigrata e si trova quindi a dovere affrontare nuove sfide per la loro integrazione.

Varie sono le dimensioni dell'integrazione a cui è possibile far riferimento: economica (reddito e occupazione), scolastica (livello di studi, risultati scolastici e tasso di abbandono), sociale (tempo passato con i coetanei autoctoni e modi di impiego del tempo libero). Ovviamente, la rilevanza dei diversi aspetti varia anche in base al diverso gruppo di immigrati oggetto di studio. Diversi possono essere, infatti, gli aspetti da analizzare nel caso di immigrati lavoratori rispetto ad immigrati studenti; a seconda che si tratti di immigrati di prima generazione oppure di generazioni successive, se si tratta di uomini oppure di donne e così via.

La letteratura sull'assimilazione e integrazione degli immigrati è piuttosto ricca. Ciononostante, con questo lavoro si vuole colmare una lacuna nella letteratura esistente. Si vuole cioè analizzare il grado di integrazione raggiunto dalle seconde generazioni di adolescenti nei paesi EU15 confrontandoli con i risultati relativi ad altri paesi OECD di più vecchia immigrazione. In particolare, si vuole evidenziare se il *background* socio-economico della famiglia di origine svolge un ruolo diverso nel raggiungimento dei risultati scolastici tra i diversi gruppi di adolescenti. Rispetto ai precedenti lavori, il principale apporto del nostro studio risiede nel fatto che l'area geografica di riferimento è quella di tutti i paesi dell'Unione Europea a 15 (EU15), comprendendo, quindi, anche quei paesi di nuova immigrazione per cui c'è scarsità di analisi. Inoltre, in un contesto comparativo è utilizzato un dataset più aggiornato, quello relativo al test PISA 2009<sup>1</sup>.

Il lavoro sarà strutturato come segue. Nel secondo paragrafo è presentata una breve rassegna della principale letteratura di riferimento. Nel terzo paragrafo viene fatta una veloce presentazione delle principali caratteristiche del dataset utilizzato e del metodo d'analisi applicato, mentre nel quarto vengono discussi i risultati ottenuti. Il quinto ed ultimo paragrafo è dedicato alle conclusioni.

## 2. RASSEGNA DELLA LETTERATURA

Gli studi sull'integrazione degli immigrati con la popolazione nativa sono molto vasti e spesso i due approcci, quello sociologico e quello economico, si sovrappongono<sup>2</sup>. La

<sup>1</sup> Lo studio di Schneeweis (2011) tiene conto di tutti i paesi dell'EU15 ma utilizza i dati PISA 2003.

<sup>2</sup> Per una veloce rassegna della letteratura economica più rilevante sul tema, si veda Hatton (2014). Mentre per

letteratura economica, già da tempo dedicata all'analisi dei diversi gradi di integrazione delle popolazioni immigrate nei paesi di destinazione, ha focalizzato la sua attenzione soprattutto sul mercato del lavoro e sugli immigrati di prima generazione<sup>3</sup>. L'aspetto generalmente analizzato per determinare il grado di integrazione è il reddito da lavoro e la grande maggioranza degli studi ha ad oggetto i paesi di vecchia immigrazione, come ad esempio Stati Uniti, Canada e Australia (Chiswick, 1978; Borjas, 1987; Meng, 1987; Card, 2001). Meno numerosi e più recenti sono gli studi relativi agli immigrati nei paesi europei (Dustmann, 1993; Pischke, 1993; Dustmann, Fabbri, Preston, 2005; Venturini, Villosio, 2008; Crul, Lelie, Schneider, 2012; Crul, Mollenkopf, 2012; Hammarstedt, Palme, 2012) e solo ultimamente la letteratura ha cominciato a concentrarsi anche sul grado di integrazione della seconda generazione, ossia coloro nati nell'attuale paese di residenza da genitori immigrati (Card, Di Nardo, Estes, 2000; Aydemir, Chen, Corak, 2006; Bean, Brown, 2006; Ottaviano, Peri, 2007; Corak, 2008), estendendo l'analisi anche ad un altro aspetto dell'integrazione, ossia l'istruzione (Chiswick, Deb-Burman, 2004; Aydemir, Chen, Corak, 2008; Smith, 2012).

Molti degli studi in quest'ultimo campo si concentrano, per ovvie ragioni di disponibilità di dati, sul Regno Unito, sulla Germania e talvolta sulla Francia (Meur, Pailhé, Simon, 2008; Algan *et al.*, 2010), mentre ancora scarsi sono gli studi svolti su altri paesi europei di nuova immigrazione (Bonifazi *et al.*, 2008; Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009; Dustmann, Glitz, 2011; Barban, White, 2011). Gli indicatori utilizzati come misura dell'integrazione sono vari: il titolo di studio più alto ottenuto dai ragazzi immigrati rispetto ai loro compagni autoctoni; il percorso scolastico scelto (percorso accademico, scuole tecniche oppure scuole professionali); il tasso di abbandono scolastico (ISTAT, 2013b, cap. 4; Dalla Zuanna, Farina, Strozza, 2009; Crul, Mollenkopf, 2012); i voti ottenuti al termine dei vari cicli scolastici, oppure in test di valutazione nazionali o internazionali (Schneeweis, 2011; Dronkers, de Heuss, 2012) e così via.

L'istruzione è da sempre il mezzo attraverso il quale un soggetto, sia esso immigrato o autoctono, può realizzare la mobilità intergenerazionale dal punto di vista economico-sociale. Infatti, generalmente, il raggiungimento di precisi obiettivi scolastici può determinare il futuro successo in campo sociale e lavorativo. Le ragioni di una migliore o peggiore riuscita scolastica di un ragazzo immigrato possono, talvolta, coincidere con quelle dei suoi pari nativi. Altre volte, invece, possono essere strettamente legate al suo *status* di immigrato e rendere più o meno fluido il processo di assimilazione e integrazione<sup>4</sup> nel paese di resi-

una analisi approfondita della letteratura più recente con un approccio sociologico, si veda Crul, Mollenkopf (2012, cap. 3).

<sup>3</sup> Con prima generazione ci si riferisce ai cittadini residenti in un paese diverso dal paese di nascita e/o di cittadinanza indipendentemente dall'età d'arrivo; con seconda (o successive) coloro nati nel paese di residenza da genitori (o precedenti generazioni di ascendenti) nati all'estero. Solo in alcuni casi strettamente legati all'aspetto che si sta analizzando, si può far rientrare nella seconda generazione quei ragazzi che, pur essendo nati all'estero, sono arrivati nel paese di attuale residenza in età prescolare. Viceversa, nella letteratura sociologica le generazioni di immigrati sono suddivise in base all'età di arrivo nel paese di residenza, in generazione 1; 1,25; 1,50; 1,75; 2; indicando rispettivamente coloro arrivati nel nuovo paese di residenza dopo i 18 anni; coloro arrivati tra i 13-17 anni; coloro arrivati tra i 6-12 anni; coloro che all'arrivo avevano meno di 6 anni; coloro nati nel paese di residenza da genitori immigrati (si veda Rumbaut, 2004).

<sup>4</sup> Sebbene nella letteratura economica il termine assimilazione ed integrazione riferito alla popolazione immigrata venga usato in modo intercambiabile (Barban, White, 2011), la letteratura sociologica distingue chiaramente i due termini. Con il termine "assimilazione" si intende la perdita totale delle caratteristiche socio-culturali della comunità di provenienza assumendo completamente le caratteristiche della società ospitante. Con il termine "integrazione" si intende, invece, una riduzione notevole delle distanze con la popolazione autoctona in determinati ambiti che possono essere quello lavorativo così come quello scolastico e quello religioso o politico. Per capire sotto quale accezione i due termini possano essere considerati quasi sinonimi si veda Brubaker (2001).

denza. Pertanto, gli studiosi si sono preoccupati anche di individuare gli elementi che influiscono maggiormente sugli insuccessi/successi scolastici dei ragazzi immigrati e su ciò che determina un gap tra i risultati di questi ultimi rispetto ai loro pari autoctoni. Sicuramente, il livello di conoscenza della lingua parlata nel paese di residenza ha un ruolo preminente (Chiswick, Miller, 1996; Bleakley, Chin, 2004a, 2004b; Esser, 2006; NESSE Network, 2008; Alba, Waters, 2011), ma anche il capitale etnico, concetto introdotto originariamente da Borjas (1992) che comprende, oltre alla lingua parlata in famiglia, anche le caratteristiche culturali, la maggiore o minore apertura verso la società, l'importanza attribuita all'istruzione e la preferenza per il lavoro, può determinare un maggiore o minore convergenza dei risultati scolastici verso i livelli medi della popolazione autoctona (Borjas, 1992; Card, Di Nardo, Estes, 2000; Corak, 2008; Gang, Zimmermann, 2000; Alba, Waters, 2011; Dronkers, de Heuss, 2012; Azzolini, Barone, 2013).

I diversi sistemi scolastici hanno dimostrato di giocare un ruolo fondamentale nel processo di integrazione dei giovani immigrati. Alcuni lavori hanno concentrato la loro attenzione sulle caratteristiche delle istituzioni scolastiche (*early tracking vs late tracking*, età di inizio dell'obbligo scolastico, *tracking parziale*, cioè suddivisione degli studenti in base ai livelli di competenza ma applicato solo ad alcune materie) cercando di individuare quale sistema di istruzione sia più adatto per una migliore integrazione dei ragazzi immigrati (Dustman, Frattini, Lanzara, 2011; Schneeweis, 2011; Crul, Lelie, Schneider, 2012; Crul, Mollenkopf, 2012; Hanushek, Woessmann, 2006; Bauer, Riphahn, 2013). Ancora, altri aspetti che possono influenzare i risultati scolastici degli immigrati sono la loro segregazione scolastica, ossia un'eccessiva concentrazione all'interno di una sola classe/scuola; il processo di auto-selezione degli immigrati e/o la selezione dovuta alle politiche migratorie del paese di destinazione; la lunghezza del periodo di permanenza nel paese di residenza e ancora altro (Schnepf, 2007).

Ciò che però, con una certa regolarità, è stato dimostrato avere un peso determinante nel contribuire al successo scolastico degli immigrati è il capitale socio-economico (van Ewijk, Slegers, 2010a). Come sottolineato anche dall'OECD in numerosi Rapporti, tra tutti gli ostacoli che gli studenti immigrati incontrano nel raggiungere dei buoni risultati scolastici, lo svantaggio socio-economico rispetto ai loro pari autoctoni è quello che influisce maggiormente (OECD, 2012b, 2012c). Il capitale socio-economico gioca, infatti, un ruolo diverso per gli immigrati rispetto agli studenti nativi. Ad esempio, un alto livello di istruzione di uno o entrambi i genitori può non avere sullo studente immigrato lo stesso effetto positivo che ha per i loro pari autoctoni (Schneeweis, 2011).

Il nostro lavoro si colloca proprio in quest'ultimo filone di analisi il cui obiettivo è quello di scoprire in che misura le differenze economiche, sociali e culturali tra il gruppo degli immigrati e la popolazione autoctona vengono trasmesse alle generazioni successive e capire se, e con quale velocità, i migranti tendono ad assimilarsi alla collettività del paese in cui risiedono.

Data la scarsità di dati, sono relativamente pochi gli studi che hanno posto a confronto i risultati tra diversi paesi tra cui anche quelli di più recente immigrazione. Sempre per lo stesso motivo, la maggior parte degli studi sul ruolo del *background* socio-economico sono stati svolti con riferimento ai paesi anglosassoni e ai paesi del Nord Europa<sup>5</sup> (Schnepf, 2007). Nel nostro lavoro, utilizzando i dati dell'indagine PISA del 2009, che ci consente di

<sup>5</sup> Per un'approfondita rassegna della letteratura specifica, cfr. van Ewijk e Slegers (2010a).

allargare l'area geografica di analisi, studiamo il grado di integrazione raggiunto degli adolescenti di origini straniere nei paesi EU15<sup>6</sup>, tra cui ci sono i paesi maggiormente interessati dalle nuove ondate migratorie degli ultimi vent'anni. Inoltre, a fini comparativi, l'analisi sarà estesa anche ad altri paesi OECD di vecchia immigrazione come Stati Uniti, Canada, Australia e Nuova Zelanda.

### 3. IL DATASET E IL MODELLO EMPIRICO

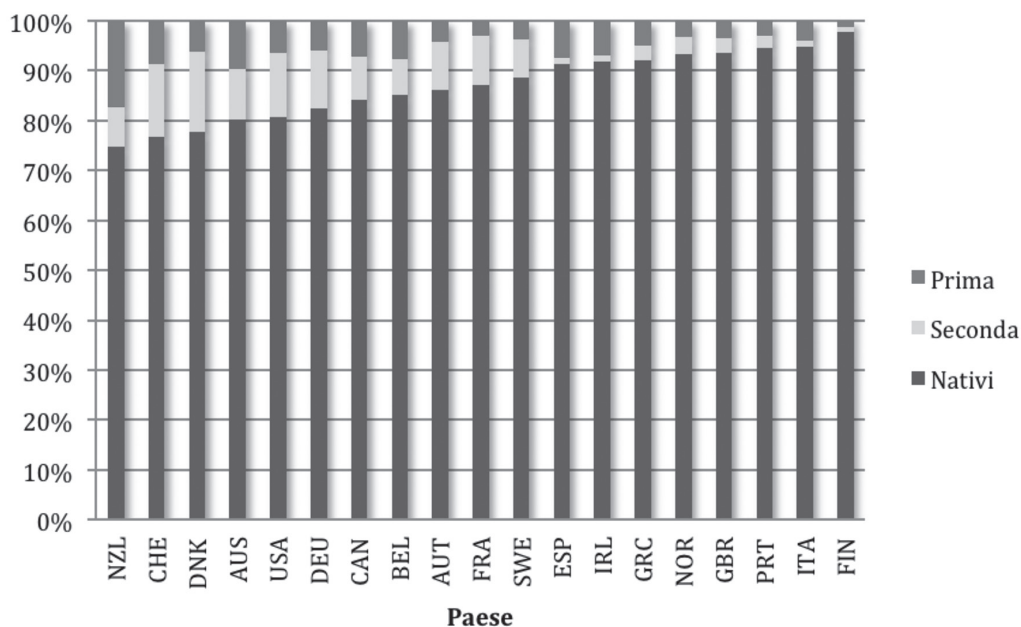
#### 3.1. Il dataset

Il *Programme for International Student Assessment* (PISA) è un'indagine svolta dall'OECD ogni tre anni a partire dal 2000 sulle capacità cognitive degli studenti della scuola secondaria superiore con lo scopo di comprendere se i ragazzi che stanno terminando la scuola dell'obbligo dispongono delle giuste abilità per affrontare la vita futura, che sia essa lavorativa o scolastica. Raccoglie, inoltre, numerose informazioni sull'ambiente familiare, sulle caratteristiche personali dei ragazzi stessi e sulle istituzioni scolastiche. Da un punto di vista geografico l'indagine può definirsi quasi globale, dal momento che nel 2009 ha riguardato 34 paesi membri e 41 paesi ed economie partner (OECD, 2010a). Tra questi, la nostra analisi prende in considerazione i seguenti paesi OECD: Australia, Austria, Belgio, Canada, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Grecia, Irlanda, Italia, Norvegia, Nuova Zelanda, Portogallo, Spagna, Svizzera e Stati Uniti d'America. Questi sono i paesi che, in periodi e con modalità diverse, sono stati interessati dalle maggiori ondate migratorie degli ultimi due secoli e la FIG. 1 ne mostra la composizione della popolazione in base ai tre diversi *status* d'immigrazione. Finlandia, Italia, Portogallo, Grecia, Irlanda e Spagna sono i paesi in cui il fenomeno in questione ha assunto importanza solo nel secolo corrente e ciò spiega perché il gruppo dei nuovi arrivati è ancora molto più numeroso di quello della seconda generazione.

Le tante differenze a livello di sistemi scolastici e la necessità di fornire dati comparabili impediscono di rivolgere l'indagine a studenti dello stesso anno di corso. Per questi motivi è stata individuata un'età target e il gruppo in esame comprende i ragazzi che hanno tra i 15 anni e 2 mesi e i 16 anni e 3 mesi al momento della somministrazione del questionario, indipendentemente dall'anno, dall'indirizzo o dal corso frequentato. L'indagine esclude, tuttavia, i ragazzi che non sono iscritti ad alcuna istituzione scolastica (OECD, 2001). L'indagine PISA somministra agli studenti quesiti in comprensione del testo, matematica e scienze. Nel nostro studio consideriamo solo i risultati relativi alla comprensione del testo, perché è proprio nella comprensione della lingua parlata e scritta che sorgono le maggiori difficoltà che i ragazzi di origini straniere possono incontrare nell'apprendimento scolastico e, più in generale, nel loro processo di formazione del capitale umano. Occorre specificare che l'indagine non utilizza la stima puntuale delle abilità degli studenti, ma sfrutta metodi di imputazione denominati *plausible values*<sup>7</sup>, tratti da una distribuzione a posteriori costruita mediante il metodo bayesiano. La variabile prodotta è continua, con media pari a 500 e deviazione standard uguale a 100.

<sup>6</sup> Tuttavia, dall'analisi sono esclusi l'Olanda, per la completa assenza di dati, il Lussemburgo e la Svezia, invece, a causa della scarsità campionaria.

<sup>7</sup> Per una chiara esposizione della teoria e dell'utilità dei *plausible values* si veda Wo (2005).

Figura 1. Composizione della popolazione in base al *background* d'immigrazione

Fonte: elaborazione dei dati PISA 2009.

Più dettagliatamente, il programma non si focalizza sulla mera conoscenza delle materie curriculari. I risultati, in questo caso, fornirebbero solo una misura dell'efficienza interna dei sistemi scolastici. Esso indaga, piuttosto, la capacità di riflettere sui concetti appresi, sulle esperienze fatte durante il percorso educativo e l'abilità di utilizzare tali conoscenze per risolvere problemi di vita reale. Inoltre, è importante notare che lo studio sull'integrazione degli studenti di origini straniere ben si sposa con i dati PISA proprio per il fatto che essi non riflettono solamente quanto uno studente abbia appreso durante le ore di lezione a scuola, ma sono piuttosto il risultato di un processo di apprendimento continuo all'interno della famiglia, nelle istituzioni scolastiche e a contatto con i propri pari.

### 3.2. Il modello di analisi empirica

Nell'analisi che segue stimiamo due diversi modelli:

- Il Modello 1 che analizza l'effetto dello *status* di immigrazione (prima, seconda generazione o nativo) sul risultato ottenuto nei test PISA in comprensione del testo, dopo aver controllato per le variabili personali e di contesto (genere, età e contesto scolastico). Questo primo modello, che possiamo definire di base, ci serve come riferimento per il confronto con i risultati ottenuti dal successivo modello.
- Il Modello 2 nel quale, come variabili esplicative, sono state aggiunte lo *status* socio-economico del nucleo familiare di origine e la lingua parlata a casa.



Il Modello 1 è rappresentato dalla seguente equazione:

$$Y_{i,t} = \alpha + \beta Z_{i,t} + \delta C_{i,t} + \varepsilon_i \quad (1)$$

dove  $Y_{i,t}$  indica il risultato che lo studente  $i$  ha ottenuto nei test cognitivi cui è stato sottoposto.

La variabile esplicativa  $Z_{i,t}$  indica lo *status* d'immigrazione. Più precisamente, i dati relativi all'indagine PISA distinguono tre *status*: *nativo*, ossia lo *status* di coloro che sono nati da almeno un genitore nato nel paese di residenza (sono inclusi in questa categoria anche coloro che sono nati all'estero da almeno un genitore nato nell'attuale paese di residenza); *seconda generazione*, ossia lo *status* di coloro che sono nati nel paese di residenza da genitori nati entrambi all'estero; *prima generazione*, ossia lo *status* di coloro che sono nati in un paese diverso da quello di residenza da genitori anch'essi nati all'estero.

Il vettore  $C_{i,t}$  controlla per le caratteristiche personali dello studente, il genere e l'età, e per quelle del contesto scolastico, ossia il valor medio dell'indice ESCS (*Economic, Social and Cultural Status*)<sup>8</sup> per scuola, la sua deviazione standard e la percentuale di studenti della prima e della seconda generazione iscritti alla stessa scuola. La tecnica di stima utilizzata è quello degli OLS (*Ordinary Least Square*)<sup>9</sup>.

Come precedentemente detto, la stima di questa equazione serve principalmente ad indicarci le differenze medie di punteggio nei test PISA tra i diversi gruppi della popolazione in base al loro status d'immigrazione. Per capire in che modo il background socio-economico familiare è in grado di influenzare tali risultati scolastici, il modello di riferimento viene, poi, confrontato con i risultati ottenuti dalle stime della seguente equazione:

$$Y_{i,t} = \alpha + \beta^1 Z_{i,t} + \beta^2 X_{i,t-1} + \beta^3 X_{i,t} * Z_{i,t} + \beta^4 U_{i,t} + \beta^5 U_{i,t} * Z_{i,t} + \delta C_{i,t} + \varepsilon_i \quad (2)$$

Rispetto al Modello 1, le variabili  $Y_{i,t}$ ,  $Z_{i,t}$  e  $C_{i,t}$  mantengono lo stesso significato. Inoltre, è introdotta una seconda variabile esplicativa,  $X_{i,t-1}$ , la quale rappresenta il *background* familiare misurato dall'indice ESCS. Proprio per le informazioni che comprende, esso cattura la qualità complessiva dell'ambiente familiare e perciò è stato preferito al solo indice di ricchezza e/o all'indice relativo al livello di istruzione dei genitori. L'obiettivo dell'analisi, infatti, non è quello di distinguere l'effetto che le singole componenti dell'ambiente familiare hanno sui risultati di apprendimento dei ragazzi. Quello che si intende ottenere, piuttosto, è una misura dell'associazione tra *background* socio-economico e processo di formazione

<sup>8</sup> Esso è costruito dall'OECD mettendo insieme un certo numero di indici. Nel 2009 le componenti principali dell'indice ESCS sono: l'indice relativo al numero di cose possedute a casa (HOMEPOS), che comprende tutte le domande dei seguenti indici: indice di ricchezza familiare (WEALTH. Ad esempio numero di stanze nella casa di abitazione, possesso di un'autovettura ecc.), indice che misura la presenza di beni di carattere culturale posseduti (CULTPOSS. Ad esempio libri di letteratura classica) e indice delle risorse educative possedute (HEDRES. Ad esempio presenza di una scrivania sulla quale studiare). L'ESCS tiene conto anche dell'indice dei libri presenti in casa, ricodificato in una variabile a quattro livelli categoriali (0-10 libri, 11-25 26-100 o libri, o 101-200, 201-500 libri, più di 500 libri), del livello occupazionale più elevato dei genitori (HISEI) ed infine del più alto livello di istruzione dei genitori misurato in anni di scolarizzazione (PARED) (INVALSI, 2011).

<sup>9</sup> In alcuni lavori (Donkers, Fleischmann, 2010) viene utilizzata l'analisi multilevel per isolare l'effetto strettamente legato al contesto nel paese di residenza e/o di origine. Nel nostro studio, invece, tale tecnica era meno indicata in quanto l'obiettivo era quello di evidenziare il ruolo dell'ESCS della famiglia dello studente sui risultati scolastici di quest'ultimo, indipendentemente dal paese di origine o di residenza. Pertanto, si è scelto di utilizzare il metodo di regressione lineare dei minimi quadrati introducendo delle variabili di controllo che tengono conto degli effetti attribuibili al contesto scolastico.

del capitale umano come misura dell'uguaglianza di opportunità. In tal senso, l'indice ESCS rappresenta la variabile più adeguata all'analisi in questione. Come molti indici OECD, esso è costruito in modo tale da aver un campo continuo di valori, centrati in 0 e con deviazione standard pari a 1. Mentre il ruolo del capitale socio-economico è stato ampiamente studiato per i paesi di vecchia migrazione, e più in generale per i paesi anglosassoni, scarse sono le analisi in questa direzione per i paesi di recente immigrazione, come ad esempio i paesi mediterranei dell'EU15. Inoltre, volendo evidenziare la differenza che tale variabile può avere sulla popolazione immigrata rispetto a quella nativa, nella regressione la variabile  $X_{i,t-1}$  viene interagita con la variabile  $Z_{i,t-1}$ .

Tra gli elementi che incidono diversamente sui vari gruppi della popolazione, la lingua appare la più evidente e per questo viene introdotta la variabile dicotomica  $U_{i,t}$ . Quest'ultima assume valore 1 o 0 indicando rispettivamente se i ragazzi parlano o meno la lingua del paese di residenza nell'ambiente familiare. Infatti, coloro che non parlano a casa la lingua utilizzata a scuola incontrano maggiori difficoltà d'apprendimento. Essa è fondamentale per la parte del test dedicata alla comprensione del testo ma, come è stato sottolineato più volte dagli addetti ai lavori, risulta di primaria importanza anche ai fini della comprensione e dell'apprendimento delle altre materie come le scienze, la matematica e la fisica (NESSE Network, 2008; Schneeweis, 2011). Tale variabile è, inoltre, interagita con lo *status* d'immigrazione per capire il diverso effetto che il parlare a casa la lingua del paese di residenza ha tra i vari gruppi della popolazione. È infatti plausibile attenderci che la lingua del paese di destinazione, specie se molto diversa da quella d'origine, non sia parlata in famiglia con la stessa proprietà di linguaggio nei tre gruppi di studenti analizzati.

Dal nostro punto di vista il coefficiente rilevante del modello è quello dell'interazione tra la variabile relativa allo *status* d'immigrazione e quella relativa al *background* familiare,  $\beta^3$ , il quale rappresenta la differenza nei risultati che i ragazzi di origini straniere ottengono nel test rispetto agli studenti nativi della stessa estrazione sociale. Vale a dire che il coefficiente  $\beta^3$  dev'essere letto in riferimento al coefficiente  $\beta^2$ , ossia come differenza nel legame tra *background* familiare e risultati scolastici tra i vari gruppi della popolazione. Da un punto di vista teorico,  $\beta^2$  indica la relazione tra i risultati ottenuti dai figli e il *background* familiare, tra cui il capitale umano dei genitori. Questo in letteratura è spesso considerato come una misura del grado di uguaglianza di opportunità (Becker, Tomes, 1994; Roemer, 2004) e di trasmissione intergenerazionale del capitale umano e culturale (Huang, 2013).  $\beta^3$ , invece, rappresenta la differenza di intensità di tale relazione tra il gruppo dei nativi e quello degli immigrati e fornisce informazioni importanti sull'integrazione scolastica della popolazione straniera. Tale parametro ci aiuta, infatti, a comprendere se quest'ultimo gruppo tende a rimanere ai margini o ad assimilarsi alla media delle capacità di apprendimento della popolazione nativa. Tale conoscenza è lo scopo della presente analisi.

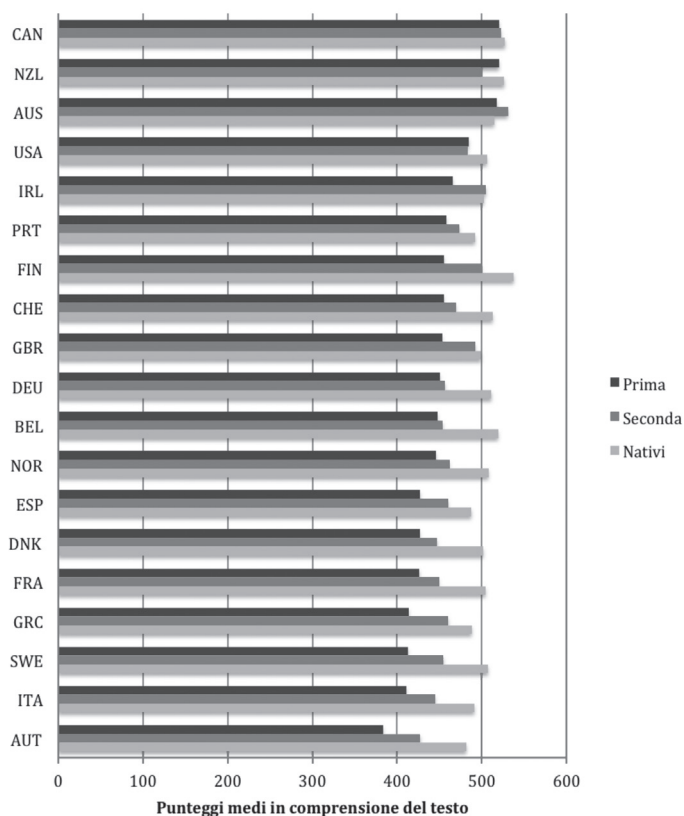
#### 4. ANALISI DESCRITTIVE E RISULTATI DELLA VERIFICA EMPIRICA

Gli studenti di prima e seconda generazione mostrano risultati diversi nelle varie nazioni del campione, come illustrato nella FIG. 2. In essa sono riportati i punteggi medi per *status* d'immigrazione relativi al test PISA in comprensione del testo. In tutti i paesi si individua una gerarchia in base alla quale i ragazzi della prima generazione ottengono i punteggi più bassi, quelli della seconda i punteggi intermedi e gli studenti nativi quelli più alti. Fanno eccezione Canada, Nuova Zelanda e Australia che presentano risultati più eterogenei. In questi ultimi, le differenze tra i



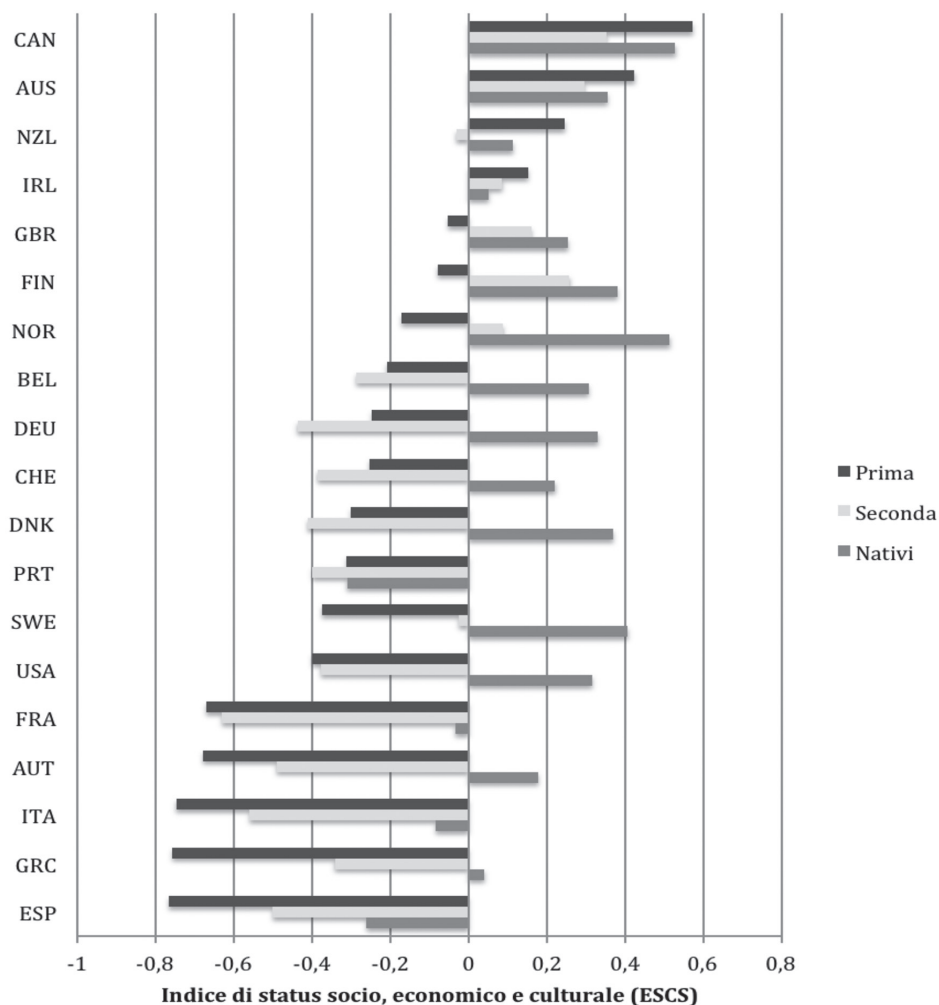
tre diversi gruppi sono meno marcate. I punteggi dei ragazzi di prima generazione sono sempre vicini ai risultati del gruppo degli autoctoni e sopra la media dell'intero campione PISA. Ciò è attribuibile alle politiche di selezione dell'immigrazione implementate dai rispettivi governi che favoriscono l'immigrazione di lavoratori altamente qualificati. Questo è reso più evidente nella FIG. 3, la quale indica i valori medi per *status* d'immigrazione dell'indice ESCS. Dai dati riportati si ricava che in questi paesi i ragazzi della prima generazione costituiscono il gruppo più avvantaggiato della popolazione. Diversamente, in nazioni come Belgio, Germania, Svizzera e Danimarca, che durante il secolo scorso hanno reclutato dall'estero lavoratori poco qualificati che si sono poi stanziati, i ragazzi della seconda generazione rappresentano il gruppo più svantaggiato. Infine, si nota che nei paesi di nuova immigrazione, dove i flussi in entrata riguardano maggiormente i lavoratori poco qualificati, sono soprattutto i ragazzi di prima generazione ad avere il *background* socio-economico più basso. Fanno, tuttavia, eccezione Irlanda e Portogallo. Un discorso a parte meritano, invece, Francia, Gran Bretagna e USA dove, a causa dei legami coloniali per le prime due nazioni e delle politiche di riunificazione familiare adottate dall'ultima, emerge che la prima generazione è la più svantaggiata.

Figura 2. Punteggi medi PISA in comprensione del testo per *status* d'immigrazione



Nota: i valori sono ordinati in base ai punteggi medi della prima generazione.

Fonte: elaborazione dei dati PISA 2009 (<http://pisa2009.acer.edu.au>).

Figura 3. Condizione socio, economica e culturale per *status* d'immigrazione

Nota: i valori sono ordinati in base al livello medio della prima generazione.

Fonte: elaborazione dei dati PISA 2009 (<http://pisa2009.acer.edu.au>).

#### 4.1. Analisi degli output di regressione

Nelle TABB. 1, 2 e 3 sono riportate le stime delle equazioni prima descritte. Per ogni paese la prima colonna indica i risultati del modello in cui è compresa la sola variabile dello *status* d'immigrazione. Nella seconda colonna, invece, è illustrato il modello completo. Questo ci consente di avere un riscontro immediato della variazione del coefficiente dello *status* d'immigrazione quando si tiene conto, oltre che delle variabili di controllo e di contesto, anche del *background* socio-economico e culturale della famiglia, evidenziando il ruolo dell'ambiente familiare sulle opportunità di istruzione dei ragazzi di origini straniere.

Tabella 1. Output di regressione dei paesi europei di nuova immigrazione

	ITALIA		SPAGNA		PORTOGALLO		IRLANDA		GRECIA		FINLANDIA	
	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2
Seconda gen.	-31.31***	-9.80	-23.95***	-24.43*	-16.74**	-30.90	-12.15	-40.30	5.43	80.23***	-43.51***	2.69
Prima gen.	-49.65***	-22.82***	-57.10***	-56.14***	-23.96***	-16.04	-33.04***	-49.26***	-26.08***	26.70	-85.01***	-17.90
Lingua		20.45***		0.89		14.25		3.40		60.16***		54.16***
Lingua*Seconda		-2.13		7.30		21.10		37.74		-72.54***		-2.99
Lingua*Prima		-20.34**		18.44***		-2.46		28.80*		-53.70***		-45.60*
ESCS		16.77***		22.82***		22.86***		34.83***		23.71***		27.91***
ESCS*Seconda		3.77		-1.74		-0.81		-38.20***		-12.23		-15.87
ESCS*Prima		6.58		2.83		0.47		0.73		-24.11***		12.39
Genere	-38.03***	-35.74***	-28.64***	-28.66***	-36.44***	-38.66***	-40.29***	-40.07***	-41.21***	-43.34***	-54.96***	-54.18***
Età	13.93***	15.03***	22.47***	20.79***	8.36**	8.81**	22.79***	24.66***	5.16	3.62	16.25***	15.97***
Media ESCS	2.08***	1.55***	1.30***	0.68***	1.29***	0.73***	2.16***	1.08***	1.77***	1.24***	0.89***	0.37***
SD ESCS	6.11	-4.10	2.99	7.16	50.85***	38.09***	-5.62	-15.36	95.99***	82.83***	-18.42	-9.93
% Prima gen.	-134.46***	-118.50***	6.73	10.98	-137.68***	-143.36***	-20.61	1.09	-147.96***	-130.34***	-50.53	-65.43
% Seconda gen.	-139.94***	-122.35***	66.86	21.70	-60.94***	-32.72	206.95***	166.05**	-96.68***	-109.00***	84.35	49.65
Costante	357.04***	318.68***	188.40***	195.30***	384.38***	361.58***	222.07***	167.30**	404.26***	365.76***	339.92***	264.66***
N	30555	27131	25309	25085	6194	6029	3748	3707	4901	4768	5724	5703
R2	0.22	0.26	0.14	0.21	0.18	0.26	0.13	0.21	0.28	0.28	0.13	0.20

Nota: il Mod. 1 indica il modello di regressione dei punteggi PISA sulla sola variabile dello *status* d'immigrazione, il Mod. 2 rappresenta, invece, il modello completo. In entrambe le stime sono inseriti i controlli. La significatività dei coefficienti è indicata dagli asterischi (\* p < 0.1; \*\* p < 0.05; \*\*\* p < 0.01).

Fonte: elaborazione dei dati PISA 2009 (<http://pisa2009.acer.edu.au>).

Nella TAB. 1 sono stati raccolti i dati relativi ai paesi di nuova immigrazione. In tutte le nazioni dalle stime del primo modello si evidenzia che la prima generazione è quella ad ottenere i risultati peggiori, ma anche la seconda, seppur in maniera meno importante, mostra performance inferiori a quelle dei nativi. Facendo un breve commento sui coefficienti delle variabili di controllo, occorre notare che i ragazzi ottengono mediamente risultati peggiori delle ragazze e che l'età (misurata in mesi) ha un effetto positivo sulle capacità dimostrate. Il primo è un risultato abbastanza consolidato nelle analisi dei dati PISA relative alla comprensione del testo (OECD, 2012d; Schnepf, 2007). I coefficienti delle variabili di contesto indicano che il livello medio dell'indice ESCS per scuola stimola positivamente i rendimenti scolastici. Più interessante, tuttavia, è notare che la varietà del gruppo scolastico, misurata dalla deviazione standard dell'indice ESCS per scuola, ha un effetto positivo ancora più importante. Questo è stato già evidenziato e spiegato da una vasta letteratura sul *peer-effect*. I canali attraverso cui il *peer-effect* può realizzarsi sono vari: sviluppare un clima di maggiore competizione all'interno del gruppo classe; creare un ambiente più stimolante sia per lo studente che per l'insegnante<sup>10</sup> ecc. Infine, la percentuale di ragazzi stranieri per scuola mostra come al crescere della loro concentrazione si ottengano risultati mediamente peggiori, aprendo un ampio dibattito sulle conseguenze per l'integrazione degli studenti stranieri frequentanti scuole segregate.

Il risultati della prima generazione possono riflettere, in parte, il fatto che è il gruppo arrivato più di recente e, in parte, il fatto che i flussi in entrata hanno riguardato soprattutto lavoratori poco qualificati. Il loro svantaggio si riduce, infatti, di molto tenendo conto della lingua parlata a casa e dell'indice ESCS. Il parametro  $\beta^4$  ci dice che, a parità di *status* di immigrazione, il parlare la lingua del paese di destinazione anche nell'ambiente familiare rende più veloce l'acquisizione di una maggiore padronanza e, spesso, anche un ampliamento del numero di vocaboli conosciuti.  $\beta^5$ , il parametro relativo all'interazione della variabile lingua con la variabile *status* d'immigrazione, ci indica che parlare a casa la lingua del paese di residenza può però avere effetti diversi tra i vari gruppi in esame. Infatti, è facilmente ipotizzabile che la popolazione straniera non abbia la stessa proprietà di linguaggio di quella autoctona e talvolta, anziché parlare correttamente la lingua del paese di residenza, a casa si possono rafforzare delle distorsioni o errori nell'uso della lingua che rendono più difficile l'apprendimento. Tuttavia, occorre fare delle precisazioni. In Spagna, Portogallo e Irlanda la lingua parlata a casa non risulta significativa, ma questo è dovuto al fatto che sono paesi caratterizzati in buona parte da un'immigrazione proveniente da paesi di madre lingua rispettivamente spagnola, portoghese e inglese (OECD, 2014). Per quanto riguarda l'indice ESCS, il valore del coefficiente  $\beta^2$  risulta relativamente contenuto per tutto questo gruppo di paesi se confrontato con quello delle restanti nazioni del campione. Discorso a parte merita l'Irlanda che, come tutte le nazioni anglosassoni, è caratterizzata da una bassa mobilità intergenerazionale (Corak, 2006; Solon, 2002). In essa, inoltre, il coefficiente dello *status* d'immigrazione ha un andamento diverso rispetto agli altri paesi. Passando dal Modello 1 al Modello 2, infatti, le differenze medie nei risultati dei test tendono ad ampliarsi piuttosto che a ridursi. Come visto prima (FIG. 3), in questo paese i ragazzi di origine straniera sono caratterizzati da un *background* avvantaggiato rispetto alla popolazione nativa.

Come abbiamo più volte sottolineato, i risultati dei vari gruppi possono risentire diversamente dell'influenza del *background* familiare (Huang, 2013). Perciò di particolare importanza è la stima del coefficiente dell'interazione tra la variabile indice ESCS e la varia-

<sup>10</sup> Per un'ampia e approfondita rassegna della letteratura sul *peer-effect*, cfr. van Ewijk e Slegers (2010a).

bile *status* d'immigrazione  $\beta^3$ . Tale stima per l'Italia ci indica che la popolazione immigrata tende ad integrarsi ai due margini della distribuzione delle capacità qui esaminate. Il coefficiente positivo significa, infatti, che coloro che provengono da un *background* socio-economico svantaggiato ottengono risultati inferiori alla popolazione nativa nelle stesse condizioni di partenza. Risultati opposti si ottengono, invece, per quegli studenti immigrati che provengono da famiglie benestanti. Stesso può dirsi per la prima generazione nelle altre nazioni. Diversamente, per la seconda generazione il differenziale negativo con i nativi tende addirittura ad aumentare per i ragazzi provenienti da un alto *background* socio-economico.

La Grecia non rientra nella dinamica appena descritta, ma, poiché rappresenta uno dei punti chiavi per l'entrata nella zona EU, essa è esposta ad una forte immigrazione irregolare e temporanea (OECD, 2014).

Nella TAB. 2 sono riportati i risultati delle regressioni per il Modello 1 e 2 stimati per i paesi europei di più antica immigrazione. Analogamente al caso precedente, nelle stime di entrambi i modelli, la popolazione che ha ottenuto i punteggi più bassi nei test PISA di comprensione del testo è quella costituita dagli studenti immigrati di prima generazione. Inoltre, i coefficienti delle variabili di controllo e di contesto ( $\delta$ ) confermano quanto detto relativamente al primo gruppo di paesi. A differenza del caso precedente, però, la seconda generazione mostra risultati più distanti dagli studenti nativi e più assimilabili a quelli dei nuovi arrivati. Questo risultato può essere spiegato dalla politica di immigrazione adottata dai paesi in analisi nel recente passato, ossia quella dei lavoratori temporanei o *guest workers*. Tale politica dei flussi ha dato luogo alla concessione di permessi di residenza temporanei per lavoratori che nel tempo si sono però radicati nel paese ed hanno ottenuto il ricongiungimento dei propri familiari. Tuttavia, poiché per i governi dei paesi ospitanti si trattava di immigrati temporanei, non hanno mai adottato politiche di integrazione e tanto meno di integrazione scolastica (Pischke, 1993).

La lingua parlata a casa non risulta significativa in Belgio e Germania. Nel primo paese, infatti, il test PISA viene somministrato solamente in francese e la comunità immigrata proviene soprattutto da paesi francofoni (OECD, 2014). In generale, l'effetto del *background* familiare sulle performance degli studenti è maggiore rispetto alle nazioni precedentemente considerate. Inoltre, l'interazione tra l'indice ESCS e la seconda generazione segnala che le differenze nei risultati tendono ad essere maggiori per alti livelli dell'indice stesso. In altre parole, la popolazione immigrata tende ad integrarsi al margine inferiore della distribuzione del capitale umano. Fanno eccezione Norvegia e Svezia. Ciò potrebbe riflettere le diverse politiche scolastiche implementate, di *early tracking* in un caso, di *late tracking* nell'altro. Austria, Belgio, Svizzera, Germania e Danimarca, infatti, hanno tutti sistemi scolastici che prevedono una scelta molto anticipata tra i vari curricula della scuola secondaria e vari studi scientifici hanno dimostrato che tali sistemi sono associati ad una minore mobilità sociale e a risultati d'istruzione più bassi per la seconda generazione di immigrati (Raitano, Vona, 2011; Crul, Lelie, Schneider, 2012).

Nella TAB. 3, infine, sono inclusi i paesi che applicano una politica di selezione nei flussi in entrata e quasi tutti i paesi anglosassoni del nostro campione. In questi, la differenza dei risultati del test PISA tra i vari gruppi della popolazione è più contenuta e in tutti i casi l'ambiente familiare riveste un ruolo importante nella formazione delle capacità cognitive. Provenire da un *background* socio-economico caratterizzato da un punto in più nell'indice ESCS, infatti, comporta in media risultati maggiori rispetto ai studenti autoctoni di più di trenta punti (valore del  $\beta^2$ ). Fa eccezione solo il Canada.

Tabella 2. Output di regressione dei paesi europei di vecchia immigrazione

	AUSTRIA		BELGIO		SVIZZERA		GERMANIA		DANIMARCA		NORVEGIA		SVEZIA	
	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2
Seconda gen.	-42.13***	2.02	-36.19***	-35.92***	-36.26***	-0.93	-31.14***	-19.10	-51.18***	-1.29	-47.92***	-2.66	-41.10***	11.26
Prima gen.	-57.15***	-10.62	-33.27***	-32.48***	-44.23***	-15.12*	-36.15***	-24.80**	-66.27***	-16.19	-65.09***	-15.84	-88.09***	-22.32
Lingua		23.36**		-1.37		22.80***		4.58		31.33*		37.68***		42.13***
Lingua*Seconda		-18.98		22.96**		-4.27		18.15		-21.06		-18.42		-31.64*
Lingua*Prima		-20.00		18.83*		9.99		16.62		-19.64		35.28		-17.03
ESCS		31.42***		28.87***		32.12***		23.11***		29.69***		32.18***		32.21***
ESCS*Seconda		-6.87		-17.87***		-10.46***		-3.03		-4.76		4.12		1.61
ESCS*Prima		0.05		-1.14		-0.12		-7.83		-1.92		-10.03		3.24
Genere	-39.28***	-39.78***	-20.97***	-22.11***	-37.14***	-38.21***	-35.26***	-36.22***	-29.37***	-30.30***	-46.83***	-48.74***	-43.43***	-44.00***
Età	49.24***	46.42***	9.41***	8.62**	6.11	8.20**	31.30***	28.48***	9.26**	8.78**	10.00**	10.89**	16.98***	16.03***
Media ESCS	2.32***	1.72***	2.96***	2.31***	1.66***	1.10***	5.04***	4.26***	2.31***	1.44***	2.18***	1.38***	2.87***	1.90***
SD ESCS	111.57***	93.11***	58.17***	67.56***	16.53*	5.81	-18.30**	-14.09	9.69	10.65	-29.61**	-21.66*	-19.82**	-17.11*
% Prima gen.	-172.33***	-128.16***	-45.54***	-52.76***	-103.42***	-105.90***	26.33	46.35**	18.28	12.90	123.57***	96.15***	116.69***	91.36***
% Seconda gen.	-39.90***	-49.63***	-88.09***	-93.16***	-15.59	-21.54*	20.13	3.30	27.95***	20.94**	16.10	4.53	-37.55**	-32.04**
Costante	-290.29***	-274.72***	409.66***	396.14***	475.83***	410.62***	127.38**	146.22**	395.20***	349.10***	417.01***	336.95***	323.23***	267.43***
N	6343	5968	8230	7768	11543	10851	4456	4177	5696	5349	4599	4546	4467	4288
R2	0.27	0.31	0.29	0.36	0.18	0.25	0.37	0.40	0.12	0.20	0.12	0.19	0.17	0.23

Nota: il Mod. 1 indica il modello di regressione dei punteggi PISA sulla sola variabile dello *status* d'immigrazione, il Mod. 2 rappresenta, invece, il modello completo. In entrambe le stime sono inseriti i controlli. La significatività dei coefficienti è indicata dagli asterischi (\* p < 0,1; \*\* p < 0,05; \*\*\* p < 0,01).

Fonte: elaborazione dei dati PISA 2009 (<http://pisa2009.aec.edu.au>).



Tabella 3. Output di regressione per Francia e Gran Bretagna e extra-europei

	FRANCIA		GRAN BRETAGNA		AUSTRALIA		CANADA		NUOVA ZELANDA		STATI UNITI	
	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2	Mod. 1	Mod. 2
Seconda gen.	-29.62***	3.56	5.47	60.68***	-1.50	55.66***	-16.47***	21.08***	-13.59**	44.23***	-9.47**	22.02**
Prima gen.	-23.07**	35.69**	-24.89***	46.90***	-9.27***	29.01***	-21.07***	4.67	-12.24***	34.22***	-18.15***	15.74
Lingua		41.54***		63.47***		51.06***		31.26***		73.83***		20.03**
Lingua*Seconda		-18.02		-48.05***		-52.25***		-23.12***		-43.21***		-18.87
Lingua*Prima		-57.63***		-65.16***		-35.44***		-16.26**		-32.19***		-6.57
ESCS		31.57***		33.84***		33.55***		27.65***		43.14***		33.19***
ESCS*Seconda		-16.61***		-19.54***		-5.00		-8.37***		3.18		-15.01***
ESCS*Prima		-3.70		-11.02*		5.88*		6.91*		2.34		-7.39
Genere	-36.00***	-36.50***	-22.10***	-23.18***	-32.85***	-33.16***	-31.96***	-32.39***	-39.12***	-40.76***	-28.66***	-28.38***
Età	19.09***	15.83***	15.11***	15.96***	22.69***	21.14***	13.09***	12.91***	27.73***	27.04***	8.65**	7.65*
Media ESCS	3.78***	2.80***	3.53***	2.40***	1.79***	1.11***	1.64***	1.09***	1.71***	0.89***	2.23***	1.41***
SD ESCS	98.89***	81.11***	3.86	3.75	-21.32**	-13.14	-3.06	8.64	-17.21	0.28	-13.09	-12.62
% Prima gen.	-206.15***	-188.64***	-61.05***	-66.79***	24.80**	24.35**	32.54***	25.98***	131.57***	87.09***	80.35***	71.62***
% Seconda gen.	-12.40	-13.65	9.19	12.55	67.20***	70.43***	30.39***	20.48***	-132.88***	-91.19***	18.38*	7.07
N	4203	4053	11743	11580	13817	13625	22302	21831	4521	4511	5086	5032
R2	0.28	0.32	0.16	0.23	0.15	0.21	0.08	0.15	0.12	0.26	0.18	0.24

Nota: il Mod. 1 indica il modello di regressione dei punteggi PISA sulla sola variabile dello *status* d'immigrazione e di controllo, il Mod. 2 rappresenta, invece, il modello completo. La significatività dei coefficienti è indicata dagli asterischi (\* p < 0,1; \*\* p < 0,05; \*\*\* p < 0,01).

Fonte: elaborazione dei dati PISA 2009 (<http://pisa2009.acer.edu.au>).

Inoltre, per i ragazzi di seconda generazione tale variabile risulta meno influente ( $\beta^2$ ) e questo, combinato con un coefficiente positivo dello status d'immigrazione ( $\beta^1$ ), significa che gli studenti di origine straniera tendono tutti ad ottenere risultati al margine superiore. È evidente che, specie per paesi come il Canada, l'Australia e la Nuova Zelanda questi risultati siano spiegabili attraverso le politiche di immigrazione molto selettive implementate dai loro governi. È, infatti, un dato oramai assodato nella letteratura scientifica, che i risultati scolastici dei ragazzi con *background* di immigrazione, sono strettamente correlati al livello di istruzione dei propri genitori (Dustman, Frattini, Lanzara, 2011). Pertanto, le politiche che favoriscono l'immigrazione di lavoratori altamente qualificati fanno sì che anche l'aspetto socio-economico delle loro famiglie sia molto elevato e il processo di integrazione dei loro discendenti molto facilitato (Dronkers, Dunne, Van Der Velden, 2012). Ciò non deve però sminuire l'effetto derivante da politiche di integrazione scolastica molto attente agli studenti con un *background* d'immigrazione attuate negli stessi paesi. Per menzionare qualche esempio, sono previsti programmi di studio intensivo per gli studenti immigrati antecedenti al loro inserimento nelle normali classi. Inoltre, gli insegnanti che seguono gli studenti immigrati hanno una preparazione accademica specifica e il supporto ai ragazzi immigrati continua anche dopo il loro inserimento nelle classi miste, fintanto che ne abbiano bisogno.

## 5. CONCLUSIONI

Questo studio si è concentrato sull'integrazione scolastica dei ragazzi con un *background* di immigrazione. Elevata è, infatti, la rilevanza di quest'aspetto per una maggiore e più veloce integrazione socio-economica e politica della popolazione immigrata. Concentrandoci sul ruolo della condizione socio-economica della famiglia di provenienza, abbiamo analizzato quanto tale elemento influisca nel determinare un maggiore o minore grado di integrazione dei ragazzi immigrati. L'analisi è stata svolta distinguendo la popolazione analizzata in tre gruppi: popolazione immigrata di seconda generazione, di prima generazione e popolazione nativa. I paesi analizzati sono gli EU15 e i paesi OECD di vecchia immigrazione: Stati Uniti, Canada, Australia e Nuova Zelanda. I risultati da noi ottenuti per la grande maggioranza dei paesi EU15 sembrano confermare quanto affermato nel Rapporto MIPEX 2011, secondo cui l'istruzione è l'ambito d'integrazione che presenta le maggiori debolezze, soprattutto nei paesi europei (Huddleston *et al.*, 2011, p. 16). Il *background* socio-economico gioca un ruolo fondamentale per l'integrazione dei ragazzi immigrati di seconda generazione nella maggioranza dei paesi analizzati. Inoltre, viene confermata l'importanza della lingua parlata a casa per ottenere migliori risultati scolastici.

Date le recenti ondate migratorie che si sono dirette verso l'Europa, e in particolar modo verso l'Europa meridionale, sta diventando sempre più importante, se non urgente, ampliare la conoscenza sulla situazione della seconda generazione residente nel vecchio continente. Ancor più importante, in un'ottica di lungo periodo, è valutare in che misura le differenze sociali, culturali ed economiche tra i vari gruppi evolvono attraverso le generazioni per capire se e con che velocità gli immigrati tendono ad assimilarsi alla collettività autoctona.

I risultati da noi ottenuti, in linea con quelli presentati in vari altri studi, indicano che è importante adottare politiche sociali che favoriscano l'integrazione degli immigrati a partire dalla loro integrazione scolastica. Il successo scolastico dei ragazzi immigrati

dipende dal loro *background* socio-economico in misura diversa a seconda dei diversi sistemi scolastici adottati nei vari paesi. Sarebbe allora opportuno individuare quali siano quelle istituzioni, quei sistemi scolastici e pratiche adottate che rendono possibile il raggiungimento dei risultati migliori in termini di integrazione scolastica. La scuola, infatti, rappresenta il più importante luogo di socializzazione ed integrazione dei bambini e adolescenti con la società che li circonda e pertanto risulta un luogo ancora più importante quando ci si riferisce a ragazzi immigrati. L'istruzione è uno degli aspetti dello sviluppo individuale che favorisce l'inclusione sociale e la riduzione della disuguaglianza socio-economica. Infatti, il raggiungimento di un più alto livello d'istruzione aumenta le opportunità di ottenere un'occupazione più remunerativa e prestigiosa. Come Esping-Andersen (2004) osserva: «Le principali variabili della mobilità sociale – il reddito per gli economisti, la classe occupazionale per i sociologi – non sono altro che due facce della stessa medaglia. Le prime misure dello status socio-economico (o prestigio) costruite dai sociologi [...] erano delle variabili ottenute come media ponderata<sup>11</sup> del reddito ottenuto in una specifica professione e del livello di istruzione necessario per occupare quella posizione lavorativa».

Tra le politiche che possono contribuire a ridurre il ruolo del *background* socio-economico nel processo d'integrazione scolastica dei ragazzi di seconda generazione possiamo indicare quelle politiche sociali e d'istruzione che favoriscano l'accesso alle istituzioni quali asilo nido, scuola materna e scuola primaria, fin dai primissimi anni di vita (Schutz, Ursprung, Woessmann, 2005). Infatti, l'apprendimento di una seconda lingua è tanto più veloce ed efficace quanto più giovane è la persona, così come è più facile l'integrazione socio-culturale in una società diversa da quella d'origine. Anche la mobilità intergenerazionale nell'istruzione è resa più facile da un inizio in età precoce dell'attività scolastica. E ciò è rilevante se si tiene conto che generalmente tra gli immigrati la mobilità intergenerazionale è molto più bassa di quella della popolazione autoctona. Ma altrettanto importante per questo aspetto è l'età in cui si decide il percorso scolastico. Quanto più tardi si introduce la scelta dell'indirizzo di studi (*tracking*) tanto più si favorisce la mobilità intergenerazionale nell'istruzione. In questo contesto, quindi, particolare attenzione deve essere data anche alle politiche di *tracking* o *streaming*, vale a dire la divisione degli studenti in scuole separate che insegnano curricula distinti. Quest'assetto istituzionale, infatti, è in grado di ampliare l'effetto del *background* familiare e la dispersione dei risultati degli studenti (Brunello, Checchi, 2006; Hanushek, Woessmann, 2006). Il *tracking* può non avere effetti negativi, ma anzi aumentare lo sviluppo di particolari abilità individuali, quando applicato solo ad alcune materie (Crul, Mollenkopf, 2012; Raitano, Vona, 2011). Pertanto, per una maggiore integrazione dei ragazzi immigrati la politica di *early tracking* andrebbe ridotta o al massimo limitata.

Famiglie con un basso *background* socio-economico solitamente hanno maggiori difficoltà a seguire i figli nello svolgimento di compiti e attività di studio a casa. Questo può far pensare che occorre ridurre il peso delle attività di studio a casa in quei sistemi scolastici che ne fanno largo uso. Viceversa, incrementare le ore di permanenza a scuola allunga il periodo di interazione dei ragazzi immigrati con i loro pari autoctoni aumentando le possibilità di integrazione socio-culturale e di apprendimento linguistico (Ammermueller, 2012). Si possono, inoltre, prevedere delle sessioni di studio specifico per i ragazzi che necessitano di aiuto a causa della scarsa conoscenza della lingua locale.

<sup>11</sup> Italico, adattamento degli autori.

Far sì che non ci sia un'eccessiva concentrazione nelle scuole e nelle singole classi di studenti con un basso *background* socio-economico ma anche, e soprattutto, con un *background* d'immigrazione è un altro aspetto molto importante ai fini di una maggiore integrazione. Questo problema fa riferimento al *compositional effect*<sup>12</sup>. Spesso, infatti, i ragazzi immigrati tendono a risiedere in aree economicamente e socialmente svantaggiate e ad andare a scuola nella stessa zona. Il rischio è quello che si possano creare gruppi di studenti con le stesse caratteristiche etniche, culturali e linguistiche che si autoescludono dal resto della comunità scolastica rendendo più lento, se non impossibile, il processo di integrazione socio-culturale e linguistico. Queste scuole, inoltre, hanno spesso difficoltà ad avere insegnanti di buon livello e stabili. Il continuo cambiamento non consente agli stessi di accumulare la necessaria esperienza per adattare i metodi di insegnamento al contesto.

Anche le politiche rivolte agli operatori scolastici, quali gli insegnanti, i pedagogisti, gli psicologi e i dirigenti scolastici sono molto importanti. Gli insegnanti, in particolare, dovrebbero ricevere un'istruzione specifica per lavorare e individuare le specifiche esigenze dei ragazzi con un *background* d'immigrazione. Nei paesi in cui il gap d'istruzione tra studenti immigrati e nativi è più contenuto, come Svezia, Canada e Australia, gli insegnanti sono specializzati a lavorare nelle scuole dove ci sono immigrati. Gli insegnanti devono nutrire e dimostrare le stesse aspettative verso gli studenti nativi e immigrati. È stato, infatti, dimostrato che spesso sono proprio le basse aspettative degli insegnanti verso gli studenti con *background* d'immigrazione a determinare i mediocri risultati scolastici di questi ultimi. Anche un atteggiamento eccessivamente benevolo degli insegnanti verso questi studenti può avere effetti negativi riducendo la loro autostima.

Infine, coinvolgere attivamente la famiglia dei ragazzi nella vita scolastica degli studenti con origini straniere può facilitare lo scambio di informazioni tra scuola e famiglia e aiutare il processo di integrazione socio-culturale e linguistico dell'intero nucleo familiare.

Si tratta ovviamente di un approccio globale e di scelte politiche che prevedono la collaborazione fattiva di diversi organismi politici e istituzionali. Tuttavia è una sfida che va affrontata non solo all'interno di ciascun paese, ma a livello europeo, pur tenendo conto delle peculiarità dei flussi migratori che caratterizzano ciascuno Stato membro dell'EU.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALBA R., WATERS M. C. (eds.) (2011), *The next generation: Immigrant youth in a comparative perspective*, New York University Press, New York.
- ALGAN Y., DUSTMANN C., GLITZ A., MANNING A. (2010), *The economic situation of first- and second-generation immigrants in France, Germany and the United Kingdom*, "The Economic Journal", 120, 542, F4-F30.
- AMMERMUELLER A. (2012), *Institutional features of schooling system and educational inequality: Cross-country evidence from PIRLS and PISA*, "German Economic Review", 14, 2, pp. 190-213.
- AYDEMIR A., CHEN W. H., CORAK M. (2006), *Intergenerational earnings mobility among the children of canadian immigrants*, IZA Discussion Paper, n. 2085.
- IDD. (2008), *Intergenerational education mobility among the children of canadian immigrants*, IZA Discussion Paper, n. 3759.
- AZZOLINI D., BARONE C. (2013), *Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class*, "Research in Social Stratification and Mobility", 31, pp. 82-96.

<sup>12</sup> Per un'ampia e approfondita rassegna della letteratura sul *compositional effect*, cfr. van Ewijk e Slegers (2010b).

- BANKSTON C. III, ZHOU M. (1995), *Effects of minority-language literacy on the academic achievement of Vietnamese youths in New Orleans*, "Sociology of Education", 68, pp. 1-17.
- BARBAN N., WHITE M. J. (2011), *Immigrants' children transition to secondary school in Italy*, "International Migration Review", 45, 3, pp. 702-26.
- BAUER P. C., RIPHAHN R. T. (2013), *Institutional Determinants of Interregional Education Transmission – Comparing Alternative Mechanisms for Natives and Immigrants*, "Labour Economics", 25, pp. 110-22.
- BEAN F., BROWN S. (2006), *Assimilation models, old and new: Explaining a long-term process*, Migration Policy Institute.
- BECKER G. S. (1994), *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, The University of Chicago Press, Chicago (III ed.).
- BECKER G. S., TOMES N. (1994), *Human capital and the rise and fall of families*, in G. S. Becker, *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*, The University of Chicago Press, Chicago (III ed.), pp. 257-98.
- BLEAKLEY H., CHIN A. (2004a), *What holds back the second generation? The intergenerational transmission of language human capital among immigrants*, Working Paper, n. 104, Center for Comparative Immigration Studies CCIS, San Diego.
- IDD. (2004b), *Language skills and earnings: Evidence from childhood immigrants*, "The Review of Economics and Statistics", 86, pp. 481-96.
- BONIFAZI C., OKOLSKI M., SCHOORL J., SMON P. (eds.) (2008), *International migration in Europe. New trends and new methods of analysis*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- BORJAS G. J. (1987), *Self-selection and the earnings of immigrants*, "The American Economic Review", 77, 4, pp. 531-53.
- ID. (1992), *Ethnic capital and intergenerational mobility*, "Quarterly Journal of Economics", 107, 1, pp. 123-50.
- ID. (2000), *Issue in the economics of immigration*, The University of Chicago Press, Chicago.
- BRUBACKER R. (2001), *The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France Germany and United States*, "Ethnic and Racial Studies", 24, 3, pp. 531-48.
- BRUNELLO G., CHECCHI D. (2006), *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence*, IZA Discussion Paper, n. 2348.
- CARD D. (2001), *Immigrants inflows, native outflows and the labour market impacts of higher immigration*, "Journal of Labour Economics", 19, pp. 22-64.
- CARD D., DINARDO J., ESTES E. (2000), *The more things change: Immigrants and the children of immigrants in the 1940s, the 1970s and the 1990s*, in G. J. Borjas, *Issue in the economics of immigration*, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 227-69.
- CHISWICK B. R. (1978), *The effect of americanization on the earnings of foreign-born men*, "Journal of Political Economy", 86, 5, pp. 897-921.
- CHISWICK B. R., DEB-BURMAN N. (2004), *Pre-school enrollment: An analysis by immigrant generation*, IZA Discussion Paper, n. 1226.
- CHISWICK B. R., MILLER P. W. (1996), *Ethnic networks and language proficiency among immigrants*, "Journal of Population Economics", 9, pp. 19-35.
- CORAK M. (2004), *Generational income mobility in North America and Europe*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ID. (2006), *Do poor children become poor adults? Lessons from a cross country comparison of generational earnings mobility*, IZA Discussion Paper, n. 1993.
- ID. (2008), *Immigration in the long run: The education and earnings mobility of second generation Canadians*, "IRPP Choices", 14, 13.
- CRUL M., LELIE F., SCHNEIDER J. (eds.) (2012), *The European second generation compared*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- CRUL M., MOLLENKOPF J. (2012), *The changing face of the world cities: Young adult children of immigrants in Europe and the United States*, Russell Sage Foundation, New York.
- DALLA ZUANNA G., FARINA P., STROZZA S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna.
- DRONKERS J. (ed.) (2010), *Quality and inequality of education*, London, Springer.
- DRONKER J., DE HEUSS (2012), *Immigrants' children scientific performance in a double comparative design: The influence of origin, destination and community*, CREAM Discussion Paper, n. 13/12.
- DRONKERS J., DUNNE A., VAN DER VELDEN R. (2012), *Why are migrant students better off in certain types of educational systems or schools than in others?*, CREAM Discussion Paper, n. 15/12.
- DRONKERS J., FLEISCHMANN F. (2010), *The Educational Attainment of Second Generation Immigrants from Different Countries of Origin in the EU Member-States*, in J. Dronkers, *Quality and Inequality of Education. Cross-National Perspectives*, Springer, London, pp. 163-204.



- DUSTMANN C. (1993), *Earnings adjustment of temporary migrants*, "Journal of Population Economics", 6, 2, pp. 153-68.
- ID. (1996), *The social assimilation of immigrants*, "Journal of Population Economics", 9, 1, pp. 37-54.
- DUSTMAN C., FABBRI F., PRESTON I. (2005), *The impact of immigration on the British labour market*, "The Economic Journal", 115, 507, F324-F341.
- DUSTMANN C., FRATTINI T., LANZARA G. (2011), *Educational achievement of second generation immigrants: An international comparison*, Development Studies Working Paper, n. 314, Centro Studi Luca D'Agliano.
- DUSTMANN C., GLITZ A. (2011), *Migration and education*, NORFACE Migration Discussion Paper, n. 2011-11.
- ESPING-ANDERSEN G. (2004), *Unequal opportunities and the mechanism of social inheritance*, in M. Corak, *Generational income mobility in North America and Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 289-314.
- ESSER H. (2006), *Migration, language and integration*, "AKI Research Review", 4.
- FERNÁNDEZ C., ORTEGA C. (2006), *Labour market assimilation of immigrants in Spain: Employment at the expensis of bad-jobs matches?*, Working Paper, n. 644, IESE Business School-University of Navarra.
- GANG I. N., ZIMMERMAN K. (2000), *Is child like parent? Educational attainment and ethnic origin*, "The Journal of Human Resources", xxxv, 3, pp. 551-69.
- HAMMARSTEDT M., PALME M. (2012), *Human capital transmission and the earnings of second-generation immigrants in Sweden*, "IZA Journal of Migration", Springer, 1, 4, pp. 1-23.
- HANUSHEK E., WOESSMANN L. (2006), *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*, "The Economic Journal", 116, C63-C76.
- HATTON T. J. (2014), *The economics of international migration: A short story of the debate*, "Labour Economics", 30, 1, pp. 43-50.
- HUANG J. (2013), *Intergenerational transmission of educational attainment: The role of household assets*, "Economics of Education Review", 33, pp. 112-23.
- HUDDLESTON T. et al. (2011), *Migrant integration policy index*, British Council and Migration Policy Group.
- INVALSI (2011), *Le competenze in lettura, matematica e scienze degli studenti quindicenni italiani. Rapporto Nazionale PISA 2009*, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione.
- ISTAT (2013a), *Integrazione. Conoscere, misurare, valutare*, in <http://www.istat.it/it/immigrati/progetti-di-ricerca/politiche-di-integrazione>.
- ID. (2013b), *Seconde generazioni e istruzione*, cap. 4, in ID., *Integrazione. Conoscere, misurare, valutare*, in <http://www.istat.it/it/immigrati/progetti-di-ricerca/politiche-di-integrazione>.
- MENG R. (1987), *The earnings of Canadian immigrants and native-born males*, "Applied Economics", 19, pp. 1107-19.
- MEUR D., PAILHÉ A., SIMON P. (2008), *Discrimination despite intergration: Immigrants and second generation in education and the labour market in France*, in C. Bonifazi, M. Okolski, J. Schoorl, P. Smon (eds.), *International migration in Europe. New trends and new methods of analysis*, Amsterdam University Press, Amsterdam, pp. 247-69.
- NESSE NETWORK (2008), *Education and migration: Strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- NIELSEN H. S., RANGVID B. S. (2012), *The impact of parents' years since migration on children's academic achievement*, "IZA Journal of Migration", Springer, 1, 6, pp. 1-23.
- OECD (2001), *Knowledge and skills for life – first result from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2010a), *PISA 2009 results: Overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes*, II, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2010b), *Reviews of migrant education. Closing the gap for immigrant student. Policies, practice and performances*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2012a), *Grade expectations: How marks and education policies shape students' ambition*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2012b), *Untapped skills: Realising the potential of immigrant students*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2012c), *PISA in FOCUS*, n. 22, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2012d), *Settling in: OECD indicators of immigrant integration*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2013), *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*, OECD Publishing, Paris.
- ID. (2014), *International migration outlook 2014*, OECD Publishing, Paris.
- OTTAVIANO G., PERI G. (2007), *Rethinking the effect of immigration on wages*, HWWI Research Paper, n. 3-8.
- PISCHKE J. S. (1993), *Assimilation and the earnings of guestworkers in Germany*, Discussion Paper, University of Mannheim.



- ROEMER J. E. (2004), *Equal opportunity and intergenerational mobility: Going beyond intergenerational income transition matrices*, in M. Corak, *Generational income mobility in North America and Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 48-57.
- RAITANO M., VONA F. (2011), *Assessing students' equality of opportunity in OECD countries: The role of national and school-level policies*, Documents de Travail de l'OFCE 2011-17, Observatoire Francais des Conjonctures Economiques (OFCE).
- RUMBAUT R. (2004), *Ages, life stages and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generation cohorts in the United States*, "International Migration Review", 38, 3, pp. 1160-225.
- SCHNEEWEIS N. (2011), *Education institutions and the integration of migrants*, "Journal of Population Economics", 24, pp. 1281-308.
- SCHENPF S. V. (2007), *Immigrants' educational disadvantage: An examination across ten countries and three surveys*, "Journal of Population Economics", 20, pp. 527-45.
- SCHUTZ G., URSPRUNG H. W., WOESSMANN L. (2005), *Educational policy and equality of opportunity*, IZA Discussion Paper, n. 1906.
- SMITH J. P. (2012), *The human capital (schooling) of immigrants in America*, IZA Discussion Paper, n. 6899.
- OLON G. (2002), *Cross-country differences in intergenerational mobility*, "Journal of Economic Perspectives", 16, pp. 59-66.
- ID. (2004), *A model of intergenerational mobility variation over time and place*, in M. Corak, *Generational income mobility in North America and Europe*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 38-47.
- UNESCO (2013), *Revision of the international standard classification of education*, Paris.
- VAN EWIK R., SLEEGERS P. (2010a), *The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis*, TIER Working Paper, n. 10/07
- ID. (2010b), *Peer ethnicity and achievement: A meta-analysis into the compositional effect*, TIER Working Paper, n. 10/06.
- VENTURINI A., VILLOSIO C. (2008), *Labour market assimilation of foreign workers in Italy*, "Oxford Review of Economic Policy", 24, 3, pp. 517-41.
- WO M. (2005), *The role of plausible values in large-scale survey*, "Studies in Educational Evaluation", 31, pp. 114-28.

