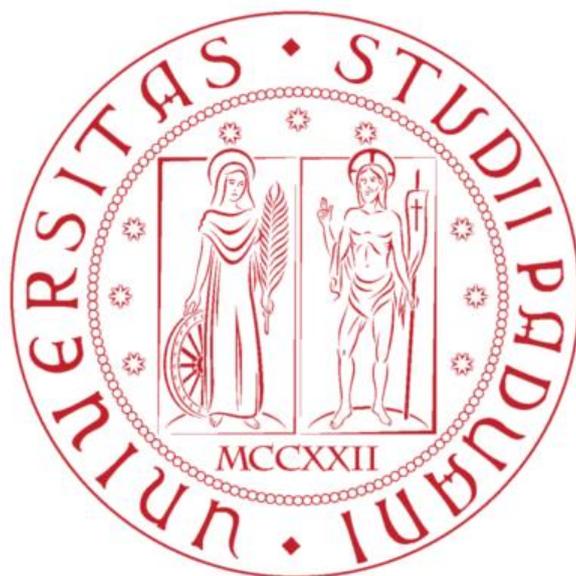


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA

Corso di Laurea Triennale in Scienze Sociologiche



**IL RUOLO DELLA FAMIGLIA AFROAMERICANA NELLA
RIPRODUZIONE DELLE DISEGUAGLIANZE**

**L'influenza della famiglia nella carriera scolastica degli studenti
afroamericani nel contesto statunitense**

Candidata

BESSEGATO GIULIA

N. Matricola 2002236

Relatore

Prof. TRAPPOLIN LUCA

ANNO ACCADEMICO 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO I	7
Definire il ruolo dell'istituzione familiare nella riproduzione delle diseguaglianze	
1.1 Struttura familiare e riproduzione delle diseguaglianze.....	7
1.2 La socializzazione politica ed etnico-razziale.....	9
1.3 I genitori e l'istruzione dei figli.....	12
CAPITOLO II	15
Le caratteristiche e peculiarità delle famiglie afroamericane negli Stati Uniti	
2.1 Matrimonio e divorzio nella minoranza afroamericana.....	16
2.2 La comparazione rispetto al nucleo familiare "tradizionale".....	18
2.3 Capitale sociale: supporto familiare e di comunità.....	19
2.4 La socializzazione culturale e la preparazione ai bias.....	21
CAPITOLO III	24
Fotografare la presenza degli afroamericani nell'istruzione statunitense confrontandola con la maggioranza bianca	
3.1 Le iscrizioni a scuole pubbliche e private.....	25
3.2 I titoli di studio.....	28
3.3 Le performance scolastiche.....	32
CAPITOLO IV	35
Interrogare le ricerche sulla relazione tra famiglia e performance scolastiche dei giovani afroamericani	
4.1 Condizione di povertà: l'istruzione dei genitori e la struttura familiare.....	36
4.2 Il contesto circostante: scuola e quartiere.....	38
4.3 Coinvolgimento e supporto dei genitori nell'istruzione dei figli: la relazione genitori-scuola.....	41
4.4 I benefici della socializzazione etnico-razziale nella diversità culturale.....	42
CONCLUSIONI	44
Limitazioni.....	46
BIBLIOGRAFIA	48

INTRODUZIONE

La domanda riguardante il come il background familiare influenzi l'educazione scolastica dei figli è stata a lungo centrale nelle ricerche sulla riproduzione delle diseguaglianze sociali (Irwin, 2009), le quali presentano un'ampia letteratura anche sull'influenza del fattore razziale (Breen & Jonsson, 2005). In questo contesto prendo in considerazione famiglia e razza, relazionandoli alla riproduzione delle diseguaglianze nelle performance scolastiche.

Per decenni è risultato controverso il tema dell'incidenza del fattore etnico-razziale nel successo scolastico degli studenti (Jencks & Phillips, 1998). Inoltre, nell'indagare ciò, è stata data meno attenzione al ruolo dei genitori, e risulta quindi meno completa la ricerca sui fattori familiari che possono spiegare questo divario (Mandara et al., 2009). L'obiettivo del capitolo primo è di evidenziare il fatto che alcuni fattori familiari (quali la struttura o la socializzazione etnico-razziale) possano influire su povertà, consapevolezza del proprio status, e anche sulle performance scolastiche dei figli: la famiglia può costituire un mezzo che riproduce una determinata stratificazione sociale.

Nell'articolo di Breen e Jonsson (2005) si sottolinea l'importanza per la ricerca sulle diseguaglianze di opportunità di tenere conto delle variazioni transnazionali quando si indaga l'associazione origine-istruzione: per fare ciò, si utilizzano conoscenze esistenti al fine di individuare risorse familiari e fattori istituzionali che incidono sulle opportunità dei bambini, misurando quindi la loro importanza relativa in particolari società (Breen & Jonsson, 2005). La mia domanda di ricerca riguarda uno specifico gruppo di minoranza razziale, gli afroamericani, in uno specifico contesto, gli Stati Uniti. In aspetti cruciali l'esperienza e lo sviluppo delle famiglie afroamericane risultano unici nella società americana: sono complesse le circostanze storiche che hanno influenzato il sistema familiare, e, in alcuni tratti, impossibili da comparare con altri soggetti nella società multirazziale statunitense (Moras et al., 2018). Per fare degli esempi di alcuni fattori che hanno influenzato in modo significativo struttura e benessere della famiglia

afroamericana, possiamo ricordare la migrazione forzata orientata alla creazione di un esteso sistema di schiavitù, l'esclusione sistematica dalla maggior parte delle istituzioni sociali, e l'ampia storia di razzismo istituzionalizzato caratterizzato da violenza e oppressione (Moras et al., 2018). Nonostante il focus sia sulle famiglie afroamericane, risulta importante considerare anche il contesto odierno più ampio, in quanto la storia passata si riflette in circostanze economiche, politiche, e socioculturali presenti. Nel secondo capitolo cerco di consegnare un quadro informativo sulle famiglie afroamericane negli Stati Uniti, evidenziandone peculiarità e caratteristiche che differiscono rispetto agli altri gruppi razziali, e tenendo conto della loro condizione di minoranza, oltre che delle discriminazioni presenti.

L'US Census (a. dal sito U.S. Census, 2022), ovvero il sito ufficiale del governo degli Stati Uniti, definisce l'afroamericano colui che ha origini in uno qualsiasi dei gruppi razziali neri dell'Africa. Nel 2020, su una popolazione nazionale totale di 330 milioni di persone, gli afroamericani costituivano il 12.4% (circa 41 milioni), mentre la popolazione bianca non ispanica il 61.6% (circa 204 milioni) (a. dal sito US Census Bureau, 2021). Gli altri gruppi di minoranza presenti sono, per numero decrescente, asiatici, nativi dell'Alaska e indiani americani, nativi delle Hawaii e di altre isole del Pacifico, e altre minoranze più piccole. Questa varietà etnico-razziale è ancor più accentuata dall'alto tasso di immigrazione della nazione: Passel e Rohal (2015) prevedono nei prossimi quarant'anni una triplicazione della popolazione ispanica e asiatica, e, a partire dal 2055, la possibilità che la popolazione bianca non costituirà più la maggioranza. Nonostante ciò, nel testo che segue, il gruppo razziale bianco viene considerato quale punto di riferimento prevalente nella comparazione di famiglie e studenti afroamericani. Questa decisione deriva dal fatto che esso costituisce al giorno d'oggi il gruppo di maggioranza negli Stati Uniti, e quindi differisca molto rispetto al tema della discriminazione e dell'identità razziale: in questo modo vorrei cogliere quanto la condizione di minoranza e di discriminazione possa inferire sulla riproduzione delle diseguglianze nell'istruzione scolastica statunitense. Il divario nei

rendimenti scolastici tra bianchi e minoranze razziali è spesso indagato, oltre che essere considerato nel paese una delle sfide più urgenti nell'educazione scolastica (Quinn, 2015; Soland, 2019): questa, fin dalla prima infanzia, costituisce un aspetto sempre più importante della vita nella nazione statunitense, in quanto fattore di predizione di opzioni di lavoro, stabilità economica, salute, e opportunità sociali (Sanders-Phillips et al., 2009). In particolare, ridurre o eliminare il divario tra studenti bianchi e neri negli Stati Uniti è stata per più di mezzo secolo una sfida centrale per ricercatori, professionisti, e responsabili politici (Gardner-Neblett et al., 2023). Se guardiamo alla storia passata, notiamo diverse tendenze: Page e colleghi (2009)¹ evidenziano che negli anni Settanta e Ottanta il miglioramento dei rendimenti scolastici per la popolazione nera è stato maggiore rispetto che per quella bianca, infatti questo periodo testimonia una diminuzione del *gap*. La tendenza non è però durata a lungo: negli anni Novanta il divario è tornato a crescere, per poi diminuire leggermente all'inizio del nuovo millennio (Page et al., 2009). Per evidenziare la persistenza di questa diseguaglianza e la sua permanenza nel presente, ho deciso dedicare il terzo capitolo alla presentazione di dati che dimostrano molto chiaramente la situazione del *gap* al giorno d'oggi. Oltre ai rendimenti, nei dati riportati ho considerato qualsiasi aspetto riguardante le performance scolastiche che distinguesse il gruppo di studenti afroamericani rispetto a studenti appartenenti ad altri gruppi razziali, e, anche se molte ricerche che indagano l'influenza della famiglia tengono conto di studenti in un determinato livello scolastico (quali adolescenti, scuole superiori, college), ho voluto prendere in considerazione l'intero percorso di studi, dalle scuole elementari fino al college ed oltre, al fine di cogliere interdipendenze tra i diversi livelli scolastici ed evidenziare l'ampiezza del divario precedentemente menzionato.

Prima di iniziare la lettura del primo capitolo vorrei fosse ben chiara la domanda che si pone, ovvero se la famiglia afroamericana influenzi il rendimento scolastico dei figli, e, in caso di risposta positiva, quali fattori familiari influiscano

¹ Il quale cita dati del National Assessment of Educational Progress (NAEP)

maggiormente in questa correlazione. Si interroga se e come la famiglia possa contribuire alla riproduzione di determinate diseguaglianze in uno specifico gruppo razziale.

CAPITOLO PRIMO

DEFINIRE IL RUOLO DELL'ISTITUZIONE FAMILIARE NELLA RIPRODUZIONE DELLE DISEGUAGLIANZE

Storia familiare, stile genitoriale, successo del bambino, Putnam (2016) relaziona questi elementi tra loro evidenziandone una correlazione causale: i modelli comunicativi delle famiglie sono influenzati dalla storia dei genitori e dalle condizioni strutturali (quali divorzio, convivenza, mono genitorialità), le quali influenzano la vita dei membri.

Con questo capitolo non intendo sostenere l'idea che l'istituzione familiare coinvolge e modella totalmente la vita dei figli e la sfera delle diseguaglianze; intendo invece mettere in relazione questi due fattori per evidenziare parte delle influenze che essa può esercitare nella società, rifiutando l'idea che le persone vengano considerate alla pari e abbiano uguali opportunità fin dalla nascita.

Volendo concentrare la mia analisi sul rapporto tra famiglie afroamericane e diseguaglianze, approfondisco degli aspetti che non solo le distinguono rispetto alle famiglie di altre minoranze o della maggioranza bianca, ma che al contempo possono costituire fonti di ineguaglianza: in particolare, considero la struttura familiare, evidenziano l'eterogeneità delle composizioni familiari e gli effetti che questa diversità può implementare, la socializzazione politica, che si può legare sia al contesto familiare sia alla percezione delle diseguaglianze, la socializzazione etnico-razziale, in quanto maggiormente attuata dagli afroamericani rispetto alla maggioranza bianca, ed infine l'ambito dell'educazione scolastica, relazionata allo status socioeconomico della famiglia di origine e al coinvolgimento genitoriale.

1.1 STRUTTURA FAMILIARE E RIPRODUZIONE DELLE DISEGUAGLIANZE

La struttura familiare può incidere sulle diseguaglianze e sulla povertà, ne sono un esempio le trasformazioni strutturali avvenute negli Stati Uniti negli anni

Sessanta, Settanta e Ottanta: per nominarne alcune, i tassi di matrimonio diminuirono notevolmente e furono compensati dall'aumento della convivenza (Bumpass et al.,1991), i tassi di divorzio, dopo più di un secolo di crescita, si stabilizzarono negli anni 80'(Goldstein, 1999), le famiglie monogenitoriali si diffusero sempre più (Bumpass et al.,1989), e i tassi di matrimonio diminuirono rispetto alla nascita dei figli (Ventura et al., 2000).

Ovviamente non si può giustificare l'aumento delle diseguaglianze di questo periodo tenendo in considerazione solamente i cambiamenti della struttura familiare. Nella sua ricerca, Martin (2006) ha indagato il contributo di questi cambiamenti al fenomeno della crescita di disparità di reddito tra le famiglie, analizzando l'arco temporale che va dagli anni Settanta all'inizio del nuovo millennio: l'autore ha riportato che, durante la recessione economica negli Stati Uniti, i cambiamenti della composizione e convivenza familiare sono risultati meno incisivi rispetto ad altri fattori, ma nonostante ciò si è comunque sottolineata una relazione tra le trasformazioni e la riproduzione della disparità di reddito tra le famiglie nel periodo considerato.

I cambiamenti della struttura familiare non rappresentano soltanto dati demografici, possono infatti risultare utili per spiegare alcuni fenomeni: per citare un esempio, l'incremento della disparità di reddito e dei tassi di povertà infantile negli Stati Uniti si verifica nello stesso periodo in cui si assiste ad un declino dei tassi di matrimonio e all'aumento del numero di famiglie di madri monogenitoriali (Lerman, 1996). Quest'ultime hanno una probabilità cinque volte superiore di essere povere rispetto alle famiglie costituite da coppie sposate (Cancian & Reed, 2001), infatti il loro aumento ha spinto verso l'alto i tassi di povertà (Iceland, 2003; Lerman, 1996). La disparità di reddito accresce nel momento in cui la famiglia si divide in gruppi, ci sono alcune famiglie che percepiscono un singolo reddito, e altre che ne percepiscono due (Lerman, 1996). Anche le famiglie conviventi risultano avere una distribuzione del reddito minore rispetto alle coppie sposate, ma più uniforme rispetto alle famiglie monogenitoriali (Martin, 2006).

Per meglio cogliere l'eterogeneità delle esperienze vissute dai diversi attori, nel considerare la relazione tra struttura familiare e diseguaglianze, è necessario differenziare le famiglie in merito ad alcuni fattori. Ad esempio, essere a conoscenza del fatto che le differenze razziali nella struttura familiare sono elevate (McLanahan & Percheski, 2008), ci permette di cogliere l'eterogeneità delle diverse esperienze. Con l'intento di giustificare l'importanza di questo aspetto, riporto degli esempi: figli neri ed ispanici, nati da una coppia sposata o convivente, hanno più probabilità rispetto ai figli bianchi non ispanici di avere genitori separati durante l'infanzia (Kennedy & Bumpass, 2008). Inoltre, l'indebolimento dei legami di matrimonio negli anni Ottanta e Novanta, ha colpito in misura maggiore i bambini neri rispetto ai bambini bianchi (Lerman, 1996). L'articolo di Eggebeen e Lichter (1991), che tiene conto del fattore razziale, indaga la relazione tra struttura familiare e cambiamento del benessere economico dei bambini dagli anni Sessanta agli anni Novanta: si sottolinea il fatto che la povertà infantile e le diseguaglianze razziali non possono essere considerate separatamente dai cambiamenti familiari strutturali, i quali incidono sul reddito dei genitori, e così anche indirettamente su benessere economico e stato di povertà dei bambini.

1.2 LA SOCIALIZZAZIONE POLITICA ED ETNICO-RAZZIALE

Il tema delle diseguaglianze legate all'istituzione familiare non riguarda soltanto la struttura familiare. La famiglia svolge un ruolo chiave di insegnamento, affinché i figli possano frequentare e adattarsi ad ambienti sociali: il processo di socializzazione, in questo contesto, non può non essere considerato.

Anche per quanto riguarda la presa di coscienza della propria posizione e il supporto per il cambiamento delle condizioni di diseguaglianza, la famiglia può avere un certo peso. Per esempio, quando si affronta il tema delle diseguaglianze, è lecito prendere in causa la partecipazione politica, in quanto legata alla consapevolezza della propria posizione nella società: discussioni riguardanti temi politici e sociali svolti insieme a familiari e coetanei, favoriscono azioni orientate al cambiamento e partecipazione politica per i giovani emarginati (Diemer & Li,

2011). Si può quindi relazionare parte della socializzazione politica all'istituzione familiare (Brady et al., 1995): anche solo le conversazioni in famiglia (ad esempio riguardo eventi mediatici) aiutano a rendere il tema politico saliente, orientando politicamente i giovani (Oswald, 2000). Keniston (1968) nella sua ricerca riporta che, negli anni Sessanta, la maggior parte degli studenti del college negli Stati Uniti impegnati in movimenti contro la guerra in Vietnam, provenivano da famiglie i cui genitori erano attivisti politici.

Anche in questo caso, possiamo differenziare le esperienze facendo riferimento al fattore razziale e allo status socioeconomico. La partecipazione politica negli Stati Uniti presenta delle disparità tra gruppi di minoranza etnico-razziale e bianchi, e tra classi povere-lavoratrici e benestanti (APSA 2004; dal sito US Census Bureau 2008); in particolare, i giovani neri con basso status socioeconomico che vivono esperienze di discriminazione, esclusione sociale, e marginalizzazione socioeconomica e razziale (Berg et al. 2009; Watts et al. 1999), partecipano meno frequentemente rispetto a persone bianche, più anziane, e più ricche (APSA, 2004). Poiché una minore partecipazione comporta anche una minore possibilità di realizzazione dei propri interessi politici, questa disparità contribuisce a perpetuare disegualianze strutturali (APSA, 2004). Classi povere e lavoratrici hanno minori opportunità, rispetto alla popolazione più benestante, di sviluppare a scuola o sul posto di lavoro capacità che facilitano l'adesione alla partecipazione (ad esempio la comprensione di molteplici questioni sociopolitiche e le capacità comunicative e di organizzazione) (Verba et al., 1995). È lecito quindi ipotizzare che l'impegno civico dei giovani nel futuro dipenda, in parte, da quanto le famiglie abbiano la possibilità di essere coinvolte nel sistema politico, così da potervi accedere e trasmettere spirito e prassi di partecipazione (Youniss et al., 2002).

Il processo di socializzazione è dinamico e varia nei diversi contesti e nelle diverse identità culturali (Lerner & Callina, 2014; Overton, 2007): considerare la socializzazione familiare in un contesto razzialmente ed etnicamente diversificato quale quello statunitense, in cui l'arrivo di nuovi gruppi di immigrati accresce

ancor più questa varietà (Schelhas, 2022), ci permettere di prendere in esame anche la socializzazione etnico-razziale. Gli studi riguardanti questa tematica sono stati prevalentemente condotti negli Stati Uniti (Priest et al., 2014), e indagano come la famiglia socializza i giovani a valori, tradizioni, e pratiche, riguardanti il loro gruppo etnico-razziale: quando i genitori hanno un buon rapporto con quest'ultimo, sono più motivati a socializzare i figli a pratiche culturali (Umaña & Hill, 2020). Degli studi svolti nell'ultimo decennio hanno analizzato quanto fattori, quali la qualità della relazione tra genitore-adolescente (Lambert et al., 2015), la qualità e frequenza di comunicazione (Lambert et al., 2015; Tang et al., 2016), e il supporto genitoriale (Tsai et al., 2015), possano rinforzare l'associazione tra socializzazione etnico-razziale e sviluppo dei figli (Umaña & Hill, 2020). Alcune ricerche hanno indagato il ruolo dell'identità etnica nelle opportunità che i giovani hanno, ad esempio, identità etnica positiva e alta autostima si relazionano positivamente ai rendimenti accademici dei giovani.

La socializzazione etnico-razziale include pure gli avvertimenti dei familiari sulle possibili discriminazioni riguardanti razza-etnia, oltre che gli insegnamenti per superare queste esperienze (Hughes et al., 2006): i gruppi etnici adottano strategie di adattamento in risposta alle sfide ecologiche (Harrison et al., 1990), e la socializzazione etnico-razziale può desensibilizzare i figli riguardo stereotipi sulle capacità intellettuali del gruppo, affinché non influenzino le loro prospettive future.

Anche qui dobbiamo tenere presente che questa socializzazione non si manifesta in egual modo nei diversi gruppi: i membri di minoranze etniche ricevono messaggi riguardanti questa tematica in misura maggiore rispetto al gruppo di maggioranza bianca (Priest et al., 2014), infatti, i genitori bianchi tendono a considerare meno il tema della razza quando comunicano con i figli (Pahlke et al., 2012). La differenziazione si può ritrovare anche tra gli stessi gruppi di minoranza etnica, ad esempio, gli adolescenti afroamericani (Huynh & Fuligni, 2008) tendono a ricevere più messaggi di preparazione alla discriminazione,

mentre asiatici e latino-americani ricevono più messaggi legati alla socializzazione culturale (Priest et al., 2014).

1.3 I GENITORI E L'ISTRUZIONE DEI FIGLI

Il concetto di disegualianza è molto ampio, ma in questo contesto il focus è rivolto alle disegualianze nell'istruzione scolastica: in merito a ciò, nel concludere il presente capitolo, è opportuno approfondire il rapporto tra queste e la famiglia di origine.

Le ricerche riguardanti le disegualianze in ambito educativo considerano sia l'ambito delle opportunità che quello dei rendimenti (Van de Werfhorst & Mijs 2010). Questi fattori tendono spesso a sovrapporsi, ed entrambi si possono relazionare alla famiglia di origine. Ad esempio, riguardo il tema del rendimento scolastico, negli Stati Uniti lo status socioeconomico della famiglia risulta incisivo (Sirin, 2005), e ciò è dovuto in parte alla sua influenza sul livello di coinvolgimento dei genitori. Per quest'ultimo si intende sia l'aiuto e il supporto nell'istruzione dei figli, sia la partecipazione ad attività relative alla scuola (quali associazioni genitori-insegnanti e conferenze scolastiche).

Per quanto riguarda il coinvolgimento più stretto nella relazione genitore-figlio, esso è legato all'appartenenza di classe: nell'articolo di Breen, Richard e Jonsson (2005), che indaga le disegualianze di opportunità facendo riferimento al rendimento scolastico e alla mobilità sociale, si evidenzia il fatto che i genitori della classe media tendono a adottare un modello di crescita orientato ad un apprendimento concentrato, ovvero risultano più attivamente coinvolti nell'educazione dei figli, permettono ad essi di svolgere attività extra scolastiche programmate, utilizzano il linguaggio del ragionamento, e attuano più interventi nelle istituzioni. I genitori delle classi lavoratrici adottano invece un modello di crescita naturale, che presenta attività quotidiane meno organizzate, maggiore dipendenza dalle istituzioni, maggiore uso del linguaggio direttivo in casa, e maggiore conflitto per le pratiche di educazione dei figli adottate nell'ambiente familiare e nell'istruzione. Le influenze sul rendimento possono derivare dallo

svolgimento di attività educative al di fuori dell'istituzione scolastica, e quindi dalle differenti opportunità di apprendimento aggiuntivo, soprattutto per i figli di classi medie-basse (Nonoyama-Tarumi, 2008). Riguardo ciò, risulta interessante l'articolo di Hamilton, Roksa e Nielsen (2018), i quali riportano la differenziazione qualitativa delle esperienze educative di studentesse al college, in relazione alla classe di appartenenza dei genitori: i genitori benestanti utilizzavano le proprie risorse non solo per fornire supporto accademico, sociale, e professionale, ma anche per consentire ai figli di accedere a scuole che avrebbero permesso di massimizzare i loro investimenti. I genitori meno abbienti, invece, si definivano incapaci di aiutare i propri figli nonostante la loro volontà: questi contavano sul fatto che le loro figlie avrebbero ricevuto supporto accademico, sociale, e professionale dall'istituzione, ma alla fine si dichiaravano delusi dall'aiuto ricevuto. Nella ricerca precedentemente menzionata, questa differenziazione nelle esperienze è stata riscontrata anche al di fuori del college, in funzione del percorso scolastico: le laureate provenienti da classi benestanti avevano ottenuto più lavori a tempo pieno che richiedevano una laurea rispetto alle laureate provenienti da classi meno benestanti, la differenza si riscontrava poi anche nel reddito da lavoro, più elevato per le prime. Il migliore successo era dovuto sia all'accesso a determinate risorse universitarie (quali speciali servizi di inserimento professionale), sia alla guida e supporto dei genitori durante il college.

In merito al secondo aspetto inerente alla relazione genitori-scuola, la partecipazione costituisce spesso una componente fondamentale nei programmi di intervento della scuola volti a migliorare il successo in ambito scolastico (Masten & Coatsworth, 1998). È stata infatti relazionata a fattori positivi, tra cui minore assenteismo, migliori condotte e voti, e atteggiamenti più positivi nei confronti della scuola (Cole-Henderson, 2000; Grolnick et al., 1997; Masten & Coatsworth, 1998; Reynolds, 1989; Sheridan & Gutkin, 2000; Taylor et al., 1995). Un fattore che può influire nel coinvolgimento è la relazione storica tra una particolare scuola, o distretto scolastico, e i genitori: alcuni di essi rifiutano la partecipazione perché loro stessi in passato non hanno vissuto piacevoli

esperienze, ed evitare la collaborazione può portare ad una perpetuazione dei sentimenti di rabbia, paura, e sfiducia, nei confronti del sistema scolastico (Menacker et al., 1988). Rifiutare questo rapporto può avere un impatto negativo sui figli, soprattutto se sfocia in indifferenza e svalutazione verso l'educazione (Menacker et al., 1988).

Altre influenze che possiamo citare in ambito scolastico riguardano gli ambienti che si frequentano e le persone che si incontrano: dai genitori dipende la scelta del tipo e qualità di scuola che i figli frequentano, soprattutto per l'asilo e le elementari (Damon & Lerner, 2008). L'influenza che i genitori esercitano nelle opportunità dei bambini si ritrova anche nel loro ruolo di manager della vita sociale di quest'ultimi (Furstenberg et al., 1999; Parke et al., 2003): dalle persone e ambienti che i figli frequentano, fino al quartiere nel quale si risiede, alle attività di parrocchia frequentate in paese, si controllano e influenzano le condizioni nella quale è più probabile che i figli incontrino e interagiscano con i coetanei (Ladd & Pettit, 2002), e tali decisioni incidono sullo sviluppo dei figli, nonché sulla sfera sociale e scolastica (Damon & Lerner, 2008).

Nel presente capitolo si è evidenziata non solo la correlazione tra istituzione familiare e riproduzione delle diseguaglianze, ma anche l'importanza di distinguere esperienze di famiglie diverse tra loro, soprattutto dal punto di vista razziale. Il capitolo che segue approfondisce le caratteristiche delle famiglie afroamericane nel contesto statunitense, al fine di cogliere peculiarità che differenziano la loro esperienza.

CAPITOLO SECONDO

LE CARATTERISTICHE E PECULIARITÀ DELLE FAMIGLIE AFORAMERICANE NEGLI STATI UNITI

Negli Stati Uniti le famiglie costituiscono luoghi primari di appartenenza, sia dal punto di vista della famiglia quale entità biologica, sia dal punto di vista della famiglia, o comunità, razziale (Collins, 1998). In un contesto così razzialmente variegato quale quello statunitense, è importante tenere conto delle diverse esperienze vissute dalle famiglie: in particolare, il fattore etnico-razziale può assimilare la quotidianità delle famiglie appartenenti ad una comunità, generando simili caratteristiche e peculiarità.

Data la mia domanda di ricerca che considera le famiglie afroamericane nel contesto statunitense, inizio questo capitolo soffermandomi sulla struttura familiare, ed in particolare sul matrimonio: in questo, la minoranza afroamericana si distingue in molti fattori, quali la probabilità di sposarsi, l'età da matrimonio, e i tassi di divorzio e di donne vedove.

Una volta presentati questi dati, vorrei focalizzarmi su altre caratteristiche, quali le relazioni interne ai nuclei familiari, e le esperienze quotidiane delle persone in rapporto alla loro condizione di minoranza. Continuo infatti il capitolo facendo riferimento al capitale sociale, sia in ambito familiare che nella comunità più generale, ed infine concludo con il fenomeno della socializzazione etnico-razziale, in quanto attuata in misura maggiore dalle minoranze rispetto alla maggioranza bianca.

La scelta di citare il capitale sociale e la socializzazione etnica è dovuta ad un elemento che li accomuna, ovvero la possibilità che questi diventino risorse per le famiglie stesse, e non per forza delle fragilità. Molti studi degli anni Sessanta sulle famiglie afroamericane hanno selezionato disorganizzazione, deprivazione, e svantaggio, quali principali caratteristiche per descriverle; soltanto in anni successivi alcuni ricercatori hanno rielaborato questa visione, evidenziando anche

la presenza di punti di forza interni (Hines et al., 2005). Il mio intento non è nascondere la condizione di svantaggio che questa minoranza vive: la maggioranza bianca in quanto gruppo dominante, attua provvedimenti legali ed extralegali al fine di attuare una segregazione delle minoranze razziali in vari contesti, quali scuole, quartieri, e strutture pubbliche (Massey e Denton, 1993), ma esistono talvolta possibilità per comunità e famiglie di superare limiti di opportunità, facendo ricorso a risorse e legami interni. Questo aspetto risulta, a mio avviso, importante da citare.

2.1 MATRIMONIO E DIVORZIO NELLA MINORANZA AFROAMERICANA

Dopo circa settant'anni di approssimativa parità, dagli anni Cinquanta i tassi di matrimonio degli afroamericani rispetto a quelli dei bianchi iniziarono a scendere; negli anni Cinquanta, il tasso di donne bianche sposate costituiva il 67%, quello delle donne afroamericane il 64%, nel 1998 il calo è stato del 13% per le bianche, e del 44% per le afroamericane (Besharov & West, 2001).

Come riportato nel capitolo primo, a partire dagli anni Settanta e Ottanta si è rilevato nella popolazione nazionale generale un calo dei tassi di matrimonio. Dobbiamo tuttavia sottolineare che nelle statistiche dell'US census (Mayol-García et al., 2021), che compara dati riguardanti il matrimonio tra i diversi gruppi razziali², spiccano subito gli afroamericani. Anche negli anni successivi al nuovo millennio, la diminuzione dei tassi di matrimonio non si è fermata: sia nei dati registrati nell'anno 2006 che nell'anno 2016, la percentuale di donne afroamericane non sposate risultava maggiore rispetto a quella di tutti gli altri gruppi razziali, soprattutto nella soglia dai venticinque ai ventinove anni. In questa fascia, le donne nubili nel 2006 costituivano il 70,2%, e nel 2016 il 79%: nel 2016 l'età media da matrimonio registrata per gli afroamericani era di 31,2 anni per le donne e 31,8 per gli uomini, la più alta tra tutti i gruppi razziali considerati (tra i

² Nelle statistiche si considerano bianchi, bianchi non ispanici, afroamericani, asiatici, nativi delle Hawaii e altre isole del Pacifico, ispanici, e altre due razze.

bianchi costituiva il 27,5 per le donne, e il 29,5 per gli uomini) (Mayol-García et al., 2021).

Un'altra tendenza nazionale menzionata è l'aumento dei tassi di divorzio. Nel 2014, tra le donne americane divorziate e vedove con età maggiore ai vent'anni, il gruppo di afroamericane registrava le percentuali più alte: la media nazionale del tasso di divorzio costituiva il 33,7% per le divorziate e il 12% per le vedove, per le afroamericane 38,9% il primo e 14,6% il secondo (Mayol-García et al., 2021).

Come possiamo spiegare queste percentuali? Per consegnare una breve risposta, evidenziamo innanzitutto il ruolo di alcuni fattori socioeconomici nel fenomeno di declino dei matrimoni afroamericani. L'articolo di Bryant e colleghi (2010), che riporta una rassegna della letteratura dell'istituzione matrimoniale tra gli afroamericani, evidenzia la correlazione tra scarsa qualità coniugale (oltre che alti tassi di divorzio) e alcune circostanze di vita stressanti, che colpiscono in maniera particolare la minoranza afroamericana: fonti significative di stress includono difficoltà finanziarie, condizioni di lavoro sfavorevoli, discriminazione razziali, e obblighi familiari (compresi i figli). Le aspettative delle donne riguardanti il matrimonio includono la sicurezza finanziaria: gli uomini che hanno un impiego stabile hanno il doppio delle probabilità di sposarsi rispetto agli uomini che non lo possiedono, quindi disoccupazione e sottoccupazione diminuiscono le possibilità per gli uomini di unirsi in matrimonio (Pinderhughes, 2002). La scarsità di lavoro per gli uomini neri non si presenta tale anche per le donne: il ruolo economico di queste risultava in passato, come tuttora, un cruciale elemento per la sopravvivenza della famiglia (Hill, 2001). La forza lavoro delle donne nere è sostenuta da tradizioni africane (Burgess, 1994) e americane, e questa disponibilità di occupazione rispetto agli uomini ha conferito ad esse un ruolo economico significativo e più potere in casa rispetto a quello delle donne bianche (Pinderhughes, 2002). Anche il livello di istruzione riduce, soprattutto per le mogli (Orbuch et al., 2002), il rischio di divorzio tra gli afroamericani (Sweeney and Phillips, 2004).

Oltre ai fattori socioeconomici, un'ulteriore aspettativa delle donne riguarda l'infedeltà, la quale costituisce un elemento primario nell'instabilità coniugale e nell'aumento dei divorzi: gli uomini afroamericani dimostrano infedeltà in misura maggiore rispetto ad altri gruppi, e possiedono quasi il doppio delle probabilità di essere infedeli rispetto agli uomini bianchi (Pinderhughes, 2002).

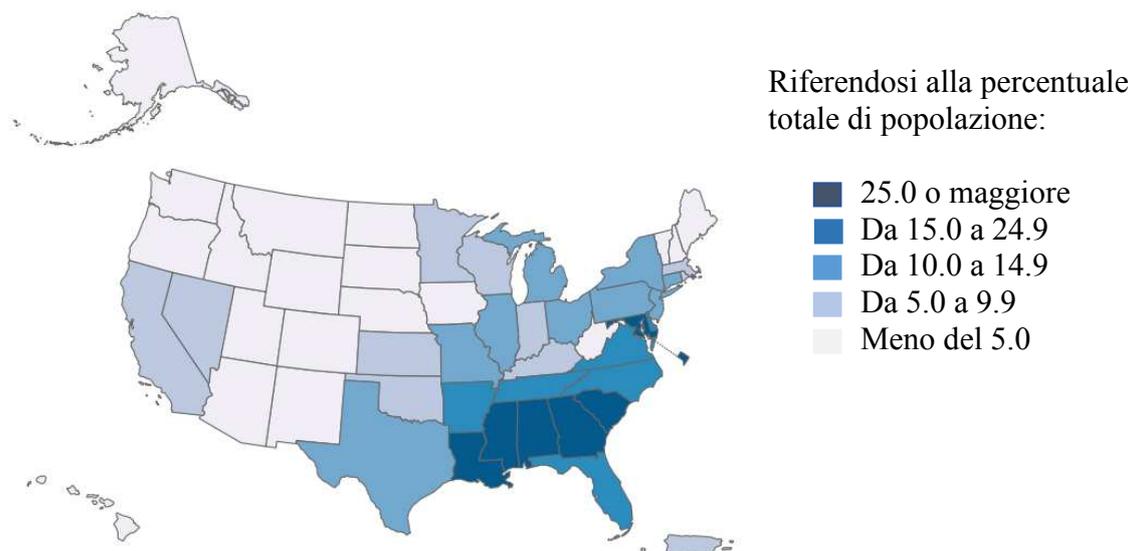
2.2 LA COMPARAZIONE RISPETTO AL NUCLEO FAMILIARE “TRADIZIONALE”

Le peculiarità dell'istituzione matrimoniale afroamericana si riflettono anche su composizione e convivenza familiare: per quanto riguarda la prima, la porzione di famiglie afroamericane sposate e con due genitori ha registrato negli ultimi cinquant'anni un calo costante del 20% rispetto a ispanici, latini, e bianchi (Williams et al., 2000). In merito alla convivenza, lo studio di Cain e Combs-Orme (2005), che ha coinvolto novantatré famiglie afroamericane, ha riscontrato un'eterogeneità delle sistemazioni abitative, in quanto il 36% viveva da solo, il 23.9% con le nonne, il 25% con partner non sposati, e il 14.9% con partner sposati.

È importante sottolineare che, al di là dei cambiamenti strutturali, il modello familiare nucleare composto dal padre capofamiglia e dalla madre casalinga, nato con l'industrializzazione, non è mai stato una tradizione tra le famiglie nere negli Stati Uniti (Hill, 2001). Gli afroamericani presentano sistemi di parentela estesi, caratterizzati da vicinanza geografica, fluidità dei confini familiari, presenza di una figura familiare dominante, e di un sistema di mutuo soccorso che apporta supporto materiale e morale (Harrison et al., 1990; Hatchett & Jackson, 1993).

I punti di forza consistono nel sostegno familiare e nei ruoli familiari condivisi (Franklin, 1985; Garcia-Coll et al., 1995; McAdoo, 1978; Young 1970), i quali si possono in parte relazionare alla distribuzione territoriale nella nazione: dalla Figura n.1, si può notare sia una maggiore concentrazione di afroamericani in certi stati, sia una vicinanza di quest'ultimi principalmente nel sud-est.

Figura n.1. Distribuzione degli afroamericani sul territorio nazionale, 2020



Fonte: U.S. CENSUS BUREAU, *Redistricting Data Summary Files*, U.S. Department of Commerce, data.census.gov. S2010 Census Redistricting Data (Public Law 94-171) Summary File; 2020 Census Redistricting Data (Public Law 94-171)

La vicinanza familiare e residenziale nel sud rurale costituisce un fattore che incentiva il ruolo della nonna quale *co-resident* e *co-caregivers* (Hunter et al., 1998): molti nonni afroamericani vivono in prossimità dei loro figli e delle loro famiglie sposate, hanno quindi molte opportunità di influenzare lo sviluppo dei nipoti (Pearson et al., 1990). Anche soltanto il rapporto tra nonna e madre influenza la qualità della maternità (Cain & Terri, 2005): dal punto di vista genitoriale, questa figura può sia diventare fonte di angoscia, a causa dei diversi punti di vista sulle pratiche genitoriali e sui problemi di confine (Jackson, 1998; Jackson et al. 1998), sia diventare una forma di aiuto e facilità, in quanto fonte di supporto strumentale e assistenza pratica (anche per madri single) (Brody, Flor & Neubaum, 1998; Hunter, 1997).

2.3 CAPITALE SOCIALE: SUPPORTO FAMILIARE E DI COMUNITÀ

I sistemi di parentela costituiscono per gli afroamericani sia una fonte di capitale sociale, sia un meccanismo attraverso il quale accumularlo e distribuirlo (Furstenberg, 2005). Il capitale sociale viene definito da Putnam (2000) quale

insieme di reti sociali che consentono cooperazione, fiducia, e coordinazione. È importante sottolineare che genitori e figli sono inseriti all'interno di più reti sociali oltre quelle di parentela: sia nel presente che nella storia passata, chiesa e comunità costituiscono sistemi di coinvolgimento aggiuntivi (McLoyd et al. 2005). Alcune ricerche hanno dimostrato che i bambini afroamericani, se confrontati con i bianchi, sono più coinvolti in reti sociali raggruppati intorno a famiglia, chiesa, e quartiere (Fletcher et al. 2006). Le relazioni sociali delle famiglie nei sistemi di parentela, luoghi di culto, e scuole, costituiscono influenze importanti sia per la genitorialità, che per lo sviluppo giovanile (Marshall et al. 2001; Morrow 1999; Lewis et al. 2013). Le famiglie coltivano capitale sociale attraverso diverse reti, tenendo in considerazione gli obiettivi di socializzazione dei figli, quali il supporto della fede religiosa, dei rendimenti scolastici, e delle competenze sociali (Furstenberg 2005; Morrow 1999).

Dal punto di vista della comunità, i legami forti rinforzano la coesione del gruppo: se presenti tra famiglie, possono essere mobilitati per sostenere lo sviluppo dei figli e la genitorialità (Coleman, 1988). Quando gli individui costruiscono e mantengono relazioni sociali con altri, queste producono risorse (ad esempio supporto, consigli, informazioni, contatti sociali), e ciò accade anche per l'ambito familiare (Hunter et al., 2019). Per citare un esempio di come relazioni e capitale sociale possano costituire una risorsa per le famiglie, riporto i possibili benefici derivanti dall'appartenenza ad una comunità religiosa. Per fare ciò, dovrei prima introdurre brevemente il ruolo della religione nella minoranza afroamericana: quest'ultima, presenta negli Stati Uniti livelli più elevati di fede rispetto ad altre minoranze etnico-razziali, e il coinvolgimento religioso risulta maggiore tra gli afroamericani se comparato con la maggioranza bianca (Levin, Taylor, & Chatters, 1994). La religione occupa un ruolo centrale (Hunter et al., 2019), e la condivisione di valori religiosi è considerata importante nelle relazioni sociali sviluppate con altre famiglie, oltre che nelle amicizie che si consentono ai figli di mantenere (Hunter et al., 2012). La chiesa afroamericana, oltre ad aver rappresentato storicamente un elemento chiave per la comunità (Lincoln & Mamiya, 1990), è

anche fonte di capitale sociale e sostegno: ne costituisce un esempio la mobilitazione odierna di un numero crescente di chiese e organizzazioni religiose afroamericane derivante dall'assidua presenza di problemi di salute per questa minoranza (Pleis & Lethbridge-Çejku, 2006). Si offrono ai membri non soltanto servizi di culto organizzati, ma anche servizi educativi e assistenza sanitaria (Holt, 2015). Da questo esempio si può evidenziare la possibilità per i membri di beneficiare delle risorse che la comunità (in questo caso, in ambito religioso) può fornire.

2.4 LA SOCIALIZZAZIONE CULTURALE E LA PREPARAZIONE AI BIAS

Ciò che può costituire un'ulteriore risorsa per le famiglie e il benessere dei suoi componenti, è l'identità etnica: in alcuni studi, gli afroamericani con identità etniche più sviluppate hanno riportato punteggi più alti nella misurazione di autostima personale (Goodstein & Ponterotto, 1997; Murray & Mandara, 2001), autostima collettiva, orientamenti comunitari generali (Azibo, 1991; Baldwin, Brown e Rackley, 1990), rendimento scolastico (Phinney, 1992), e concetto del sé (Wilson & Constantine, 1999). Nello studio di Mandara e Murray (2002), che individua tra i partecipanti tre diverse categorie di famiglie afroamericane, si sottolinea il fatto che gli adolescenti nel tipo di famiglia coesa, caratterizzata da socializzazione razziale proattiva, meno difensiva e reattiva rispetto alle altre categorie, tendevano a adottare comportamenti orientati in maniera specifica all'etnia e a valorizzare di più quest'ultimi.

Per considerare più nel dettaglio la socializzazione etnico-razziale, possiamo citare una dimensione di quest'ultima correlata a rendimenti positivi dei giovani afroamericani (Hughes et al., 2006), ovvero la socializzazione culturale: essa viene definita quale insieme di messaggi e pratiche, orientate a consegnare ai bambini l'eredità etnica, fornendo un senso di orgoglio (Hughes and Johnson, 2001). Queste pratiche possono riguardare, ad esempio, la celebrazione di festività

culturali, durante le quali si sottolinea la loro importanza e si discute di personaggi nella storia afroamericana (Evans, 2012).

Tenendo conto delle famiglie afroamericane, non si può non citare un'altra dimensione della socializzazione etnico-razziale correlata a rendimenti positivi dei giovani, ovvero la preparazione ai bias (Hughes et al., 2006): una delle grandi sfide che si ritrovano ad affrontare i genitori riguarda gli effetti pervasivi e distruttivi di stereotipi e miti riguardanti le persone di colore (Hill, 2001). È da queste circostanze che nascono culture adattive, ovvero sistemi sociali definiti da obiettivi, valori, e atteggiamenti, che differiscono rispetto alla cultura dominante (Garcia Coll et al., 1996). I genitori tentano di preparare i loro figli affinché siano pronti ad affrontare la realtà dell'essere neri negli Stati Uniti (Taylor et al., 1990), sottolineando l'importanza di supporto, unità, e cooperazione nel gruppo di minoranza (Billingsley, 1992). I bambini afroamericani, se comparati con bambini americani europei, hanno più probabilità di essere cresciuti in condizioni di povertà, e di viverla in maniera persistente durante l'infanzia (Duncan & Rodgers, 1988); inoltre, i bambini neri negli Stati Uniti sono circondati da immagini che associano autorità, bellezza, potere, e bontà, a persone bianche (Hopson & Hopson, 1992). Attraverso la socializzazione razziale si cerca di impedire che razzismo ed esclusione diventino fattori incentivanti per fallimento e disperazione (Hill, 2001). Nell'indagine di Hill (2001) si documenta l'energia e lo sforzo che i genitori afroamericani investono per i figli: queste famiglie affrontano molti problemi dovuti al razzismo e alla disegualianza socioeconomica, ma nei genitori si riflettono esperienze vissute, sforzi attivi, e mobilitazioni di risorse socio-ambientali, al fine di consegnare ai figli convinzioni, valori, e risorse necessarie per il successo.

Una volta descritte alcune peculiarità della famiglia afroamericana, è possibile spostare il focus su specifici membri di queste famiglie, ovvero sugli studenti afroamericani. Anche in questo caso il fattore razziale può differenziare l'esperienza scolastica degli studenti, e attuare un confronto rispetto ad altri gruppi

razziali nelle scuole statunitensi permette di cogliere differenze e similitudini utili ad indagare le diseguaglianze nell'istruzione scolastica.

CAPITOLO TERZO

FOTOGRAFARE LA PRESENZA DEGLI AFROAMERICANI NELL'ISTRUZIONE STATUNITENSE CONFRONTANDOLA CON LA MAGGIORANZA BIANCA

In questo capitolo vorrei approfondire le esperienze scolastiche degli studenti afroamericani nel contesto statunitense. Per fare ciò ritengo opportuno dare una breve descrizione della struttura del sistema d'istruzione negli Stati Uniti: l'educazione della prima infanzia è seguita dalla scuola elementare, dalla scuola media, dalla scuola superiore, ed infine dall'istruzione post-secondaria, ovvero terziaria (nello specifico college, laurea triennale, magistrale e professionale, master, e dottorato) (dal sito U.S Department of Education, 2008). Queste informazioni servono per comprendere le statistiche riportate, in quanto classificate anche in base al livello scolastico. Vorrei inoltre ricordare che il sistema educativo degli Stati Uniti è decentralizzato, in quanto prevale la delegazione del potere a stati e autorità locali, oltre che a singole scuole e istituti di istruzione superiore (Steffes, 2012).

Nel seguente capitolo non prendo in considerazione solo il gruppo di afroamericani, ma anche il gruppo di maggioranza: dalla bibliografia utilizzata ho individuato temi che non solo caratterizzano gli studenti afroamericani in termini scolastici generali, ma che evidenziano anche le differenze rispetto agli studenti bianchi. Ho voluto dare la prevalenza alla presentazione di dati in quanto permettono di consegnare un quadro preciso dei fenomeni descritti, e di sottolineare al meglio i divari presenti tra i due gruppi considerati.

Inizialmente, nel testo confronto la frequentazione di scuole pubbliche e private di bianchi e afroamericani, perché in questo caso la maggioranza bianca si distacca rispetto a tutte le altre minoranze. Continuo poi analizzando i dati su titoli di studio e rendimenti scolastici, poiché rappresentano parte del frutto dell'esperienza scolastica degli studenti, e non solo.

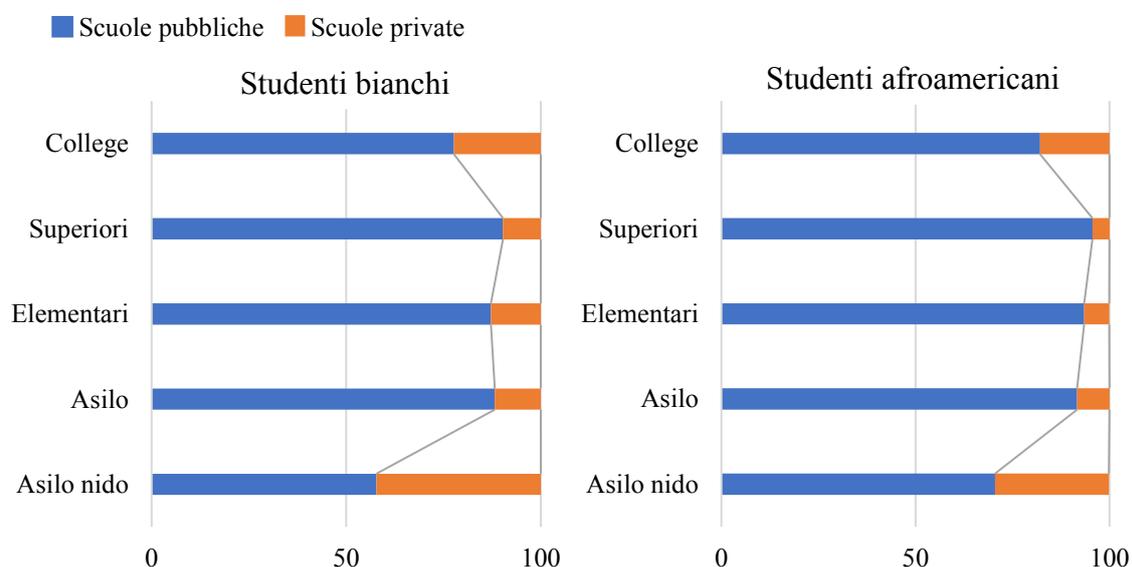
Nel testo ho riportato anche alcune similitudini riscontrate in entrambi i gruppi, ma nel complesso ho voluto focalizzarmi soprattutto sulle diversità, le quali mi hanno permesso di confermare la performance migliore del gruppo di maggioranza.

3.1 LE ISCRIZIONI A SCUOLE PUBBLICHE E PRIVATE

Negli Stati Uniti si espande sempre più la gamma delle diverse tipologie di scuole che si possono frequentare, tra cui scuole pubbliche, tradizionali e non, scuole private, e *homeschooling*. Nel 2019 si sono contate circa 98.000 scuole pubbliche e 30.000 private (a. National Center for Education Statistics, 2023).

Se consideriamo gli studenti bianchi e gli studenti afroamericani, osservare il Grafico n.1 ci permette sia di capire quale sia la preferenza tra scuole pubbliche o private, sia di mettere a confronto queste due categorie di studenti.

Grafico n.1 Distribuzione degli studenti nelle scuole pubbliche e private 2021



Fonte: U.S. Census Bureau, Current Population Survey, October 1955 to 2021. Table A-1. School Enrollment of the Population 3 Years Old and Over, by Level and Control of School, Race, and Hispanic Origin <https://www.census.gov/data/tables/time-series/demo/school-enrollment/cps-historical-time-series.html>

Riguardo le similitudini dedotte dai grafici, si evidenzia una prevalenza generale di iscrizioni a scuole pubbliche, e una prevalenza di iscrizioni a scuole private all'asilo nido e al college. Se ci soffermiamo invece sulle differenze, notiamo che

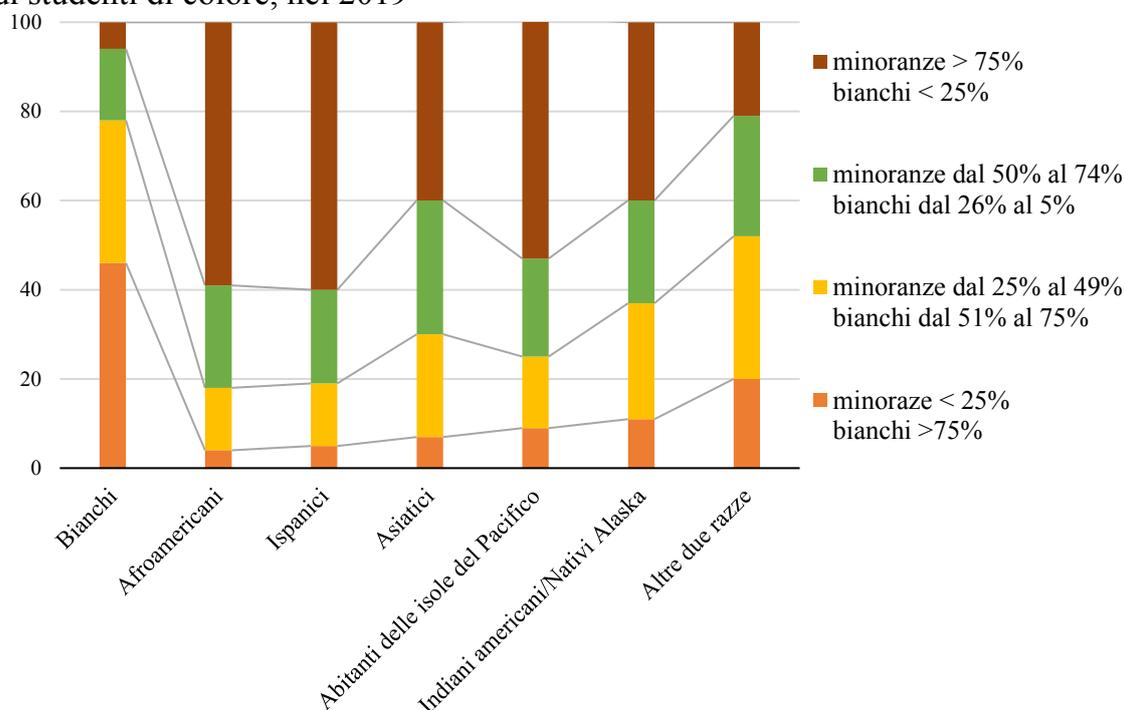
gli afroamericani tendono ad iscriversi a scuole pubbliche in misura maggiore rispetto ai bianchi, i quali invece sono più numerosi nelle scuole private. Nel report di De Brey (2019) si riporta che la percentuale degli studenti bianchi nelle scuole private, dalle elementari alle superiori nel 2015, costituiva il 69%, la restante popolazione era composta da minoranze, tra qui afroamericani che contavano il 9%. Per quanto riguarda scuole elementari e secondarie, le iscrizioni alla scuola pubblica tra il 2009 e il 2018 sono diminuite per gli studenti afroamericani, ma in misure minore rispetto ai bianchi³ (Irwin, 2021). Dai dati forniti dal National Center for Education Statistics (a. 2023), si evidenzia un crescente calo di studenti bianchi in scuole elementari e secondarie pubbliche: la percentuale del 54% degli studenti bianchi nel 2009 è scesa al 46% nel 2020, e si prevede un ulteriore diminuzione fino al 43% nel 2030. Nel 2009, il 17% registrato per gli studenti afroamericani è sceso solo di due punti percentuali nel 2020. Nella statistica si riporta, non solo in passato ma anche in predizioni future, un aumento di iscrizioni degli studenti bianchi a scuole private in misura maggiore rispetto agli altri gruppi etnico-razziali considerati.

Nonostante la scelta orientata al privato per gli studenti bianchi, nel Grafico n. 1 si è evidenziata una maggiore frequenza delle scuole pubbliche sia per bianchi che per afroamericani. Considerando ciò, definiamo la scuola pubblica quale categoria omogenea, oppure ne distinguiamo l'esperienza scolastica dei diversi gruppi etnico-razziali? Gli studenti bianchi e afroamericani frequentano, seppur entrambi in ambito pubblico, scuole diverse, e questo perché le scuole pubbliche non sono uguali tra loro. Per meglio chiarire questa differenziazione cito degli esempi. Il primo riguarda la povertà, infatti, le scuole pubbliche povere sono frequentate prevalentemente da afroamericani e ispanici. Nel 2008, alle elementari i primi frequentavano per il 44% scuole povere, contro un 6% degli studenti bianchi; per la secondaria, tra gli afroamericani si contava il 18%, tra il gruppo di bianchi il 2% (Aud et al., 2011). Il secondo esempio si attiene invece alla proporzione di studenti

³ Per i bianchi, dal 54% al 47%, mentre per gli afroamericani dal 17% al 15%. Al contrario, tra gli ispanici si è riscontrato un incremento (Irwin, 2021)

appartenenti a minoranze etnico-razziali⁴ nella scuola. Su questo, possiamo consultare la Figura n.1, la cui legenda differenzia gli istituti in base alle percentuali di studenti iscritti che fanno parte della maggioranza oppure di una minoranza: quindi, ad esempio, la prima misura “minoranze < 25% e bianchi >75%” indica le scuole dove la percentuale di studenti appartenenti a minoranze è minore del 25%, mentre il restante 75% o più è composto da studenti bianchi. Si nota subito che il gruppo di bianchi risulta il primo, non solo a frequentare scuole con prevalenza di studenti della maggioranza, ma anche scuole con minori presenze di alunni appartenenti a minoranze. All’opposto, i gruppi con più iscritti in scuole costituite almeno al 75% di scolari appartenenti a minoranze, sono afroamericani e ispanici, che presentano anche la parte più ristretta tra coloro che frequentano scuole a prevalenza di studenti bianchi.

Figura n.1 Distribuzione percentuale per razza/etnia dello studente nelle scuole elementari e secondarie pubbliche che presentano diverse percentuali di presenza di studenti di colore, nel 2019



Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Common Core of Data (CCD), “Public Elementary/Secondary School Universe Survey,” 2019–20. Riassunto di “Education Statistics” 2021, tabella 216.50.

⁴ Per minoranze nella statistica si comprendono afroamericani, ispanici, asiatici, indiani americani/nativi dell’Alaska, abitanti delle isole del pacifico e altre due razze

3.2 I TITOLI DI STUDIO

Dopo aver riportato alcune caratteristiche inerenti alle scuole frequentate da bianchi e afroamericani, è opportuno confrontare le informazioni sui titoli di studi conseguiti. La Tabella n.1 elenca dei dati (b. dal sito U.S. Census, 2022) riguardanti il possesso di titoli di studio a livello nazionale negli Stati Uniti. La percentuale maggiore di popolazione la riscontriamo nella sezione della scuola superiore completata, e, al secondo posto, quella riguardante la laurea triennale. In misura minore, si annuncia il possesso di un titolo inferiore al diploma, mentre gli altri campi presentano percentuali simili tra loro. Possiamo quindi affermare che le scuole superiori sono frequentate da molti, e, anche per quanto riguarda i livelli scolastici più elevati, buona parte della popolazione li frequenta.

Tabella n. 1 Livelli scolastici completati e titoli di studio posseduti nel 2021⁵

Titolo di studio	(%)
Inferiore al diploma	9
Diploma di scuola superiore quale livello scolastico più elevato completato	28
Completato il college ma non possiede una laurea	15
Laurea associata quale livello scolastico più elevato completato	11
Laurea triennale quale titolo di studio più elevato	23
Ha completato una laurea avanzata, quale master, professionale, o dottorato	14
	100

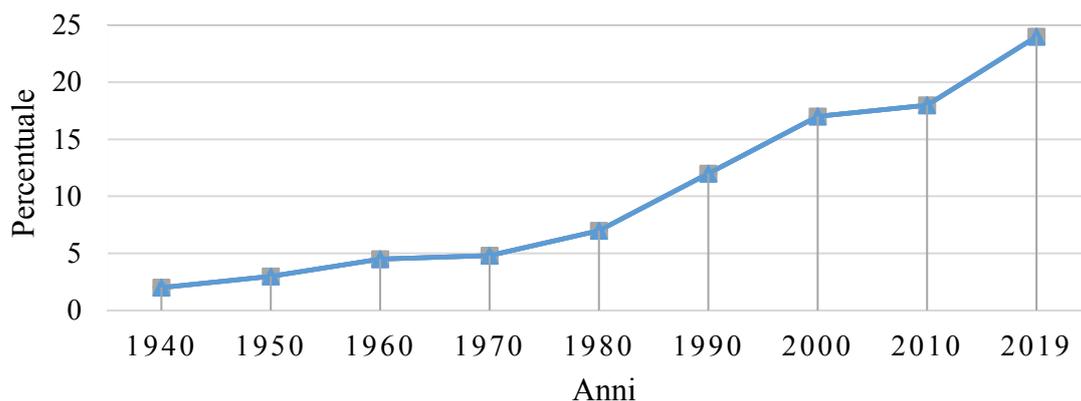
Fonte: U.S. Census Bureau, 2022, *Educational Attainment in the United States, Current Population Survey Annual Social and Economic Supplement*. <https://www.census.gov/data/tables/2022/demo/educational-attainment/cps-detailed-tables.html>

Dal 2012 al 2022, sia la percentuale di adulti che hanno completato la scuola superiore, sia coloro che hanno ottenuto un titolo di laurea triennale, è aumentata in tutti i gruppi razziali (b. dal sito U.S. Census, 2022). Questo incremento si può rilevare anche in anni precedenti rispetto a quelli citati: dal 1998 al 2008 il numero di titoli di studio conseguiti aumentò per tutti i gruppi etnico-razziali, ma in misura differente. Mentre per i bianchi l'aumento fu del 28%, per gli afroamericani il 77%, e tra questi il numero di lauree brevi aumentò del 53% e di lauree magistrali del

⁵ I dati si riferiscono a persone con 25 anni di età o più

4% (Aud et al., 2011). La Figura n.2 illustra molto chiaramente l'aumento storico dei titoli di laurea o superiori della popolazione afroamericana: i maggiori tassi di crescita si riscontrano tra gli anni Ottanta e l'inizio del nuovo millennio, e tra il 2010 e il 2019.

Figura n. 2 Popolazione afroamericana oltre i 25 anni con un titolo di laurea o superiore nel periodo 1940-2019



Fonte: US census, Current Population Survey and 1940 and 1950 Censuses of Population, Table A-2 <https://www.census.gov/library/visualizations/2023/comm/black-education.html>

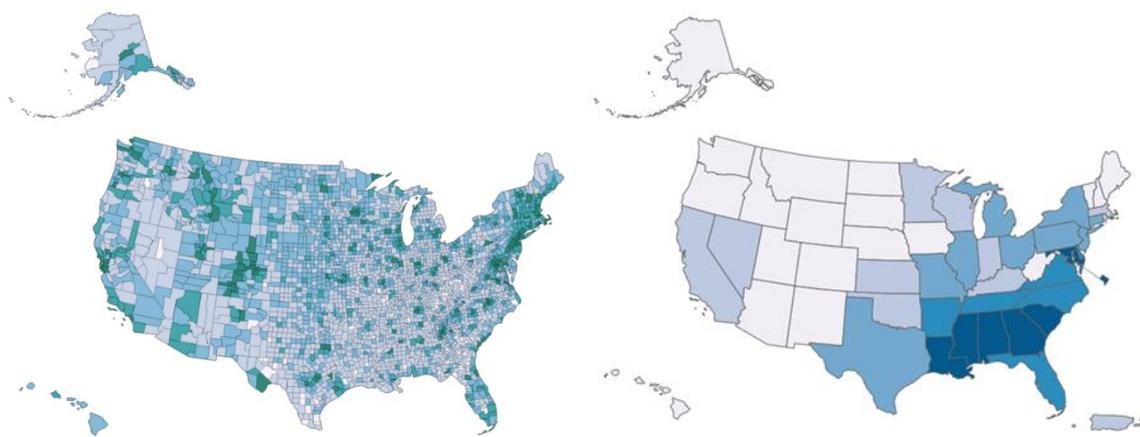
È quindi legittimo domandarsi, visti i miglioramenti rispetto al passato, se al giorno d'oggi esista ancora un divario tra studenti bianchi e afroamericani riguardante il possesso di titoli di studio. Sia per capire se siano presenti delle concentrazioni di popolazione con titoli di studio elevati, sia per confrontare questi con gli stati in cui la presenza della popolazione afroamericana risulta maggiore, cercherò di rispondere a questo quesito coinvolgendo il fattore di distribuzione della popolazione che possiede titoli di laurea o superiori.

Nella cartina n.1 del Grafico n.2 si nota la maggiore concentrazione di titoli di laurea (anche oltre quella triennale) nei territori a nord e ovest del paese, in particolare nord-est, nord-ovest, e centro-ovest; il nord-est presenta tassi di laureati corrispondenti al 29.8%, ad ovest il 25.4%, centro-ovest 21.9%, e sud 19.7%. Rispetto a due decenni fa, questo divario tra le diverse zone sta crescendo (b. dal sito US census, 2021). Dalla cartina n.2⁶, si nota una concentrazione della

⁶ Già presentata nel capitolo precedente

popolazione afroamericana nei territori a sud-est, ed una parte meno accentuata ad est. Mentre nella parte ad ovest sono più visibili le zone ad alto tasso di laureati, nelle zone a sud e sud-est queste, non solo sono meno frequenti, ma costituiscono anche parti molto più piccole.

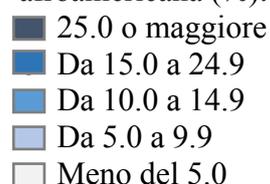
Grafico n. 2 Confronto tra due cartine 1) Percentuale di popolazione oltre i 25 anni con un titolo di laurea o un titolo maggiore nel periodo 2015-2019 e 2) Distribuzione degli afroamericani sul territorio nazionale 2020



1) Titolo di laurea o superiore (%):



2) Distribuzione della popolazione afroamericana (%):



1) Fonte: US CENSUS BUREAU, *Percentage of Population Aged 25 Years and Over With a Bachelor's Degree or Higher: 2015–2019, 2015-2019 American community survey 5-year estimates, Table S1501, data.censu.gov. S2010* <https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/acs-percentage-bachelors-degree-2015-2019.html>

2) Fonte: U.S. CENSUS BUREAU, *Redistricting Data Summary Files, U.S. Department of Commerce, data.censu.gov. S2010 Census Redistricting Data (Public Law 94-171) Summary File; 2020 Census Redistricting Data (Public Law 94-171)* <https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/race-and-ethnicity-in-the-united-state-2010-and-2020-census.html>

Rispetto alla media nazionale della popolazione che possiede titoli di studio, equivalenti o oltre la laurea triennale, gli afroamericani stanno al di sotto: la media nazionale riguardante persone con oltre venticinque anni di età nel periodo 2010-2014 risultava del 29.3%, mentre per gli afroamericani il 19%, nel periodo 2015-

2019 la media stava al 32.1%, per gli afroamericani al 21.6% (McElrath & Martin, 2019).

Una volta esposto il divario riguardante il possesso di titoli di studio, vorrei sottolineare il peso della componente maschile su quest'ultimo, non solo nella minoranza afroamericana, ma anche nel gruppo di maggioranza. Riguardo il fenomeno precedentemente citato sull'incremento dei titoli di studio nel 2008 rispetto al decennio precedente, si era registrato un aumento di lauree magistrali e di dottorati soprattutto tra le studentesse, anche afroamericane (Aud et al., 2011). Esiste un divario del percorso scolastico tra maschi e femmine americani che permane molto chiaramente nelle scuole superiori e nel college: le studentesse hanno più probabilità rispetto agli studenti di completare le scuole superiori (Snyder et al. 2008) e di superare il test di ingresso al college. Ciò può in parte spiegare gli elevati tassi di completamento del college delle donne se confrontate con gli uomini (McDaniel et al., 2011). A differenza della componente femminile, gli studenti americani tendono a ritardare i tempi di iscrizione all'università. Questo può in parte derivare dalle scuole elementari: i ritardi nel compimento delle scuole superiori avvengono anche perché alle scuole elementari i bambini maschi tendono ad iscriversi in età più avanzate (Malone et al. 2006; Graue & DiPerna 2000) e ad ottenere più bocciature rispetto alle bambine (McCoy and Reynolds 1999; Dauber et al. 1993).

La ricerca di McDaniel e colleghi (2011) evidenzia il fatto che le donne nere nel rendimento scolastico abbiano a lungo avuto più facilitazioni rispetto agli uomini: nel secolo scorso gli uomini neri istruiti erano esclusi da molte professioni di alto rango, in quanto disponibili solo per uomini bianchi, le donne nere invece possedevano più incentivi al lavoro rispetto alle donne bianche, sia perché il lavoro femminile nero era più accettato rispetto a quello bianco, sia perché era presente un'alta disoccupazione maschile nera. Nonostante sia un fenomeno recente, si registra un vantaggio delle studentesse rispetto agli studenti nel completamento del college anche nel gruppo di maggioranza. Seppur esso risulti in più rapida crescita rispetto al divario tra studentesse e studenti neri, nelle conclusioni della ricerca si

evidenzia un maggiore divario di genere per i neri nel livello di istruzione, rispetto che per i bianchi.

Si possono relazionare tra loro questi due fattori (razza e genere) per meglio comprendere la differenziazione delle performance scolastiche; ad esempio, nel predire il rendimento in ambienti universitari, è possibile considerare interdipendenti razza e personalità, e la loro differente influenza su maschi e femmine (Steele-Johnson & Leas, 2013).

3.3 LE PERFORMANCE SCOLASTICHE

I titoli di studio rappresentano la superficie delle esperienze vissute dagli studenti: pertanto, la prospettiva che segue viene posta all'interno delle scuole.

Per quanto concerne i rendimenti scolastici, possiamo fare riferimento a diversi test a livello nazionale che hanno lo scopo di valutare le conoscenze degli studenti. Ad esempio, il test ACT (American College Testing) viene spesso utilizzato per selezionare chi vuole entrare al college: tramite questo si misurano le conoscenze acquisite negli anni precedenti. Dal report dedicato interamente alle performance degli afroamericani nel 2015 (Act, 2016), si può evidenziare il divario tra le aspirazioni al conseguimento di titoli di studio anche oltre la laurea, e i risultati ottenuti nel test d'ammissione al college: circa l'85% degli studenti afroamericani diplomati aspiravano al conseguimento di una laurea dopo il diploma, e al contempo avevano molte meno probabilità di essere pronti per il college (soprattutto coloro che provenivano da scuole molto povere⁷) (ACT, 2016). Ad esempio, gli studenti afroamericani avevano una più scarsa probabilità rispetto a tutti gli altri gruppi razziali di soddisfare i requisiti richiesti dal test nella parte di scienza e matematica. Rispetto ad essi, gli studenti bianchi avevano una probabilità quattro volte superiore di raggiungere il punteggio richiesto in queste materie. Ciò può essere dovuto alle diverse offerte di corsi delle scuole frequentate: tra gli

⁷ Questo fenomeno è stato misurato in numerosi modi nell'ultimo decennio tramite, ad esempio, i punteggi SAT, frequentazione e superamento di corsi ed esami di Advanced Placement, l'iscrizione a corsi di matematica e scienze, i tassi di conseguimento del diploma di scuola superiore, e gli esami di uscita dalla scuola superiore (Musoba, 2011; Camara, 2013)

istituti a cui sono iscritti gli afroamericani, soltanto il 57% provvede una gamma completa di corsi di scienze e matematica, mentre per i bianchi la percentuale sale al 71% (Act, 2016). Nel report, si evidenzia che il divario riguardante il rendimento scolastico è presente ancor prima del college: se gli studenti afroamericani non possiedono solide basi costruite durante la scuola primaria e secondaria, nel test di ammissione al college risulteranno impreparati.

Dei circa tre milioni di studenti americani diplomati nell'anno 2019, il 66% è entrato al college nello stesso anno: tra questi notiamo una percentuale maggiore di asiatici (82%), seguono poi studenti bianchi (69%), ispanici per il 64%, ed infine afroamericani con il 57% (Irwin et al., 2021). Sia afroamericani che ispanici ottengono risultati più scarsi rispetto a studenti bianchi in tutti i livelli di istruzione (Bali & Alvarez, 2003; Brown & Lee, 2005; Oates, 2009), e ciò implica anche una minore probabilità nel raggiungere livelli di istruzione più elevati (Steele-Johnson & Leas, 2013). Se consultiamo i risultati riguardanti la parte di lettura e matematica del test NAEP⁸ svolto nell'anno 2017, riscontriamo che, in tutti i livelli scolastici considerati, gli asiatici presentavano punteggi più elevati, mentre gli studenti afroamericani ottenevano punteggi inferiori rispetto a quelli di tutti gli altri gruppi etnico-razziali⁹(De Brey et al., 2019).

Oltre ai dati riguardanti l'andamento scolastico, dobbiamo tenere presente che anche altri fattori influenzano la valutazione della performance degli studenti. Prendo in considerazione condotta e punizioni scolastiche in quanto in questi gli afroamericani sembrano distinguersi rispetto al resto degli alunni. Dal report di De Bray e colleghi (2019) si riporta che, nel 2013, circa tre milioni di studenti appartenenti alle scuole pubbliche hanno ricevuto una o più sospensioni: di queste, gli afroamericani hanno riportato la percentuale più alta (35%) rispetto ai sette gruppi etnico-razziali considerati, i quali presentavano tassi non oltre il 17%. Le

⁸ Il "National Assessment of Educational Progress" un test di valutazione imposto dal Congresso che valuta le prestazioni degli studenti su diverse materie, nelle scuole pubbliche e private, in tutta la nazione. Esso viene svolto al quarto anno di scuola elementari, ultimo anno di scuole medie, e quarto anno di scuole superiori

⁹ L'unica eccezione riscontrata è stata con il gruppo di indiani americani di quarta elementare che nella parte di lettura hanno ottenuto un punteggio inferiore di due punti percentuale (De Brey et al., 2019)

indagini riguardanti le punizioni scolastiche degli ultimi venticinque anni hanno costantemente riscontrato nell'amministrazione della disciplina scolastica una sproporzionalità socioeconomica e razziale: in particolare, gli afroamericani, indipendentemente dal numero di studenti appartenenti a questa minoranza iscritti nelle scuole, risultano sovra rappresentati nell'uso di provvedimenti con conseguenze escludenti e punitive (Skiba et al., 2002).

Un ulteriore tratto in cui possiamo distinguere gli studenti afroamericani è la frequentazione di scuole con presenza di gang: nel 2015, la percentuale di studenti afroamericani tra dodici e diciotto anni che ha riportato la presenza di gang nella loro scuola durante l'anno scolastico, risultava del 17%, la più alta se confrontata con gli altri gruppi etnico-razziali che stavano tutti al di sotto del 15% (i bianchi al 7%, per esempio) (De Brey et al., 2019).

A questo punto, dopo aver approfondito nei capitoli precedenti tre tematiche inerenti alla domanda di ricerca, si può avviare un ragionamento che tenga conto dei diversi aspetti citati. In particolare, il capitolo che segue non solo evidenzia gli elementi che risultano più rilevanti nel ragionamento conclusivo, ma li relaziona anche tra loro: nonostante si tratti di tematiche differenti, adottare una prospettiva più ampia dei contesti indagati permette di cogliere interdipendenze e relazioni tra fattori che, se osservati singolarmente, acquisirebbero probabilmente un aspetto diverso.

CAPITOLO 4

INTERROGARE LE RICERCHE SULLA RELAZIONE TRA FAMIGLIA E PERFORMANCE SCOLASTICHE DEI GIOVANI AFROAMERICANI

Per iniziare questo capitolo, ho individuato quali caratteristiche delle famiglie degli studenti afroamericani differissero rispetto a quelle degli altri studenti. Soprattutto se paragonati alle famiglie del gruppo di maggioranza bianca, tre fattori sono risultati molto evidenti: la soglia di povertà, il livello di istruzione dei genitori, e l'appartenenza a famiglie monogenitoriali con madri single. Differente risultava anche il livello di coinvolgimento dei genitori nell'istruzione dei figli. Ho quindi sviluppato il capitolo basandomi su questi fattori e sulle influenze che possono avere nel rendimento scolastico. Infine, ho considerato un altro elemento che caratterizza la minoranza afroamericana rispetto alla maggioranza bianca, ovvero la socializzazione etnico-razziale, e in particolare, la socializzazione culturale.

Un'analisi completa del rendimento scolastico richiede un quadro che affronti questioni sia personali che sistemiche, tra cui la povertà individuale e comunitaria, la stabilità familiare, e le strutture scolastiche (Stewart, 2007). Analizzare come e se la famiglia influisca sul rendimento scolastico dei figli significa includere nell'analisi non solo la sfera domestica e il singolo nucleo, ma anche il contesto circostante: per questo motivo ho voluto soffermarmi pure su altri ambienti, soprattutto quelli nei quali le famiglie afroamericane risultano concentrate (la scuola ed il quartiere di residenza).

Nell'intero capitolo, lo status socioeconomico è risultato un fattore che direttamente o indirettamente viene coinvolto nella riproduzione del divario nei rendimenti scolastici dei figli rispetto ai bianchi. Le esperienze educative e i rendimenti scolastici sono strettamente associati alle caratteristiche socioeconomiche delle famiglie: certe condizioni, quali vivere in povertà, in una

famiglia senza un genitore che ha completato la scuola superiore, o in una famiglia con un solo genitore, sono associate a scarsi risultati scolastici, inclusi punteggi di rendimento bassi, bocciature, e abbandono della scuola superiore (Pungello et al., 2010; Ross et al., 2012).

Lo stato socioeconomico (SES) è un indicatore che non comprende soltanto il reddito, ma anche il livello di istruzione, la sicurezza finanziaria, e le percezioni soggettive dello stato sociale e della classe sociale (dal sito American Psychological Association, 2017). Tutti questi aspetti concorrono nella capacità di accumulare ricchezza, la quale si può riflettere in un ambiente familiare benefico e in un comportamento genitoriale positivo (Yeung & Conley, 2008). La presenza di risorse economiche in famiglia nel lungo termine può avere un impatto più forte rispetto al breve termine: nel lungo periodo esse generano maggiore senso di sicurezza economica, di orientamento al futuro, e di possibilità di correre rischi, che a loro volta influiscono positivamente sullo sviluppo dei figli (Yeung & Conley, 2008).

Quello che deriva da questo quadro è la possibilità che l'insieme di famiglie con determinate caratteristiche, soprattutto nella scuola e nel quartiere, possa avere un impatto sull'intero gruppo di studenti afroamericani, riproducendo così alcune diseguglianze per questa minoranza.

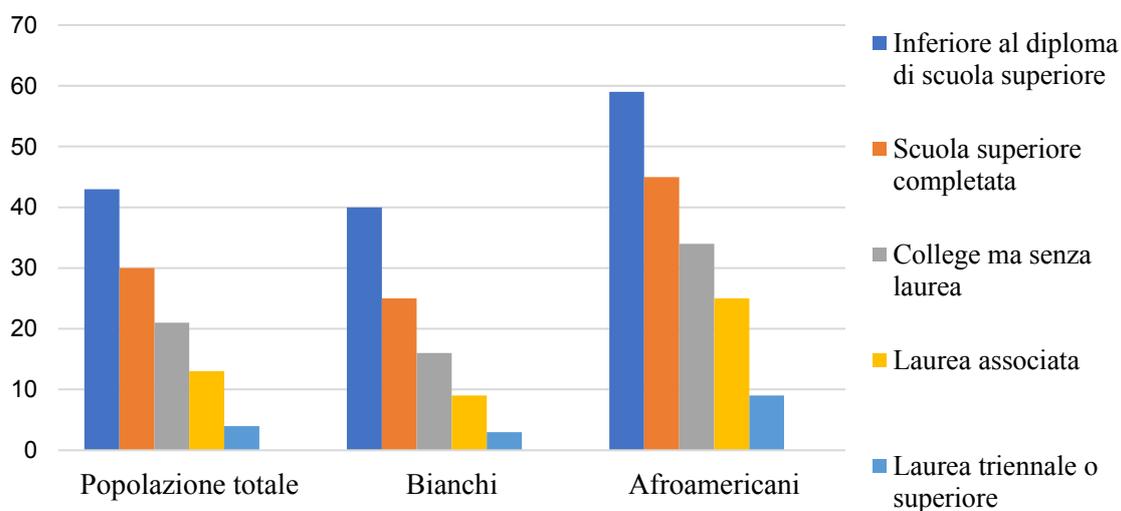
4.1 CONDIZIONE DI POVERTÀ: L'ISTRUZIONE DEI GENITORI E LA STRUTTURA FAMILIARE

In molti report che tengono conto dei diversi gruppi etnico-razziali nelle scuole statunitensi, gli afroamericani presentano il tasso più alto di studenti minorenni che vivono in povertà¹⁰ (Ross et al., 2012; De Brey et al., 2019; National Center for Education Statistics, 2022). Nel 2021 le famiglie afroamericane con figli minorenni risultavano per il 24% al di sotto della soglia di povertà (nel 2002 era il 27.30%), a differenza dell'8% delle famiglie bianche (c. dal sito US census, 2021).

¹⁰ Per maggiori informazioni sulla misurazione della soglia di povertà adottate dal Census Bureau <https://www.census.gov/topics/income-poverty/poverty/guidance/poverty-measures.html>

Questa situazione di povertà può essere legata a diversi fattori, tra cui l'istruzione dei genitori. Nella Figura n. 3, la legenda si riferisce al titolo di studio dei genitori: si nota che per tutte le categorie menzionate (popolazione totale nazionale, bianchi, e afroamericani) la possibilità che i figli vivano in povertà è indirettamente proporzionale alla scolarizzazione dei genitori.

Figura n.3 Percentuale di figli minorenni in famiglie che vivono in povertà, a seconda del livello di istruzione dei genitori



Fonte: National Center for Education Statistics. (2023). *Characteristics of Children's Families. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.* <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cce/family-characteristics#suggested-citation>

Il livello di istruzione può influire anche sulle aspettative educative e sul coinvolgimento scolastico (Davis-Kean e Sexton, 2009): Davis-Kean (2005) ha rilevato che, nel caso delle famiglie afroamericane, il livello di istruzione di entrambi i genitori e il reddito familiare influiscono sia sulle aspettative educative dei genitori, sia sulle interazioni genitore-figlio, sono quindi indirettamente correlati ai loro rendimenti scolastici.

Un ulteriore fattore che incide sulla situazione di povertà degli studenti è la composizione familiare. Nel loro report, De Brey e colleghi (2019) riscontrano che, rispetto ai minorenni americani in età scolare, il gruppo di afroamericani presenta una prevalenza di appartenenze a famiglie monogenitoriali con madri single in confronto a tutti gli altri gruppi etnico-razziali considerati (tra le diverse

categorie di composizioni familiari, la presenza di madri single afroamericane costituiva il 56%, quella di madri single bianche il 17%). Gli effetti negativi sorti dalla struttura familiare possono essere mediati dalle risorse che da essa derivano: i bambini in famiglie costituite da due genitori ricevono più risorse economiche rispetto a membri di famiglie monogenitoriali (Aughinbaugh et al., 2005). Nel report del National Centre of Education Statistics (b. 2023) si nota molto chiaramente che i figli minorenni appartenenti a famiglie di madri monogenitoriali hanno più probabilità di vivere in condizioni di povertà se confrontati con famiglie di genitori sposati o padri single. Tra i minorenni sotto la soglia di povertà, gli afroamericani appartenenti a queste famiglie monogenitoriali risultano tra i più numerosi (b. National Center for Education Statistics, 2023; Ross et al., 2012). Considerando l'intera popolazione afroamericana presente negli Stati Uniti, nel 2021 nella categoria costituita da genitori sposati, le famiglie afroamericane povere costituivano l'8%, nelle famiglie monogenitoriali di padri il 18%, e di madri il 37%¹¹ (c. dal sito US census, 2021). Al di là della struttura familiare in sé, anche la classe sociale della famiglia ha un impatto importante e probabilmente maggiore (Battle et al., 2005). Alcuni studi considerano ingannevole concentrarsi sugli effetti di configurazione genitoriale e rendimento scolastico escludendo dall'analisi lo status socioeconomico (Alston & Williams, 1982; Battle, 1998; Carr & Mednick, 1988).

4.2 L'AMBIENTE CIRCOSTANTE: SCUOLA E QUARTIERE

È possibile relazionare la tematica inerente alla struttura familiare alla composizione razziale nelle scuole. Quest'ultimo rappresenta un fattore incisivo nelle performance scolastiche degli studenti iscritti, e soprattutto degli studenti afroamericani: la maggior parte di questi frequentano scuole a maggioranza nera, e quindi principalmente membri di famiglie monogenitoriali (Bankston & Caldas,

¹¹ Quest'ultimo dato risulta inferiore rispetto al 2002, nel quale la percentuale costituiva il 41%. (US census, 2021)

2000). I figli che vivono in famiglie monogenitoriali o con genitori acquisiti dimostrano più segni precoci di disimpegno dalla scuola e ricevono meno attenzioni e incoraggiamento familiare nelle attività scolastiche rispetto a coloro che vivono con entrambi i genitori biologici (Astone & McLanahan, 1991). La discussione della ricerca di Bankston e Caldas (2000) offre uno spunto interessante: la composizione familiare può influenzare sia i componenti della famiglia stessa, sia le persone che frequentano i medesimi ambienti di quest'ultimi. La percentuale di minoranze presente nell'istituzione scolastica è negativamente correlata alle performance di studenti sia bianchi che neri (Bankston and Caldas, 1996). Bankstone e Caldas (2000) hanno cercato di capire quale fattore peggiorasse i rendimenti scolastici degli studenti nelle scuole con maggioranza afroamericana: come precedentemente evidenziato, la maggior parte degli studenti afroamericani vive in famiglie monogenitoriali, registra quindi performance scolastiche più scarse. Gli autori della ricerca hanno notato che spesso si ottiene una migliore predizione dei rendimenti scolastici, non nel momento in cui si considera il singolo background familiare o la composizione razziale della scuola, bensì quando si prende in esame la struttura familiare prevalente in quel contesto scolastico. Le famiglie bianche tendono ad evitare scuole e quartieri con alte percentuali di minoranze (Goyette et al. 2014; Hall and Hibel 2017; Rich 2016), e così facendo si rinforzano le diseguaglianze nel sistema scolastico (Scott 1984; Clark 1987; Coleman 1990).

Un'ulteriore caratteristica che influisce sui rendimenti scolastici degli iscritti, è che le scuole con alta percentuale di studenti appartenenti a minoranza, soprattutto se con basso reddito, risultano carenti in diversi aspetti: ad esempio, le scuole superiori possiedono molti insegnanti alle prime armi, offrono meno corsi di matematica e scienze ad alto livello, e hanno meno probabilità di assumere consulenti scolastici che forniscono il supporto necessario per la preparazione al college (Tsoi-A & Bryant, 2015). Queste diversità rispetto alle scuole bianche possono derivare dalle grandi disparità di finanziamenti delle scuole pubbliche, i quali dipendono prevalentemente da fondi locali e dal singolo stato federale: i

distretti a maggioranza bianca possiedono più fondi rispetto a quelli a maggioranza afroamericana, in quanto quest'ultimi risultano per la maggior parte quartieri a basso reddito (Hammond et al., 2020). La nota di Hammond e colleghi (2020) cita uno studio del 2019¹² nel quale si evidenzia che la maggior parte dei distretti non bianchi riceve in un anno circa duemila dollari in meno per studente, rispetto alla maggior parte dei distretti bianchi.

La concentrazione di famiglie in povertà influisce non solo sulle scuole, ma anche sui quartieri di residenza: lo svantaggio concentrato rappresenta l'accumulazione di condizioni di svantaggio economico nei quartieri urbani razzialmente segregati, caratterizzati principalmente da povertà, disoccupazione, famiglie monogenitoriali con madri single, e residenti afroamericani (Sampson et al., 2008). Vivere in quartieri che presentano queste caratteristiche riduce la possibilità di ottenere il diploma di scuola superiore (Owens, 2010). Nell'indagine di Card e Rothstein (2007) si evidenzia che il divario nel rendimento scolastico tra bianchi e neri risulta maggiore in città più segregate: nell'indagine, il passaggio da una città altamente segregata ad una quasi integrata, colmava di circa un quarto il divario tra bianchi e neri nel punteggio di un test utilizzato per l'ammissione al college (SAT). I bambini afroamericani che vivono in famiglie con basso reddito performano peggio rispetto ai loro coetanei bianchi anche a causa delle diverse esposizioni derivanti dagli estremi svantaggi del vicinato (concentrazione della povertà, criminalità violenta, e disordine sociale) (Sampson, Sharkey e Raudenbush, 2008). Tali esposizioni possono costituire una fonte di stress che influisce sullo sviluppo dei bambini quando maturano e interagiscono più direttamente con la comunità. Nella popolazione bianca il fattore di concentrazione di residenza è minore rispetto che per gli afroamericani: da questo dato ne deriva che i benefici legati al risiedere in quartieri più abbienti risultano minori per quest'ultimi. Gli americani europei vivono in quartieri più selettivi, nei quali i confini, soprattutto rispetto alle classi elevate, sono più marcati se confrontati con

¹² \$23 Billion, dal sito Ed Build, <https://edbuild.org/content/23-billion>

la varietà di classi sociali che caratterizza i quartieri a prevalenza nera: in questi, quartieri di classi lavoratrici confinano spesso con quelli a basso reddito (Fletcher et al., 2007).

Date queste circostanze, anche l'aiuto apportato dalla comunità ne può risentire: quando i legami personali sono forti ma risiedono in aree di svantaggio concentrato, è probabile che si alimentino sentimenti di sfiducia, paura degli estranei, incertezza, e dipendenza economica, riducendo così le possibilità di intraprendere azioni collettive efficaci (Woolcock, 1998). Sampson e colleghi (1997) sostengono che la privazione delle risorse combinata con l'esclusione razziale agisca come una forza centrifuga che ostacola l'efficacia collettiva.

4.3 COINVOLGIMENTO E SUPPORTO DEI GENITORI NELL'ISTRUZIONE DEI FIGLI: LA RELAZIONE GENITORI-SCUOLA

La parte finale del primo capitolo è stata dedicata al rapporto tra genitori e istruzione dei figli, ed in particolare al coinvolgimento familiare. Questo può differire in base al fattore razziale, ma nonostante ciò non possiamo confermare le definizioni di genitori afroamericani quali non coinvolti e genitori bianchi quali coinvolti: esistono vari tipi di partecipazione che incidono poi diversamente sul rendimento scolastico (Robinson & Harris, 2014). I genitori della minoranza non mancano di interesse nell'essere presenti, tuttavia, rispetto ai genitori bianchi, sostengono di più l'idea che sia la scuola a dover iniziare e supportare il coinvolgimento familiare (Chavkin & Williams, 1993). Essi, infatti, tendono a comunicare di più con gli insegnanti, ma anche a criticarli maggiormente (Ritter, Mont-Reynaud, & Dornbusch, 1993). Tra gli afroamericani, se paragonati con la maggioranza bianca, si nota un minore sviluppo di relazioni che supportano il rendimento scolastico, quali scuola-casa e studente-insegnante (Hughes & Kwok, 2007): per quanto riguarda la prima, la connessione genitore-insegnante costituisce capitale sociale derivante dalla condivisione di aspettative e impegno da parte di adulti nel sostegno attivo e sociale dei figli (Sampson et al., 1999). I genitori neri ed ispanici possiedono meno contatti con la scuola dei figli rispetto ai bianchi

(Floyd, 1998). Insegnanti e presidi tendono a adottare uno scarso coinvolgimento nei confronti di genitori appartenenti a gruppi di minoranza, oltre che ad avere scarsa motivazione nel cooperare con loro per l'istruzione dei figli (Lopez, 2001). I genitori maggiormente coinvolti vengono definiti dagli insegnanti “*good parents*”, e questi sono principalmente bianchi, classe media, sposati, ed eterosessuali (Reay 1998). La maggior parte degli insegnanti nelle scuole pubbliche, anche in quelle con studenti a maggioranza nera, sono bianchi (Spiegelman, 2020): la differenza razziale può indebolire il legame che si instaura con essi, e ciò accade sia per i genitori che per gli studenti (Saft & Pianta, 2001).

Un ulteriore elemento che riguarda la famiglia e che potrebbe giustificare questa differenza di coinvolgimento genitoriale è lo status socioeconomico: le classi sociali più elevate sono associate ad un maggiore coinvolgimento genitoriale e, tenendo questa variabile costante, non si notano grandi differenze a livello razziale (Farkas, 2014). Nello studio di Smith (2009) i genitori afroamericani con basso SES supportavano e incoraggiavano i figli nella loro carriera scolastica fino al completamento della scuola superiore: per i genitori, permettere ai figli di raggiungere uno status più elevato e quindi superare le diseguaglianze, era sufficiente il raggiungimento del diploma. Infatti, seppur riconoscessero l'importanza del college, erano consapevoli delle notevoli risorse da mobilitare per raggiungere quel traguardo.

4.4 I BENEFICI DELLA SOCIALIZZAZIONE ETNICO-RAZZIALE NELLA DIVERSITÀ CULTURALE

Nel capitolo secondo, inerente alla famiglia afroamericana, si è citato il tema della socializzazione etnico-razziale, facendo riferimento principalmente alla preparazione ai bias e alla socializzazione culturale. Quest'ultima costituisce un elemento della socializzazione etnico-razziale che più rispetto agli altri viene positivamente relazionato al contesto scolastico: i messaggi riguardanti la storia degli afroamericani, l'orgoglio, e l'eredità razziale, sono legati a migliori performance scolastiche tra gli adolescenti (Brown et al., 2009). In questo sono

incluse anche le persone più adulte: nel report di Banerjee e colleghi (2017) gli studenti afroamericani che avevano ricevuto più messaggi riguardanti l'eredità culturale e l'orgoglio razziale erano maggiormente impegnati nell'ambiente del college, e questo coinvolgimento influenzava positivamente i loro risultati accademici. Alcuni messaggi contenuti nella socializzazione culturale riguardano l'importanza dell'educazione e del successo accademico per la cultura afroamericana odierna (Smalls, 2009). La socializzazione culturale risulta più presente tra genitori scolarizzati e con alti redditi (Caughy et al., 2002; McHale et al., 2006).

Un fattore che amplia gli effetti benefici della socializzazione etnico-razziale è l'esposizione alla diversità culturale che, unita al coinvolgimento genitoriale nell'educazione dei figli, influenza positivamente i rendimenti scolastici (Banerjee & Johnson, 2011). Un'identità etnica legata ad un sentimento di chiusura e intolleranza da parte del gruppo di minoranza può indebolire i vantaggi che la socializzazione etnico-razziale produce. Gli studi che includono reddito e istruzione nello status socioeconomico evidenziano che, rispetto alle controparti superiori, coloro che hanno un SES medio si concentrano più su sentimenti di discriminazione e sfiducia piuttosto che sull'eguaglianza, (Hughes et al., 2006).

Terminato il presente capitolo, che ha avviato un ragionamento in merito ai contenuti dei capitoli precedenti, si può indirizzare la discussione ad una conclusione finale, la quale non intende porsi quale risposta finale e definitiva ad un quesito di ricerca, bensì quale insieme di ipotesi e considerazioni inerenti ai contenuti qui considerati.

CONCLUSIONI

Ho sviluppato il testo dividendolo per sezioni al fine di approfondire singoli aspetti che potessero sia giustificare la domanda di ricerca inizialmente posta, sia fornire un quadro più completo per affrontare al meglio l'ultimo capitolo, che ritengo il più importante.

Per capire cosa potesse influenzare i rendimenti scolastici, mi sono soffermata sul contesto familiare in sé, ovvero sulle relazioni genitore-figlio: in particolare, ho citato il coinvolgimento e appoggio dei genitori nella scuola e nell'istruzione dei figli, le aspirazioni riguardanti la carriera scolastica, e la socializzazione etnico-razziale. Tutti gli elementi indagati possono influenzare positivamente il rendimento scolastico dei figli solo a determinate condizioni: la maggior parte di queste riguardano l'istruzione dei genitori, la varietà culturale oltre che il rispetto degli altri gruppi etnico-razziali, e, più in generale, lo status socioeconomico delle famiglie.

In questo contesto, però, ritengo importante sottolineare l'eterogeneità delle influenze che le famiglie possono avere sulle performance scolastiche dei figli: l'interazione diretta genitore-figlio che avviene nell'ambiente domestico è importante, ma è necessario anche ampliare la prospettiva e domandarsi quali condizioni caratterizzino il contesto nel quale questo ambiente domestico è inserito. Di conseguenza, indipendentemente dalla decisione dei genitori, analizzare i legami sviluppati oltre che gli ambienti frequentati dai figli, e i presupposti derivanti della famiglia di origine affinché essi avvengano, ci permette di cogliere come anche indirettamente il background familiare possa influire sulla vita degli studenti.

Nel testo ho menzionato più volte il tema della segregazione e della comunità afroamericana, evidenziando la vicinanza delle famiglie in molti contesti, a partire da scuola, comunità religiosa, quartiere di residenza, ed estesi sistemi di parentela. Bisogna chiarire che per vicinanza non intendo soltanto interazione, supporto, e sviluppo di sentimenti di amicizia e amore, ma anche vicinanza fisica, quando cioè

le persone si ritrovano a frequentano gli stessi ambienti. Considerando la domanda di ricerca, nell'ultimo capitolo che descrive certi luoghi frequentati dai figli delle famiglie afroamericane (in particolare quartieri, scuole, e nuclei familiari) si può evidenziare un elemento comune, ovvero la condivisione di determinate caratteristiche in tutti gli ambienti citati: il contesto scolastico è stato relazionato sia al quartiere di residenza, che influenza la qualità degli studi erogati nelle scuole pubbliche e quindi le possibilità per gli studenti di completare gli studi ambiti, sia alla struttura familiare monogenitoriale che può interferire sulle prestazioni scolastiche dei membri familiari e di altri studenti appartenenti ad un nucleo familiare tradizionale che frequentano la stessa scuola. A determinate condizioni, ciò che accade è una reazione a catena che intreccia tutti questi contesti: ad esempio, abbiamo visto che gli studenti appartenenti a famiglie monogenitoriali composte da madri single sono più propense a vivere in situazioni di povertà, e quindi a vivere in quartieri poveri e segregati, dove il servizio offerto dalle scuole pubbliche risulta carente rispetto a quartieri più abbienti e a maggioranza bianca.

Ciò che sembra creare i presupposti affinché si verifichi la reazione a catena è lo status socioeconomico delle famiglie afroamericane. Riconosco che il concetto di status socioeconomico sia molto ampio, ed è per questo che vorrei porre l'istruzione dei genitori, le risorse economiche, e la condizione di minoranza razziale, quali elementi primari dell'indicatore quando citato nella presente conclusione. Un'ipotesi che vorrei elaborare riguarda proprio lo status socioeconomico delle famiglie: oltre a permettere ai genitori di influenzare positivamente e in maniera diretta i rendimenti dei figli tramite lo sviluppo di un'identità etnico-razziale positiva, aperta alla diversità culturale, e il coinvolgimento e supporto nell'istruzione dei figli, permette anche di creare un'influenza positiva indiretta tra la famiglia e gli studenti, mediata dalle caratteristiche degli ambienti frequentati, quali la qualità della scuola e la povertà dei quartieri di residenza.

Prima di avviarmi alla chiusura, vorrei apportare un'ulteriore considerazione che riguarda l'istruzione dei genitori. Abbiamo visto che questa costituisce un

importante fattore di predizione dell'influenza familiare sulle performance scolastiche dei figli, e ciò può farci riflettere sulla riproduzione delle diseguaglianze. All'inizio del quarto capitolo si è evidenziata la correlazione tra scolarizzazione dei genitori e condizioni di povertà dei figli, e ciò pone le basi per un'ulteriore ipotesi riguardante la riproduzione e il mantenimento delle diseguaglianze dei rendimenti scolastici, soprattutto rispetto alla maggioranza bianca: il circolo vizioso che possiamo designare comprende lo scarso rendimento scolastico, oltre che i bassi livelli di istruzione degli studenti afroamericani, e il loro futuro status socioeconomico, che può in parte derivare dagli studi, e che alla fine esercita influenze dirette e indirette nell'istruzione dei figli.

Ciò che la ricerca potrebbe indagare in misura maggiore è quanto la differenza dei percorsi scolastici tra bianchi e afroamericani possa incidere sul futuro degli studenti, in particolare quanto l'istruzione possa ridurre la differenza di status socioeconomico tra la maggioranza bianca e la minoranza afroamericana, indagando alcuni fattori quali condizioni di lavoro, reddito, e composizione familiare di giovani che hanno concluso il percorso di studi.

LIMITAZIONI

Ritengo che non sia d'obbligo e soprattutto corretto cercare di dover dare una risposta chiara e precisa: prendere in considerazione una nazione intera, per lo più così vasta e, non solo una minoranza costituita da circa quaranta milioni di persone, ma in aggiunta anche alcune considerazioni riguardanti la maggioranza bianca, vuol dire essere limitati nelle conclusioni e poter dare una risposta articolata quanto il contesto che ci si pone di fronte.

Nella bibliografia ho cercato di consultare articoli il più recenti possibili, nonostante la difficoltà di trovarli: la maggior parte delle ricerche riguardanti la famiglia afroamericana e l'influenza sul rendimento scolastico dei figli risalgono prevalentemente agli anni Settanta, Ottanta, e Novanta, mentre le pubblicazioni più recenti sono caratterizzate soprattutto da punti di vista di tipo psicologico. Nel nuovo millennio si sono verificati molti eventi, tra cui la crisi finanziaria del 2008

e la pandemia da Covid-19, che cito in quanto di portata globale e di mia conoscenza: prendo atto che nel contesto statunitense molte altre situazioni in questo ventennio hanno favorito trasformazioni nella minoranza afroamericana, le quali possono essere approfondite maggiormente utilizzando anche una prospettiva sociologica.

BIBLIOGRAFIA

- ACT (2016), The condition of college and career readiness 2015: African American students, ACT e UNCF, https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/6201-CCCR-African-American-2015.pdf?cid=email:pm:05172016:subcondition_aa_ff:report
- Alston, D. & Williams, N. (1982), "Relationship between father absence and self-concept of Black adolescent males", *Journal of Negro Education*, 51 (2):134-138
- Dal sito American Psychological Association (2017), Ethnic and racial minorities & socioeconomic status, *American Psychological Association*, <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/factsheet-erm.aspx> [accessed October 28, 2011].
- APSA Task Force on Inequality and American Democracy (2004), American democracy in an age of rising inequality, *Perspectives on Politics*, 2, 651–689.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991), "Family structure, parental practices and high school completion", *American sociological review*, 309-320.
- Aud, Susan, William Hussar, Grace Kena, Kevin Bianco, Lauren Frohlich, Jana Kemp, and Kim Tahan (2011), The Condition of Education 2011, *National Center for Education Statistics*, NCES 2011-033.
- Aughinbaugh, Alison, Charles R. Pierret, and Donna S. Rothstein (2005), "The impact of family structure transitions on youth achievement: Evidence from the children of the NLSY79.", *Demography* 42.3: 447-468.
- Azibo, D. A. (1991), "An empirical test of the fundamental postulates of an African personality metatheory", *Western Journal of Black Studies*, 15, 183–195.
- Baldwin, J. A., Brown, R., & Rackley, R. (1990), "Some socio-behavioral correlates of African self-consciousness in African-American college students", *Journal of Black Psychology*, 17(1), 1-17.
- Banerjee, M., Harrell, Z. A., & Johnson, D. J. (2011), "Racial/ethnic socialization and parental involvement in education as predictors of cognitive ability and achievement in African American children". *Journal of youth and adolescence*, 40, 595-605.
- Banerjee, M., Rivas-Drake, D., & Smalls-Glover, C. (2017), "Racial-ethnic socialization and achievement: The mediating role of academic engagement", *Journal of Black Psychology*, 43(5), 451-463.
- Bankston III, C. L., & Caldas, S. J. (2000), "Majority African American schools and the family structures of schools: School racial composition and academic achievement among Black and White students, *Sociological Focus*, 33(3), 243-263.
- Bankston III, C., & Caldas, S. J. (1996), "Majority African American schools and social injustice: The influence of de facto segregation on academic achievement", *Social Forces*, 75(2), 535-555.

- Battle, J. (1998), "What beats having for two Parents: Educational outcomes for African-American students in single- versus dual-parent families", *Journal of Black Studies*, 28 (6):783-8.
- Bell, Carl C., and Esther J. Jenkins. (1991), "Traumatic stress and children", *Journal of health care for the poor and underserved* 2.1 175-185.
- Berg, M., Coman, E., & Schensul, J. (2009), "Youth action research for prevention: A multi-level intervention designed to increase efficacy and empowerment among urban youth", *American Journal of Community Psychology*, 32, 345–359.
- Billingsley, A. (1992), *Climbing Jacob's ladder: The enduring legacies of African-American families*, Simon and Schuster.
- Brady, Henry E., Sidney Verba, and Kay Lehman Schlozman (1995), "Beyond SES: A resource model of political participation." *American political science review* 89.2: 271-294.
- Breen, Richard, and Jan O. Jonsson (2005), "Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility", *Annual Review of Sociology* 31:223–43. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.31.041304.122232>.
- Brody, Gene H., Douglas L. Flor, and Eileen Neubaum (1998), "Coparenting processes and child competence among rural African-American families", in Lewis & Candice (a cura di), *Families, risk, and competence* 227-243.
- Brown, R. P., & Lee, M. N. (2005), "Stigma consciousness and the race gap in college academic achievement", *Self and Identity*, 4, 149–157
- Brown, T. L., Linver, M. R., Evans, M., & DeGennaro, D. (2009), "African American parents' racial and ethnic socialization and adolescent academic grades: Teasing out the role of gender", *Journal of Youth and Adolescent*, 38, 214–227.
- Bryant, C. M., Wickrama, K. A. S., Bolland, J., Bryant, B. M., Cutrona, C. E., & Stanik, C. E. (2010), "Race matters, even in marriage: Identifying factors linked to marital outcomes for African Americans", *Journal of Family Theory & Review*, 2(3), 157-174.
- Bumpass, Larry L., and James A. Sweet (1989), "Children's experience in single-parent families: Implications of cohabitation and marital transitions", *Family Planning Perspectives*: 256-260.
- Bumpass, Larry L., James A. Sweet, and Andrew Cherlin (1991) "The role of cohabitation in declining rates of marriage", *Journal of Marriage and the Family*: 913-927.
- Cain, Daphne S., and Terri Combs-Orme (2005), "Family structure effects on parenting stress and practices in the African American family", *J. Soc. & Soc. Welfare* 32
- Camara, W. (2013), "Defining and measuring college and career readiness: A validation framework", *Educational Measurement: Issues & Practice*, 32(4), 16-27. doi:10.1111/emip.12016

- Cancian, Maria, and Deborah Reed (2001), "Changes in family structure: Implications for poverty and related policy", *Understanding poverty* 11: 69-96.
- Card, D., & Rothstein, J. (2007), "Racial segregation and the black–white test score gap", *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2158-2184.
- Carr, P. & Mednick, M. (1988), "Sex role socialization and the development of achievement motivation in Black preschool children", *Sex-Roles*, 18(3- 4): 169-180.
- Caughy, M. O., O'Campo, P. J., Randolph, S. M., & Nickerson, K. (2002), "The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers", *Child Development*, 73, 1611–1625.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1993), "Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices", in Nancy Feyl Chavkin (a cura di), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 73– 83), Albany: SUNY Press.
- Cole-Henderson, B. (2000), "Organizational characteristics of schools that successfully serve low-income urban African American students", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 77–91.
- Coleman, J. S. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
- Collins (1998), "Intersections of race, class, gender, and nation: Some implications for Black family studies", *Journal of comparative family studies* 29.1: 27-36.
- Damon W. & Lerner R. (2008), *Child and adolescent development: An advanced course*, John Wiley & Sons, marzo 2008
- Dauber, S. L., Alexander, K. L., & Entwisle, D. R. (1993), "Characteristics of retainees and early precursors of retention in grade: Who is held back?" *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 326–343
- Davis-Kean, P. E. (2005), "The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment", *Journal of family psychology*, 19(2), 294.
- De Brey, C., Musu, L., McFarland, J., Wilkinson-Flicker, S., Diliberti, M., Zhang, A., ... & Wang, X. (2019), Status and Trends in the Education of Racial and Ethnic Groups 2018, *National Center for Education Statistics*, NCES 2019-038
- Diemer, M. A., & Li, C. (2011), "Critical consciousness development and political participation among marginalized youth", *Child Development*, 82(6), 1815–1833.
- Duncan, G. J., & Rodgers, W. (1988), "Longitudinal aspects of childhood poverty", *Journal of Marriage and the Family*, 50, 1007–1021
- Eggebeen, David J., and Daniel T. Lichter (1991), "Race, family structure, and changing poverty among American children", *American Sociological Review*: 801-817.

- Evans, Ashley B. (2012), "Racial socialization as a mechanism for positive development among African American youth", *Child Development Perspectives* 6.3 251-257.
- Farkas, G. (2014), "The Broken Compass: Parental Involvement with Children's Education", *American Journal of Sociology*, Vol. 120, No. 3, November 2014
- Fletcher, A. C., Bridges, T. H., & Hunter, A. G. (2007), "Managing children's friendships through interparental relationships: Roles of ethnicity and friendship context", *Journal of Marriage and Family*, 69(5), 1135-1149.
- Fletcher, A. C., Hunter, A. G., & Eanes, A. Y. (2006), "Links between social network closure and child well-being: the organizing role of friendship context", *Developmental Psychology*, 42, 1057-1068.
- Floyd, L. (1998), "Joining hands: A parental involvement program", *Urban Education*, 33(1), 123-135
- Franklin, A. J., & Boyd-Franklin, N. (1985), "A psychoeducational perspective on black parenting", in H. P. McAdoo & J. L. McAdoo (a cura di), *Black Children: Social, Educational & Parental Environments*, Beverly Hills, CA: Sage Publications
- Furstenberg, F. F. (2005), "Banking on families: how families generate and distribute social capital", *Journal of Marriage and the Family*, 67, 809-821
- Furstenberg, F. F., Cook, T. D., Eccles, J., & Elder Jr, G. H. (2000), *Managing to make it: Urban families and adolescent success*, University of Chicago Press.
- Garcia-Coll, C. T., Crnic, K., Lamberty, G., Wasik, B. H., Jenkins, R., Garcia, H. V., & McAdoo, H. P. (1996), "An integrative model for the study of developmental competencies in minority children", *Child development*, 67(5), 1891-1914.
- Garcia-Coll, C. T., Meyer, E. C., & Brillion, L. (1995), "Ethnic and minority parenting", in M. Bornstein (a cura di), *Handbook of Parenting: Biology and Ecology of Parenting* (Vol. 2, pp. 189-209). Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Gardner-Neblett, N., Iruka, I. U., & Humphries, M. (2023), "Dismantling the Black-White achievement gap paradigm: Why and how we need to focus instead on systemic change", *Journal of Education*, 203(2), 433-441.
- Goldstein, Joshua R. (1999), "The leveling of divorce in the United States", *Demography* 36.3: 409-414.
- Goodstein, R., & Ponterotto, J. G. (1997), "Racial and ethnic identity: Their relationship and their contribution to self-esteem", *Journal of Black Psychology*, 23, 275-292
- Goyette, K. A., Iceland, J., & Weininger, E. (2014), "Moving for the kids: Examining the influence of children on white residential segregation", *City & Community*, 13(2), 158-178
- Graue, M. E., & DiPerna, J. (2000), "Redshirting and early retention: Who gets the "gift of time" and what are the outcomes?", *American Educational Research Journal*, 37, 509-534.

- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997), "Predictors of parental involvement in children's schooling", *Journal of Educational Psychology*, 89, 538–548.
- Hall, M., & Hibel, J. (2017), "Latino students and white migration from school districts, 1980-2010", *Social Problems*, 64(4), 457–475.
- Hamilton, Laura, Josipa Roksa, and Kelly Nielsen. (2018), "Providing a 'Leg up': Parental involvement and opportunity hoarding in college", *Sociology of Education* 91.2: 111-131.
- Hammond, J. H., Massey, A. K., & Garza, M. A. (2020), "African American Inequality in the United States", *Harvard Business School Publishing*, <https://www.utsouthwestern.edu/about-us/assets/harvard-business-school-study-on-african-americans.pdf>
- Harrison, A. O., Wilson, M. N., Pine, C. J., Chan, S. Q., & Buriel, R. (1990), "Family ecologies of ethnic minority children", *Child development*, 61(2), 347-362.
- Hill, Shirley A. (2001) "Class, race, and gender dimensions of child rearing in African American families", *Journal of Black studies*, 31.4 494-508.
- Hines, Paulette Moore, and Nancy Boyd-Franklin (2005), "African American families", in McGoldrick M., Giordano J., Garcia-Preto N. (a cura di), *Ethnicity and family therapy* (3), Guilford Press, pp 87-100
- Holt, C. L., Clark, E. M., Wang, M. Q., Williams, B. R., & Schulz, E. (2015), "The religion–health connection among African Americans: What is the role of social capital?", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25(1), 1-18.
- Hopson, D., & Hopson, D. S. (1992), *Different and wonderful: Raising Black children in a race-conscious society*, Simon and Schuster.
- Hughes, D., & Johnson, D. J. (2001), "Correlates in children's experiences of parents' racial socialization behaviours", *Journal of Marriage and Family*, 63, 981–995
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006), "Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and direction for future study", *Developmental Psychology*, 42, 747–770.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007), "Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades", *Journal of educational psychology*, 99(1), 39.
- Hunter, A. G. (1997), "Counting on grandmothers: Black mothers' and fathers' reliance on grandmothers for parenting support", *Journal of Family Issues*, 18(3), 251-269.
- Hunter, A. G., Pearson, J. L., Ialongo, N. S., & Kellam, S. G. (1998), "Parenting alone to multiple caregivers: Childcare and parenting arrangements in black and white urban families", *Family Relations*, 47, 343-353.
- Hunter, Andrea G., (2019), "Social capital, parenting, and African American families", *Journal of Child and Family Studies*, 28 547-559.

- Huynh, Virginia W., and Andrew J. Fuligni. (2008), "Ethnic socialization and the academic adjustment of adolescents from Mexican, Chinese, and European backgrounds", *Developmental psychology* 44.4: 1202.
- Iceland, John (2003), "Why poverty remains high: The role of income growth, economic inequality, and changes in family structure, 1949–1999", *Demography* 40.3: 499-519.
- Irwin, S. (2009), "Locating where the action is: Quantitative and qualitative lenses on families, schooling and structures of social inequality", *Sociology*, 43(6), 1123-1140.
- Irwin, V., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., ... & Purcell, S. (2021), "Report on the Condition of Education 2021", *National Center for Education Statistics*, NCES 2021-144.
- Jackson (1998), "The role of social support in parenting for low-income, single, black mothers", *Social Service Review*, 72, 365-379.
- Jackson, Gyamfi, P., Brooks-Gunn, J., & Blake, M. (1998), "Employment status, psychological well-being, social support, and physical discipline practices of single black mothers", *Journal of Marriage and the Family*, 60(4).
- Jencks, C., & Phillips, M. (1998), "The Black–White test score gap: An introduction", in C. Jencks & M. Phillips (a cura di), *The Black–White test score gap*, Washington, DC: Brookings Institution, pp. 1–54
- Johnson, Deborah J. (2022), "Critical themes in parental socialization: The state of racial-ethnic and gender socialization", *Research in Human Development* 19.1-2: 5-12.
- Keniston, K. (1968), *Young radicals, notes on committed youth*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Kennedy, Sheela, and Larry Bumpass. (2008), "Cohabitation and children's living arrangements: New estimates from the United States", *Demographic research* 19: 1663.
- Ladd, G. W., & Pettit, G. (2002), "Parenting and the development of children's peer relationships", in M. H. Bornstein (a cura di), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 269–309.
- Lambert, S. F., Roche, K. M., Saleem, F. T., & Henry, J. S. (2015), "Mother–adolescent relationship quality as a moderator of associations between racial socialization and adolescent psychological adjustment", *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(5), 409.
- Lerman, Robert I. (1996), "The impact of the changing US family structure on child poverty and income inequality", *Economica*: S119-S139.
- Lerner, Richard M., and Kristina Schmid Callina (2014), "The study of character development: Towards tests of a relational developmental systems model", *Human Development* 57.6: 322-346.

- Levin, J. S., Taylor, R. J., & Chatters, L. M. (1994), "Race and gender differences in religiosity among older adults: Findings from four national surveys", *Journal of Gerontology*, 49, S137–S145
- Lewis, V. A., MacGregor, C. A., & Putnam, R. D. (2013), "Religion, networks, and neighbourliness: the impact of religious social networks on civic engagement", *Demographic Research*, 19, 1663-1692
- Lincoln, C. E., & Mamiya, L. H. (1990), *The Black church in the African American experience*, Durham, NC: Duke University Press.
- Lopez, G. R. (2001), "The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household", *Harvard Educational Review*, 71(3), 416 – 437
- Malone, L., West, J., Denton, K. F., & Park, J. (2006), "The early reading and mathematics achievement of children who repeated kindergarten or who began school a year late", Washington, DC: *National Center for Educational Statistics*
- Mandara & Murray, C. B. (2000), "Effects of parental marital status, income, and family functioning on African American self-esteem", *Journal of Family Psychology*, 14(3), 475–490.
- Murray, C. B., & Mandara, J. (2001), "An assessment of racial socialization and ethnic identity as predictors of self-esteem", *Annals of Afrocentric Psychology*.
- Mandara & Murray, C. B. (2002), "Development of an empirical typology of African American family functioning", *Journal of Family Psychology*, 16.3: 318.
- Mandara, J., Varner, F., Greene, N., & Richman, S. (2009), "Intergenerational family predictors of the Black–White achievement gap", *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 867.
- Marshall, N. L., Noonan, A. E., McCartney, K., Marx, F., & Keefe, N. (2001), "It takes an urban village: parenting networks of urban families", *Journal of Family Issues*, 22(2), 163–182.
- Martin, Molly A. (2006), "Family structure and income inequality in families with children, 1976 to 2000", *Demography*, 43.3: 421-445.
- Massey, Douglas S. and Nancy A. Denton (1993), *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass* Cambridge, MA: Harvard University Press
- Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). "The development of competence in favourable and unfavourable environments: Lessons from research on successful children", *American Psychologist*, 53, 205–220
- Mayol-García, Y., Gurrentz, B., & Kreider, R. M. (2021), "Number, timing, and duration of marriages and divorces: 2016", Current Population Reports, *United States Census Bureau*.
- McAdoo, H. P. (1978), "Factors related to stability in upwardly mobile black families", *Journal of Marriage and the Family*, 40, 761-776.

- McCoy, A., & Reynolds, A. (1999), "Grade retention and school performance: An extended investigation", *Journal of School Psychology*, 37, 273–298.
- McDaniel, A., DiPrete, T. A., Buchmann, C., & Shwed, U. (2011), "The black gender gap in educational attainment: Historical trends and racial comparisons", *Demography*, 48(3), 889-914.
- McElrath, Kevin, and Michael Martin, (2021), "Bachelor's Degree Attainment in the United States: 2005 to 2019", American Community Survey Briefs, ACSBR-009, *US Census Bureau*.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., Kim, J. Y., Burton, L. M., Davis, K. D., Dotterer, A. M., & Swanson, D. P., (2006), "Mothers' and fathers' racial socialization in African American families: Implications for youth", *Child development*, 77(5), 1387-1402.
- McLanahan, Sara, and Christine Percheski, (2008), "Family structure and the reproduction of inequalities", *Annual Review Sociology*, 34: 257-276.
- McLanahan, Sara, and Gary D. Sandefur, (2009), *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*, Harvard University Press
- McLoyd, V. C., Hill, N. E., & Dodge, K. A. (2005), "Ecological and cultural diversity in African American family life", in McLoyd, V. C., Hill, N. E., & Dodge, K. A., (a cura di), *African American family life: Ecological and cultural diversity*, NY: Guilford Press, pp. 3–20
- Menacker, Julius, Emanuel Hurwitz, and Ward Weldon, (1998), "Parent-teacher cooperation in schools serving the urban poor", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 62.3: 108-112.
- Moras, A., Shehan, C., & Berardo, F. M. (2018), "African American families: Historical and contemporary forces shaping family life and studies", in Batur P., Feagin R. J. (a cura di), *Handbook of the sociology of racial and ethnic relations*, pp. 91-107.
- Morrow, V. (1999), "Conceptualising social capital in relation to the well-being of children and young people: acritical review", *The Sociological Review*, 47, 744–765.
- Musoba, G. D. (2011), "Accountability policies and readiness for college for diverse students", *Educational Policy*, 25(3), 451-487.
- National Center for Education Statistics, (2022), "Characteristics of Children's Families", *Condition of Education*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cce>.
- a. National Center for Education Statistics, (2023), "Racial/Ethnic Enrollment in Public Schools. Condition of Education", *Condition of Education*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cge>
- b. National Center for Education Statistics, (2023), "Characteristics of Children's Families", *Condition of Education*, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cce>.

- Nonoyama-Tarumi, Yuko, (2008), "Cross-national estimates of the effects of family background on student achievement: A sensitivity analysis", *International Review of Education*, 54: 57-82.
- Oates, G. L. S. C. (2009), "An empirical test of five prominent explanations for the black-white academic performance gap", *Social Psychology of Education*, 12, 415– 441
- Orbuch, T. L., Veroff, J., Hassan, H., & Horrocks, J., (2002), "Who will divorce? A 14-year longitudinal study of Black couples and White couples", *Journal of Social and Personal Relationships*, 19, 179 – 202.
- Oswald, H. (2000), "East German adolescents' attitudes towards West German democracy", in P. M. Daly, H. W. Frischkopf, T. E. Goldsmith-Reber, & H. Richter (a cura di), *Images of Germany: Perceptions and conceptions*, Berlin, Germany: Peter Lang, pp. 121–134
- Overton, W. F. (2007), "Developmental psychology: Philosophy, concepts, and methodology", in W. Damon & R. M. Lerner (a cura di), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development*, Wiley, quinta edizione, pp. 107–187
- Owens, A. (2010), "Neighbourhoods and schools as competing and reinforcing contexts for educational attainment", *Sociology of Education*, 83(4), 287-311.
- Page, L. C., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008), "Trends in the Black-White achievement gap: Clarifying the meaning of within-and between-school achievement gaps" (No. w14213), *National Bureau of Economic Research*.
- Pahlke, Erin, Rebecca S. Bigler, and Marie-Anne Suizzo (2012), "Relations between colorblind socialization and children's racial bias: Evidence from European American mothers and their preschool children." *Child development* 83.4: 1164-1179.
- Parke, R. D., Killian, C., Dennis, J., Flyr, M. L., McDowell, D. J., Simpkins, S. D., ... & Simpkins-Chaput, S. (2003), "Managing the external environment: The parent as active agent in the system", in Kuczynski L. (a cura di), *Handbook of dynamics in parent-child relationships*, Sage Publication, pp. 247-270).
- Pearson, J. L., Hunter, A. G., Ensminger, M. E., & Kellam, S. G. (1990), "Black grandmothers in multigenerational households: Diversity in family structure and parenting involvement in the Woodlawn community", *Child Development*, 61, 434–442.
- Passel, J., & Rohal, M. (2015), *Modern immigration wave brings 59 million to US, driving population growth and change through 2065*, Pew Research Center.
- Phinney, J. S. (1992), "The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups", *Journal of Adolescent Research*, 7, 156–176.
- Pinderhughes, E. B., (2002), "African American marriage in the 20th century", *Family process*, 41(2), 269-282.

- Pleis, J. R., & Coles, R. (2006). *Summary Health Statistics for US Adults: National Health Interview Survey*, Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Health Statistics.
- Pugliesi, K., & Shook, S. L. (1998), "Gender, ethnicity, and network characteristics: Variation in social support resources", *Sex Roles*, 38, 215–238
- Pungello, E. P., Kainz, K., Burchinal, M., Wasik, B. H., Sparling, J. J., Ramey, C. T., & Campbell, F. A., (2010), "Early educational intervention, early cumulative risk, and the early home environment as predictors of young adult outcomes within a high-risk sample", *Child development*, 81(1), 410-426.
- Putnam, R. D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York: Simon and Schuster.
- Putnam, R. D. (2016), *Our kids: The American dream in crisis*, Simon and Schuster.
- Quinn, D. M., (2015), "Kindergarten Black–White test score gaps: Re-examining the roles of socioeconomic status and school quality with new data", *Sociology of Education*, 88, 120–139.
- Reay, D., (1998), *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*, Taylor & Francis.
- Reynolds, A.J. (1989), "A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population", *Journal of Educational Psychology*, 81, 594–603.
- Rich, P. M., (2016), *White parental flight and avoidance: Neighborhood choices in the era of school district desegregation*, Working Paper.
- Harris, A. L., & Robinson, K., (2014), *The broken compass: parental involvement with children's education*, Harvard University Press.
- Ross, T., Kena, G., Rathbun, A., KewalRamani, A., Zhang, J., Kristapovich, P., & Manning, E. (2012), "Higher education: Gaps in access and persistence study", Statistical Analysis Report, *National Center for Education Statistic*, <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/100555/GapsEducAttainment.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sampson, R. J., & Sharkey, P., (2008), "Neighborhood selection and the social reproduction of concentrated racial inequality", *Demography*, 45, 1–29.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Earls, F. (1999), "Beyond social capital: Spatial dynamics of collective efficacy for children", *American Sociological Review*, 64, 633–660.
- Schelhas, J., (2002), "Race, ethnicity, and natural resources in the United States: A review." *Natural Resources Journal*, 723-763.
- Sirin, Selcuk R., (2005), "Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research", *Review of educational research*, 75.3: 417-453.

- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. L. (2002), "The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment", *The urban review*, 34, 317-342.
- Smalls, C., (2009), "African American adolescent engagement in the classroom and beyond: The roles of mothers' racial socialization and democratic-involved parenting", *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 204-213.
- Smith, M. J. (2009), "Right directions, wrong maps: Understanding the involvement of low-SES African American parents to enlist them as partners in college choice", *Education and Urban Society*, 41(2), 171-196.
- Snyder, T. D., Dillow, S. A., & Hoffman, C. M. (2008), "Digest of Education Statistics, 2007", *National Center for Education Statistics*, NCES 2008-022.
- Soland, J., (2019), "Can item response times provide insight into students' motivation and self-efficacy in math? An initial application of test metadata to understand students' social-emotional needs", *Educational Measurement: Issues and Practice*, 38(3), 86-96.
- Spiegelman, M., (2020), "Race and Ethnicity of Public School Teachers and Their Students", Data Point, *National Center for Education Statistics*, NCES 2020-103
- Steele-Johnson, D. & Leas K., (2013), "Importance of race, gender, and personality in predicting academic performance", *Journal of Applied Social Psychology*, 43.8 (2013): 1736-1744.
- Steffes, T. L., (2012), *School, society, and state: A new education to govern modern America*, Chicago, IL: University of Chicago Press
- Stewart, E. B., (2007), "Individual and school structural effects on African American high school students' academic achievement", *High School Journal*, 91(2), 16-34
- Sweeney, M. M., & Phillips, J. A., (2004), "Understanding racial differences in marital disruption: Recent trends and explanations", *Journal of Marriage and Family*, 66, 639 – 650
- Tang, S., McLoyd, V. C., & Hallman, S. K., (2016), "Racial socialization, racial identity, and academic attitudes among African American adolescents: Examining the moderating influence of parent-adolescent communication", *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 1141-1155.
- Taylor, L.C., Hinton, I.D., & Wilson, M.N., (1995), "Parental influences on academic performance in African-American students", *Journal of Child and Family Studies*, 4, 293–302
- Taylor, R. J., Chatters, L. M., Tucker, M. B., & Lewis, E. (1990), "Developments in research on black families: A decade review" *Journal of Marriage and the Family*, 52, 993-1014.
- Tsai, K. M., Telzer, E. H., Gonzales, N. A., & Fuligni, A. J. (2015), "Parental cultural socialization of Mexican-American adolescents' family obligation values and behaviours" *Child development*, 86(4), 1241-1252.

- Tsai, Kim M., Nancy A. Gonzales, and Andrew J. Fuligni, (2016), "Mexican American Adolescents' Emotional Support to the Family in Response to Parental Stress", *Journal of Research on Adolescence*, 26.4: 658-672.
- Tsoi-A, R., & Bryant, F. (2015), "College preparation for African American students: Gaps in the high school educational experience", *CLASP*, <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/83649/CollegePreparationAfricanAmerican.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dal sito U.S. Census Bureau, (2008), "Table 2, Voting and registration in the election of November 2006", <https://www.census.gov/data/tables/2006/demo/voting-and-registration/p20-557.html>, ultima modifica 2021
- a. Dal sito U.S. Census Bureau, (2021), Race and Ethnicity in the United States: 2010 Census and 2020 Census, <https://www.census.gov/library/visualizations/interactive/race-and-ethnicity-in-the-united-state-2010-and-2020-census.html>
- b. Dal sito U. S. Census Bureau, (2021), "College Degree Attainment Remains Highest in the Northeast", *American Community Surveys*, <https://www.census.gov/library/visualizations/2021/comm/college-degree-attainment-northeast.html>, ultima modifica 2021
- c. Dal sito U.S. Census Bureau (2021), "Table 4. Poverty Status of Families by Type of Family, Presence of Related Children, Race, and Hispanic Origin: 1959 to 2021", <https://www2.census.gov/programs-surveys/cps/tables/time-series/historical-poverty-people/hstpov4.xlsx>, ultima modifica 2023
- a. Dal sito U.S. Census Bureau (2022), "About the Topic of Race", <https://www.census.gov/topics/population/race/about.html>, ultima modifica 2022
- b. Dal sito U.S. Census Bureau, (2022), "Table 1. Educational Attainment of the Population 18 Years and Over, by Age, Sex, Race, and Hispanic Origin: 2022", <https://www.census.gov/data/tables/2022/demo/educational-attainment/cps-detailed-tables.html>, ultima modifica 2023
- Umaña-Taylor, Adriana J., and Nancy E. Hill, (2020), "Ethnic-racial socialization in the family: A decade's advance on precursors and outcomes", *Journal of Marriage and Family*, 82.1: 244-271.
- Dal sito US department of education, (2008), "Structure of U.S. Education", <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/usnei/us/edlite-structure-us.html>, ultima modifica 2008
- Van de Werfhorst, Herman G., and Jonathan JB Mijs, (2010), "Achievement inequality and the institutional structure of educational systems: A comparative perspective", *Annual review of sociology*, 36: 407-428.
- Ventura, Stephanie J., and Christine A. Bachrach, (2000), "Nonmarital childbearing in the United States, 1940-99", *National vital statistics reports*, 48.16: n16.

- Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E., (1995), *Voice and equality: Civic volunteerism in American politics*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watts, R. J., Griffith, D. M., & Abdul-Adil, J. (1999), "Socio-political development as an antidote for oppression", *American Journal of Community Psychology*, 27(2), 255–271.
- Williams, J. H., Auslander, W. F., Houston, C. A., Krebill, H., & Haire-Joshu, D., (2000), "African American family structure: Are there differences in social, psychological, and economic well-being?", *Journal of Family Issues*, 21(7), 838-857.
- Wilson, J. W., & Constantine, M. G., (1999), "Racial identity attitudes, self-concept and perceived family cohesion in Black college students", *Journal of Black Studies*, 29, 354–366
- Woolcock, M., (1998), "Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework", *Theory and Society* 27:151-208.
- Yeung, W. J., & Conley, D., (2008), "Black–white achievement gap and family wealth", *Child development*, 79(2), 303-324.
- Young, H. V., (1970), "Family and childhood in a southern negro community", *American Anthropologist*, 72, 269-288
- Youniss, J., Bales, S., Christmas-Best, V., Diversi, M., McLaughlin, M., & Silbereisen, R., (2002), "Youth civic engagement in the twenty-first century", *Journal of research on adolescence*, 12(1), 121-148.