

PIÙ DEL NECESSARIO

Storie di studenti
con background migratorio

A cura di Barbara Segatto

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



OPEN

SOCIOLOGY

Open Sociology

Direzione scientifica

Linda Lombi (*Università Cattolica di Milano*),
Michele Marzulli (*Università Ca' Foscari Venezia*)

OPEN
SOCIOLOGY

Open Sociology è una collana che si propone di raccogliere contributi, sia di taglio teorico che empirico, sui temi chiave della sociologia. Open significa innanzitutto la scelta di un modello editoriale di condivisione del sapere (*open access*), ma anche un'idea di conoscenza aperta e interdisciplinare, in cui la sociologia non rinuncia a sconfinamenti, scambi e confronti con le altre scienze umane. L'apertura si riferisce anche alla possibilità concreta data a giovani studiosi e ricercatori di proporre iniziative editoriali e progetti culturali innovativi. Infatti, la collana è guidata da un Comitato scientifico e una Direzione composta da giovani studiosi, ma non rinuncia al confronto con un comitato internazionale e al supporto di un Comitato di saggi che garantisce della validità delle proposte.

La rivoluzione digitale degli ultimi anni, insieme a molti altri cambiamenti che hanno investito la società contemporanea, ha comportato la possibilità di comunicare in maniera aperta i contenuti del sapere che tradizionalmente erano rimasti chiusi nell'accademia. In quanto *open access*, la collana mira a diffondere la conoscenza sociologica attraverso un orientamento di apertura e accessibilità, favorendo la spendibilità del sapere in tutti i contesti, istituzionali e non, in cui questa forma di pubblicazione rappresenta un requisito indispensabile.

I manoscritti proposti sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

Comitato scientifico

Biagio Aragona (*Università di Napoli*), **Davide Arcidiacono** (*Università di Catania*), **Charlie Barnao** (*Università di Catanzaro*), **Davide Bennato** (*Università di Catania*), **Alessia Bertolazzi** (*Università di Macerata*), **Silvia Cervia** (*Università di Pisa*), **Romina Deriu** (*Università di Sassari*), **Raffaella Ferrero Camoletto** (*Università di Torino*), **Angela Genova** (*Università di Urbino*), **Fabio Introini** (*Università Cattolica di Milano*), **Cristina Lonardi** (*Università di Verona*), **Roberto Lusardi** (*Università di Bergamo*), **Elena Macchioni** (*Università di Bologna*), **Natalia Magnani** (*Università di Trento*), **Sara Mazzucchelli** (*Università Cattolica di Milano*), **Beba Molinari** (*Università di Catanzaro*), **Veronica Moretti** (*Università di Bologna*), **Luca Mori** (*Università di Verona*), **Matteo Moscatelli** (*Università Cattolica di Milano*), **Sara Nanetti** (*Università Cattolica di Milano*), **Marta Pantalone** (*Università Ca' Foscari Venezia*), **Nicola Pasini** (*Università degli Studi di Milano*), **Nicoletta Pavesi** (*Università Cattolica di Milano*), **Marco Pedroni** (*Università eCampus*), **Annamaria Perino** (*Università di Trento*), **Paolo Parra Saiani** (*Università di Genova*), **Valeria Quaglia** (*Università di Macerata*), **Alessandra Sannella** (*Università di Cassino*), **Mariagrazia Santagati** (*Università Cattolica di Milano*), **Alice Scavarda** (*Università di Torino*).

Comitato dei saggi

Natale Ammaturo (*Università di Salerno*), **Elena Besozzi** (*Università Cattolica di Milano*), **Andrea Bixio** (*Università "La Sapienza" di Roma*), **Bernardo Cattarinussi** (*Università di Udine*), **Alessandro Cavalli** (*Università di Pavia*), **Vincenzo Cesareo** (*Università Cattolica di Milano*), **Costantino Cipolla** (*Università di Bologna*), **Roberto Cipriani** (*Università Roma Tre*), **Pierpaolo Donati** (*Università di Bologna*), **Renzo Gubert** (*Università di Trento*), **Clemente Lanzetti** (*Università Cattolica di Milano*), **Alberto Marradi** (*Università di Firenze*), **Rosanna Memoli** (*Università "La Sapienza" di Roma*), **Everardo Minardi** (*Università di Teramo*), **Mauro Niero** (*Università di Verona*), **Nicola Porro** (*Università di Cassino*), **Giovanna Rossi** (*Università Cattolica di Milano*), **Ernesto Savona** (*Università Cattolica di Milano*), **Antonio Scaglia** (*Università di Trento*), **Raimondo Strassoldo** (*Università di Udine*), **Willem Tousijn** (*Università di Torino*).

Comitato internazionale

Ilona Biernacka-Ligieža (*University of Marie Curie-Sklodowska - Polonia*), **Carlos Gallegos Elías** (*Unam - Universidad Nacional Autónoma de México*), **Carlos Gutiérrez Rohàn** (*Universidad de Sonora - Mexico*), **Juan Ignacio Piovani** (*Universidad Nacional de La Plata - Argentina*), **Ericka Johnson** (*Linköping University - Svezia*), **Victoria Robinson** (*York University - Regno Unito*), **Karen Willis** (*La Trobe University - Australia*).

PIÙ DEL NECESSARIO

Storie di studenti
con background migratorio

A cura di Barbara Segatto



Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Politiche, Giuridiche e Studi Internazionali - SPGI dell'Università degli Studi di Padova.

La ricerca presentata nel volume è stata realizzata all'interno del progetto IMPACT VENETO, finanziato a valere sull'Obiettivo Specifico 2 Integrazione/Migrazione legale, dell'Obiettivo nazionale ON2 Integrazione, del Programma Nazionale del Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020.

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Introduzione , di <i>Barbara Segatto</i>	pag.	7
1. “Voglio che arrivate dove non sono arrivata io”. Il ruolo della famiglia nell’impegno e nella riuscita scolastica dei figli , di <i>Selene Genre Bert e Barbara Segatto</i>	»	17
2. “Penso che la motivazione dei miei genitori fosse economica e di prospettive di futuro. Non penso esistano altre motivazioni!” Modelli di migrazione e di integrazione delle famiglie di origine , di <i>Sonia Scalvini e Barbara Segatto</i>	»	37
3. “Mi sento come un ponte che collega due mondi diversi.” Percezioni sull’identità e l’appartenenza , di <i>Anna Dal Ben</i>	»	57
4. “Tu farai grandi cose”. Il percorso scolastico tra risultati e relazioni , di <i>Chiara Pattaro</i>	»	77
5. “Le superiori non mi sembravano abbastanza”. Motivazioni e modalità di scelta del corso di studi universitario , di <i>Claudio Riva</i>	»	97
6. “A livello formativo è stata la parte migliore della mia vita”. Università e studenti con percorsi migratori , di <i>Federica Picasso, Daniele Agostini e Anna Serbati</i>	»	117
7. “Il futuro? una domanda da un miliardo!” Aspirazioni, aspettative lavorative e mobilità geografica dei giovani universitari con background migratorio , di <i>Francesca Setiffi</i>		

8. “Anche io sono parte di questo Paese”. Studenti rifugiati all’Università di Padova, di <i>Alessio Surian</i>	pag.	154
9. “Ho deciso che se fossi andato avrei studiato tantissimo, e ho studiato tantissimo.” Esperienza universitaria e servizi di ateneo per gli studenti internazionali, di <i>Lorenza Da Re, Daniela Mangione, Roberta Bonelli e Angelica Bonin</i>	»	171
Note degli autori	»	195

4. “Tu farai grandi cose”. Il percorso scolastico tra risultati e relazioni

di Chiara Pattaro

1. L'esperienza scolastica nella migrazione tra ostacoli e risorse

La scuola, dopo la famiglia, è il contesto più significativo nella vita dei giovani e nella sua funzione di socializzazione si presenta come «un insieme di relazioni e di processi organizzativi, di aspettative collettive e di motivazioni individuali», con una intenzionalità educativa sia in termini di apprendimenti che di comportamenti (Besozzi, 2017, p. 101). L'esperienza scolastica è quindi una tappa fondamentale dell'esistenza di ciascun ragazzo e ragazza, non solo per l'aspetto dell'istruzione in sé, ma anche per l'opportunità di generare un dialogo costruttivo, confronti e scambi di idee volti ad alimentare nuove forme di pensiero, di convivenza e di cittadinanza.

Rispetto a questo contesto, ragazze e ragazzi di origine immigrata si trovano tuttavia in una situazione ambivalente (Santagati, 2019). Da un lato, infatti, la loro diversità può costituire una *chance* in termini di esperienza di vita, plurilinguismo, possibilità di percepirsi e immaginarsi cittadini globali (Zanfrini, 2018) e di conseguire livelli di istruzione e posizioni sociali corrispondenti alle conoscenze acquisite e al loro impegno. Dall'altro, essa può essere allo stesso tempo un ostacolo, che limita scelte, esiti e progetti e si scontra con processi di discriminazione, selezione e valutazione che non sono mai neutrali rispetto alle differenze sociali, economiche e culturali che contraddistinguono i percorsi di vita (Zanfrini, 2019; Santagati, 2019).

La letteratura in questo ambito ha chiaramente evidenziato come, accanto alle vulnerabilità, una serie di risorse possono facilitare il successo negli apprendimenti, tra le quali i fattori familiari e individuali (il senso di rivalsa, la motivazione e la tenacia), ma anche quelli legati all'istituzione scolastica, dalla qualità dell'offerta formativa, alla valorizzazione degli apprendimenti, fino all'orientamento alla scelta (Barabanti, 2021). In questo contesto, il successo formativo non si riferisce tanto (ed unicamente) ad una soglia di performance da superare, quanto ad un processo che consente di dare senso all'esperienza formativa all'interno di un progetto di vita (Santagati, 2019) e comprende non solo la competenza nello studio, ma anche la passione per la

conoscenza e un clima relazionale positivo nel contesto scolastico (Barabanti, 2021).

È a partire da questi presupposti e all'interno di questa complessità estremamente difficile da scomporre che diventa interessante cercare di ricostruire, pur senza alcuna pretesa di esaustività, l'esperienza e i significati che studentesse e studenti intervistati hanno attribuito al loro percorso scolastico precedente l'ingresso all'università. Coerentemente con le molteplici dimensioni che intervengono in questa esperienza, verranno quindi considerati in questo capitolo la riuscita, in termini di rendimento, e gli aspetti relazionali che hanno caratterizzato il contesto educativo nella quotidianità del rapporto con gli insegnanti e con i compagni. Si ricorda qui che i 52 intervistati del gruppo delle studentesse e degli studenti migranti sono 40 femmine e 12 maschi. In linea con la canalizzazione formativa quale elemento di differenziazione degli studi post secondari (Lagomarsino e Ravecca, 2014), 30 intervistati hanno conseguito la maturità liceale, indirizzo "naturalmente" finalizzato all'università; 21 hanno conseguito il diploma di istituto tecnico e solo una ragazza ha seguito un percorso di scuola professionale, negativamente correlato per tutti, italiani e stranieri, con il proseguimento degli studi. Si tratta inoltre di un gruppo i cui genitori presentano un livello medio/alto di istruzione, essendo laureati in 13 casi, in 24 in possesso di un diploma di scuola superiore e in 10 casi hanno concluso la scuola dell'obbligo (1 solo intervistato dichiara per i genitori l'assenza di titolo di studio; in 4 casi quest'ultimo non è stato indicato).

2. Percorsi diversi, stessa destinazione: i risultati scolastici

Il rendimento scolastico è il risultato di dinamiche complesse, che solo in parte afferiscono al mondo della scuola e chiamano in causa anche il contesto familiare e il mondo relazionale più in generale, oltre che le caratteristiche individuali (demografiche e migratorie) (Istat, 2020). Sul versante individuale, un atteggiamento positivo nei confronti dello studio e delle interazioni scolastiche (con insegnanti e compagni di scuola), sembrano infatti incidere positivamente sulla riuscita (Oecd, 2018; Istat, 2020; Cerna, Brussino e Mezzanotte, 2021). Allo stesso tempo, le ricerche in questo ambito evidenziano chiaramente come le origini sociali abbiano un ruolo rilevante nell'influenzare i destini scolastici di studentesse e studenti (Triventi, 2014).

All'interno di questo scenario, ragazze e ragazzi con *background* migratorio, soprattutto se non nati in Italia e arrivati in età più avanzata, devono fare i conti con una serie di fattori di svantaggio, in parte generali e in parte specifici, capaci di incidere negativamente sulle loro traiettorie scolastiche (Azzolini, Mantovani e Santagati, 2019; Giancola e Salmieri, 2020). Le indagini internazionali e nazionali documentano infatti la persistenza di

disuguaglianze nelle performance scolastiche e nei livelli di istruzione mediamente raggiunti da questi studenti rispetto ai loro coetanei nativi. Si tratta di disuguaglianze educative riconducibili sia al *background* migratorio sia ad altri fattori, tra i quali i più rilevanti risultano essere lo status sociale, il livello di istruzione dei genitori, il capitale economico, le aspirazioni, la diversa organizzazione dei sistemi d'istruzione secondaria e terziaria (Azzolini e Barone, 2013; Colombo e Santagati, 2014; Bertozzi e Lagomarsino, 2019).

Nonostante i trend in miglioramento negli ultimi anni, in relazione ai risultati scolastici, in tutti i gradi del sistema di istruzione italiano, ragazze e ragazzi con *background* migratorio ottengono voti più bassi, vengono bocciati più frequentemente, hanno maggiori probabilità di accumulare ritardo scolastico – di frequentare cioè classi inferiori e non corrispondenti alla loro età anagrafica – con divari che si ampliano con il crescere delle età e del grado di istruzione, e sono più esposti al rischio di abbandono (Bonizzoni, Romito e Cavallo, 2016; Bison e Cvajner, 2017; Santagati, 2019; 2021; Orientale Caputo, Buonomo e Gargiulo, 2021). Le rilevazioni Invalsi (2020) evidenziano performance peggiori in italiano e matematica da parte degli studenti con *background* migratorio rispetto ai coetanei autoctoni. Nell'anno scolastico 2019/20, il 12,6% degli studenti stranieri di 10 anni presenta un anno di ritardo scolastico e l'1,3% ha accumulato due anni e oltre. Avanzando nel percorso le percentuali salgono poi rapidamente. Nonostante il miglioramento della situazione nel corso degli anni, le distanze nel ritardo scolastico tra gli studenti italiani (8,9%) e quelli con *background* migratorio (29,9%) rimangono quindi notevoli. Il massimo divario si riscontra nella scuola secondaria di II grado, dove le percentuali dei ritardi diventano rispettivamente il 18,8% e il 56,2% (Miur, 2021). Il 27,3% degli alunni stranieri ha ripetuto una volta l'anno scolastico; situazione che si verifica, per i compagni italiani, nel 14,3% dei casi. A questo proposito, si evidenzia tuttavia una notevole differenza tra gli studenti nati in Italia, che presentano percentuali molto simili a quelle dei coetanei con cittadinanza italiana e coloro che sono nati all'estero (il 24,1% dei quali ha ripetuto 1 anno e quasi il 7% almeno due anni scolastici) (Istat, 2020). Una conseguenza del ritardo scolastico è costituita poi dall'abbandono, rispetto al quale l'indicatore europeo degli *Early Leaving from Education and Training* (ELET) evidenzia come gli alunni con cittadinanza non italiana siano quelli a più alto rischio di abbandono (35,4% a fronte del 13,1% dei compagni con cittadinanza italiana) (Miur, 2021).

Altri problemi specifici caratterizzano il contesto nazionale. Per coloro che hanno intrapreso il percorso migratorio in età scolare, una questione riguarda le pratiche di inserimento per le quali i neoarrivati spesso vengono concentrati nelle classi prime dei diversi livelli scolastici, con un impatto sul loro ritardo scolastico (Santagati, 2019) e sui loro processi di socializzazione e una degradazione simbolica nella loro posizione di studenti (Queirolo

Palmas e Torre, 2005; Santagati, 2015). È evidente poi una maggiore concentrazione degli studenti immigrati nella formazione tecnica e professionale, con una preferenza per carriere brevi e maggiormente professionalizzanti (Santagati, 2019), che meno frequentemente proseguono poi negli studi universitari (Bertozzi e Lagomarsino, 2019).

Sullo sfondo di queste innumerevoli variabili, le narrazioni sulla propria riuscita scolastica da parte di studentesse e studenti con *background* migratorio che hanno intrapreso poi gli studi universitari, vedono emergere 3 tipi di percorsi, nei quali, spesso, gli aspetti relativi ai risultati si intrecciano con gli aspetti relazionali con i professori e i compagni. Percorsi che è possibile ricostruire nei seguenti tre profili:

1. Percorsi lineari,
2. Percorsi positivi, con qualche intoppo,
3. Percorsi ad ostacoli.

Il maggior numero di intervistati (30) racconta di una certa “linearità” nella propria storia scolastica, che si è svolta con risultati molto positivi, dalla scuola dell’infanzia alla scuola superiore (che per due terzi è stata un liceo). Si tratta di un totale di 25 ragazze e 5 ragazzi; 10 sono nati in Italia; per altri 10 la migrazione è avvenuta prima della scuola primaria; 8 sono invece arrivati nel paese di destinazione durante la scuola primaria. 20 di loro hanno frequentato un liceo e 10 un istituto tecnico. In 9 casi il titolo di studio dei genitori è la laurea. In relazione all’età della migrazione, molti studi dimostrano che esiste una correlazione negativa con il successo formativo. Nonostante non si tratti di un rapporto diretto, né, tanto meno, di un determinismo, è tuttavia probabile che chi arriva in età precoce riesca a capitalizzare conoscenze e abilità linguistiche maggiori rispetto a chi arriva dopo nel paese di destinazione (Lagomarsino e Ravecca, 2014). Inoltre, la stabilizzazione dei progetti migratori in Italia ha evidenziato le diverse esperienze di prime e seconde generazioni: essere nati nel Paese o aver frequentato fin da piccoli la scuola italiana rende i vissuti molto più simili a quelli dei coetanei autoctoni (Bertozzi, 2018). Ragazze e ragazzi di questo gruppo sono prevalentemente nati in Italia o giunti in età di scuola primaria, situazione che consente più facilmente di acquisire conoscenze ed abilità relative sia al contesto sociale di arrivo, sia all’ambiente di apprendimento, oltre che una migliore comprensione della strutturazione del sistema d’istruzione, che può incrementare la possibilità di compiere scelte più informate e consapevoli (Lagomarsino e Ravecca, 2014). Inoltre, si tratta di studentesse e studenti che si dichiarano appassionati e studiosi, spesso incoraggiati dai professori nel conseguire una buona riuscita scolastica e particolarmente orgogliosi delle loro performance. Profili, quindi, fin dai tempi della scuola, orientati al successo, motivati e ambiziosi (Santagati, 2021).

Mai avuto problemi, il mio percorso è stato noioso direi, proprio lineare. (Int. 31, Femmina, nata in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Un secondo gruppo, meno numeroso (19 studentesse e studenti), ricostruisce invece, in relazione ai risultati scolastici, percorsi complessivamente positivi, pur con qualche intoppo di vario genere. Si tratta di 15 ragazze e 4 ragazzi, 7 dei quali nati in Italia. Circa la metà è invece arrivata in Italia dopo l'inizio della scuola (4 dopo il 6 anni; 3 dopo gli 11). 10 di loro hanno alle spalle un percorso liceale; 8 hanno frequentato un istituto tecnico e 1 un istituto professionale. In 4 casi il titolo di studio dei genitori è la laurea. In questo caso è probabile vi sia stato, per alcuni, un effetto generazionale che ha costituito una barriera *soft*¹ (Lagomarsino e Ravecca, 2014) nei confronti del successo scolastico, conseguito più faticosamente rispetto al gruppo precedente, ma comunque, nella grande maggioranza dei casi, senza interruzioni di percorso. È importante specificare come questa variabile “generazionale” agisca sempre in modo mediato e non possa spiegare di per sé tutte le differenze. In questi racconti coesistono infatti elementi che rimandano a difficoltà di inserimento responsabili di aver comportato qualche scoglio da superare, con storie che non vengono invece riferite alla migrazione o all'età in cui è avvenuta, ma a questioni familiari o “turbolenze” adolescenziali; esperienze, in ogni caso, circoscritte e limitate nel tempo e superate poi con successo.

... sempre bene, mi sono integrato... come voti ho sempre avuto la media intorno all'8. Poi... è venuto fuori il mio lato selvaggio, ho preso tantissime note [...] ma lì non c'entra niente marocchino o no, ero io che facevo giungla [...] Poi in quarta o quinta superiore sono stato selezionato... per un progetto... mi sono diplomato con 85/100. (Int. 7, Maschio, nato in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Come emerge anche in altre ricerche (Bertozzi, 2018; Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Santagati, 2019), per alcuni studenti dei primi due gruppi la

¹ Tra i fattori che intervengono nel determinare condizioni di svantaggio in relazione all'istruzione per i giovani di origine immigrata vi è la vulnerabilità economica di cui spesso le famiglie soffrono, fattori definiti in letteratura come barriere *hard*. Alle barriere di tipo economico si affiancano tuttavia anche un complesso insieme di circostanze ed elementi, che possono esse definiti come barriere *soft* (Finnie *et al.*, 2008) e che hanno a che fare con lo stress dell'evento migratorio in sé e con la dotazione di capitale umano, culturale, simbolico e sociale che il nucleo familiare possiede. Si tratta quindi di barriere che nascono dall'interazione tra gli ambienti socio-economici individuali e le scelte personali nel lungo periodo; sebbene non si tratti di condizioni deterministiche, i diversi fattori che le compongono possono combinarsi tra loro in modo inedito nelle singole traiettorie di vita, conducendo ad esiti differenziati (Lagomarsino e Ravecca, 2014).

strategia del massimo impegno viene utilizzata anche per essere all'altezza dei loro compagni autoctoni. Allo studio viene così attribuito grande valore in termini di orgoglio, ma anche di mobilità sociale e di riscatto personale e familiare, richiamando gli effetti positivi secondari delle origini immigrate:

Io mi sono sempre impegnata molto a scuola, perché mi piaceva e sono sempre stata tra i più bravi della classe e questa cosa mi ha aiutato e lo facevo apposta per quello, perché all'inizio le persone pensano... non puntano mai su di te, i professori, le maestre o chi per essi non puntano su di te. Partono sempre prevenuti. Il fatto di far vedere che brillavo nelle cose, anche rispetto ai miei compagni, mi ha aiutato molto a stringere rapporti, a farmi considerare meglio dalle persone. Sono stata brava a scuola non solo perché mi piaceva essere brava, ma anche perché la gente si togliesse i pregiudizi che aveva nella testa e mi valutasse come persona, per quello che potevo offrire. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Infine, un terzo gruppo, formato di soli 3 studenti, presenta un percorso simile a quello che Bertozzi e Lagomarsino (2019) hanno definito "inatteso". Dei 3 studenti in questione, uno è nato in Italia, uno è arrivato prima dell'anno di età e uno invece in età di scuola superiore. Tutti e tre hanno conseguito il diploma di istituto tecnico. Le loro esperienze scolastiche rimandano a condizioni particolarmente sfavorevoli rispetto alla prosecuzione degli studi universitari a causa di fattori biografici che, a priori, sembrerebbero ostacolanti rispetto a questa transizione. Sono infatti percorsi "ad ostacoli", segnati da una o più bocciature, da periodi di scarsa motivazione allo studio, da situazioni di bullismo ed anche episodi di razzismo o da forti tensioni familiari che si sono riversate sulle biografie individuali e sullo studio:

A livello scolastico e di vivere in Italia è stato tremendo, non solo per colpa dei miei compagni di classe o dei miei insegnanti, ma anche della mia situazione familiare, avendo sempre avuto un pessimo rapporto con mia madre. A scuola sono passato da essere uno studente discreto...ad essere oggettivamente il peggiore della classe [...]. Sono stato bocciato [al liceo classico], avevo una media bassissima... Passai al turistico, ho fatto 3 anni lì, sono stato bocciato in terza [...] Quando ho fatto il recupero anni, due anni in uno, io ho dato le prove del terzo anno senza averle mai seguite, nel senso era bastato quello che avevo fatto e addirittura poi in quinta ero leggermente sopra la media, nonostante venissi da un recupero anni. (Int. 40, Maschio, arrivato in età preadolescenziale, Brasile, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Si tratta in ogni caso di percorsi resilienti, nel corso dei quali i ragazzi hanno dimostrato una spiccata capacità di fronteggiare ostacoli e avversità, puntando ad obiettivi da raggiungere e progetti da realizzare.

3. La scuola come mondo relazionale

La scuola si configura anche come il primo luogo di socializzazione al di fuori della famiglia in cui si instaurano rapporti importanti con le istituzioni, con figure di riferimento adulte (in primis gli insegnanti) e con il gruppo dei pari. Per bambini e ragazzi con *background* migratorio (ma non solo) si tratta spesso anche dello spazio sociale in cui ci si confronta con riferimenti culturali diversi da quelli appresi in famiglia. Per ricostruire l'esperienza scolastica di studentesse e studenti che hanno partecipato alla ricerca è stato allora fondamentale approfondire anche gli aspetti relazionali dello stare in classe con particolare riferimento ai rapporti con gli insegnanti e i compagni.

3.1 Insegnanti che fanno la differenza

All'interno del contesto scolastico, l'interazione con gli insegnanti riveste un ruolo cruciale, non solamente in relazione all'esperienza scolastica, ma anche ai processi che riguardano l'acquisizione dell'identità e l'inserimento nella vita sociale. Il rapporto con gli insegnanti quali adulti significativi, infatti, può permettere di confrontarsi con diversi modelli di comportamento e di ampliare le occasioni di apprendimento sociale (Ravenna e Roncarati, 2006; Pattaro e Riva, 2022). Una consolidata tradizione di ricerca evidenzia come una relazione positiva con i propri insegnanti contribuisca allo sviluppo di bambini e ragazzi sia sul piano scolastico, sia su quello socio-emozionale e come il sostegno da parte dei docenti durante le transizioni evolutive sia un fattore cruciale per favorire l'adattamento di studentesse e studenti al nuovo ambiente (ad esempio nel passaggio tra i diversi ordini di scuola) (Pattaro e Riva, 2022).

Per quanto riguarda nello specifico i ragazzi con *background* migratorio, l'atteggiamento degli insegnanti e il grado di fiducia che questi studenti ripongono nei loro confronti sono estremamente importanti nell'influenzare la loro integrazione all'interno del gruppo classe: la capacità o meno di singoli docenti di creare relazioni positive e significative può aiutare i loro allievi nell'entrare nel contesto scolastico italiano, nell'avere fiducia in se stessi e nel superare le difficoltà iniziali, oltre che favorire una spinta in termini di promozione verso il miglioramento dei risultati (Colombo e Santagati, 2014; Bozzetti, 2018 Lagomarsino e Bartolini, 2019), riducendo di conseguenza anche il rischio di percorsi prestabiliti in base alla provenienza.

Sono la gran parte (38 su 52) e indipendentemente dal loro percorso di riuscita, studentesse e studenti che riportano racconti positivi della loro esperienza scolastica in relazione al rapporto con i propri docenti, con alcune differenze che riguardano il grado scolastico e la generazione di appartenenza.

... gli insegnanti, eccetto vabbè per i piccoli contrasti che ci possono essere su una materia, sono stati tutti meravigliosi, splendidi, disponibili, quindi a livello di persone non ho niente da dire, anzi. [...] Il livello con gli insegnanti è sempre stato al top. Non ho ricordi di brutte esperienze. (Int. 9, Femmina, arrivata in età prescolare, Tunisia, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

I racconti relativi al periodo della scuola primaria esprimono, prevalentemente, vissuti di integrazione e ricordi di una buona accoglienza, soprattutto da parte di coloro che sono arrivati in Italia avendo iniziato la scolarizzazione nel Paese d'origine.

Sono stata seguita molto bene dalle maestre e sono arrivata ad essere alla pari con gli altri. La discriminante per me sono state di certo le maestre e il gruppo classe, le maestre hanno capito che all'inizio avevo bisogno di loro e sono state molto brave. (Int. 16, Femmina, arriva in età scolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

È dai racconti relativi alla scuola media, ma ancor più a quella superiore che emergono però maggiormente le figure di alcuni insegnanti come veri e propri punti di riferimento, fondamentali non solo per la prosecuzione degli studi, ma, più in generale, per la propria crescita personale e per il proprio percorso di vita. Dal professore che riesce a capire le esigenze della sua studentessa e la aiuta a trovare un metodo di studio personalizzato; alla professoressa capace di stimolare l'autostima e di incoraggiare i propri studenti, credendo nelle loro potenzialità; alla professoressa attivista in vari ambiti, che rende consapevoli le studentesse dei diritti delle donne. Docenti capaci di trasmettere preziosi insegnamenti e strumenti alle nuove generazioni, con ricadute di lungo periodo:

Ho avuto professori che veramente mi hanno motivato [...] Avevo una professoressa di italiano alle superiori che mi diceva sempre "Tu farai grandi cose". "Grandi cose" è qualcosa che ti fa credere in te stessa, vai a casa e dici: "Ok, sono importante" [...] Era una persona speciale, che ti capiva. Era più di una professoressa ed era così con tutta la classe. Secondo me è stata una delle persone che ha contribuito al fatto di farmi credere in me stessa e farmi capire che ho veramente della capacità. (Int. 17, Femmina, attivata in età prescolare, Senegal, Istituto Tecnico, Laurea Sanitaria)

Non mancano tuttavia, sebbene nettamente minoritarie (2 intervistati), anche voci fuori dal coro, che provengono da due percorsi di riuscita estremamente diversi (in un caso un percorso ad ostacoli, nell'altro un percorso lineare con un buon rendimento), che esprimono delusione, sfiducia ed amarezza nei confronti di alcune (o di tutte le) figure educative che li hanno accompagnati nei loro studi e del sistema scolastico italiano nel suo complesso:

Nessun professore mi ha aiutato a integrarmi, nessun professore mi ha aiutato con la lingua, nessun professore mi ha aiutato con le materie, a nessun professore gli frega niente di te. Ed è per quello che io lo dico devo tutto questo a mia mamma e mio papà che mi hanno indirizzato, ma i miei amici che non hanno avuto magari l'opportunità di avere i genitori che ho avuto io non si trovano nella mia situazione. (Int. 50, Maschio, nato in Italia, Albania, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Inoltre, sebbene in misura ridotta rispetto al numero complessivo delle interviste (6 su 52), alcuni racconti riportano episodi di discriminazione, talvolta probabilmente involontaria, ma non per questo meno grave, altre volte più diretta e più consapevole: sottostima delle prestazioni e voti relativamente inferiori; percezione allarmistica del comportamento in classe e, più in generale, un atteggiamento non rispettoso dell'appartenenza culturale (e quindi dell'identità) dell'alunno. In tutti questi casi, tuttavia, l'accaduto e la responsabilità vengono sempre attribuiti al singolo insegnante che se ne è reso protagonista, all'interno di un complessivo rapporto positivo con gli altri.

Un episodio che mi è capitato con una professoressa in quarta superiore che, avendo visto nel mio diario dei commenti che avevo fatto con una mia amica, è una cosa stupida, comunque avevamo scritto tipo: "dentro di noi c'è sempre un serial-killer". Ecco, avendo letto questa frase, mi aveva chiesto se l'avevo scritta io ed era molto preoccupata perché era il periodo degli attentati dell'Isis e aveva portato questa cosa anche all'attenzione di altri professori, che erano rimasti sconcertati, come me... Io avevo preso molto male questa cosa, perché la vedevo connessa al fatto di essere straniera. Cioè, con la mia compagna italiana non se l'è presa, quindi io l'ho vissuta come una cosa molto razzista. Per il resto non ho mai sentito differenze con i miei compagni di classe. (Int. 32, Femmina, arrivata in età prescolare, Kosovo, Liceo, Area Umanistica Sociale)

A fronte di queste testimonianze negative, emerge tuttavia, in generale e nella grande maggioranza dei casi, un quadro nel quale le caratteristiche che studentesse e studenti hanno apprezzato negli insegnanti incontrati nel corso dell'esperienza scolastica hanno a che fare con l'essere severi ma giusti, capaci di offrire solide basi culturali, accompagnate da un atteggiamento critico e da una riflessività costante e soprattutto di lasciare impronte indelebili nel loro percorso di vita. Ciò che non viene perdonato, perché spesso pesa nelle traiettorie future, è invece il disinteresse, la scarsa passione e soprattutto il giudizio non sul fare ma sull'essere e la mancanza di rispetto nei confronti degli studenti, come ben riassumono le parole di questa intervistata:

Ho visto i migliori [insegnanti] al mondo e i peggiori al mondo. Tra i migliori c'era quello che insegnava in modo metodico, chiaro, con lezioni ben strutturate, e valutava gli studenti in modo imparziale. Tra i peggiori c'era quella

che aveva zero rispetto verso gli studenti, non insegnava e faceva studiare tutto a casa, in classe o interrogava o parlava degli affari suoi. (Int. 28, Femmina, arrivata in età scolare, Cina, Liceo, Area Sanitaria)

Infine, un ultimo tema importante nel rapporto con i propri insegnanti riguarda l'orientamento scolastico. La fine della scuola media pone infatti studentesse e studenti di fronte all'istanza di scegliere un indirizzo di studi dal quale potrebbe dipendere molto del loro futuro professionale e lavorativo. Gran parte degli intervistati racconta di un orientamento motivante verso la prosecuzione degli studi, sia nel passaggio dalle medie alle superiori, sia, successivamente, in alcuni casi, anche verso l'università.

... sono stati tutti abbastanza d'aiuto ...alle medie, l'insegnante di matematica per me è stata molto importante, perché mi ha appoggiata in varie situazioni per poi consigliarmi di andare a fare lo scientifico che mi ha portato poi qui all'università [...]. Poi c'è stato il professore di matematica che mi ha dato molto coraggio, soprattutto il momento in cui gli ho detto che volevo andare a fare ingegneria aerospaziale [...] Al professore di matematica ho chiesto consiglio, dicendogli: “so che non sono una cima, ma vorrei andare lì”. E lui mi ha dato coraggio, dicendo: “Guarda, l'importante è che tu lo voglia e vedrai che tutto verrà da sé, se hai bisogno di qualcosa, io ci sono”. E questo ovviamente fa molto per uno studente che è lì, che non sa nemmeno che potenzialità ha e non sa nemmeno dove andare e che porta aprire. (Int. 24, Femmina, arrivata in età scolare, Moldavia, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Se, da un lato, le aspettative e gli atteggiamenti degli insegnanti possono influenzare positivamente il rendimento scolastico e il percorso educativo degli studenti, anche in termini di prosecuzione degli studi, dall'altro, anche una eccessiva forma di “protezione” delle supposte fragilità degli studenti con *background* migratorio può compromettere le scelte educative successive (Ricucci, 2012; Romito, 2014; Lagomarsino e Bartolini, 2019; Orientale Caputo, Buonomo e Gargiulo, 2021). Le rappresentazioni degli insegnanti sulla situazione di vita e sulla condizione economica da cui provengono i loro studenti – che, talvolta senza conoscere a fondo le famiglie, tendono ad associare ad un immaginario di svantaggio, precarietà e risorse ridotte – possono incorniciare l'attività di orientamento in un processo “al ribasso” che spesso non è intenzionale, né legato a una volontà consapevolmente discriminatoria (Romito, 2014). È in questo caso che sembra verificarsi il paradosso valutazione-orientamento (Ravecca, 2009) per cui, anche di fronte ad una buona riuscita scolastica, gli stessi insegnanti sconsigliano la scelta di percorsi ritenuti più richiedenti in termini di studio e di investimento sia temporale che economico (i licei), a favore di indirizzi di formazione professionale, ritenuti più realistici.

Sebbene minoritari rispetto al totale delle interviste, 7 racconti evidenziano un orientamento verso questi indirizzi (o comunque lo scoraggiamento verso un liceo); in quattro casi in presenza di un rendimento scolastico altalenante, in tre, invece, anche con un rendimento soddisfacente, in una situazione quindi di vero e proprio “orientamento al ribasso”.

Alle medie hanno consigliato di mandarmi al CFP, perché io non ero in grado di andare avanti [...] Io i voti ce li avevo alti in realtà, avevo 10 in matematica, ero un tipo un po' casinista, però con i voti ero al top. Mia mamma aveva finito la laurea in matematica, figurati se non avevo 10 in matematica, fatalità mi hanno detto di andare al CFP lo stesso, ma io ho detto: “Ma mamma, vado al CFP?”. [...] Mia mamma mi fa: “Guarda, tu vai al liceo o all'Itis”. Il primo anno sono andato al liceo, l'ho passato, però non mi piaceva perché troppi italiani e io ero l'unico straniero al liceo! Non mi trovavo, sentivo nell'aria troppo razzismo. Non vogliono parlare con te, ti lasciano un po' in disparte, queste cose qua, quindi ho detto: “mamma, non me la sento...”. Al secondo anno, quindi, sono passato all'Itis economia dove c'era più gente anche che conoscevo [...] E lì ho fatto 5 anni e mi sono trovato meglio, perché avevo una classe con due tre amici di origine... uno era kosovaro, l'altro era rumeno. Ho fatto le superiori lì con quei due miei amici ridendo e scherzando ho finito le superiori. (Int. 50, Maschio, nato in Italia, Albania, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Studentesse e studenti che si sono trovati in questa situazione hanno messo tuttavia in atto quella che Romito (2014) ha definito una resistenza simbolica al giudizio orientativo, proseguendo gli studi nella direzione che autonomamente avevano scelto. Si tratta in alcuni di questi casi di ragazze e ragazzi che hanno la possibilità di accedere a un capitale sociale e culturale che consente loro di sfuggire ai meccanismi che riproducono inercialmente le categorie sociali.

3.2. *Luci e ombre nel rapporto con i compagni*

Anche la qualità delle relazioni con il gruppo dei pari a scuola è un elemento estremamente importante per il benessere di bambini e ragazzi e una dimensione cruciale per l'integrazione scolastica. Tuttavia, questa dimensione relazionale è più difficile da osservare e gli studi in Italia sono ancora ben lontani dal costituire una consolidata tradizione di ricerca. Come appare dalla rassegna di Azzolini e colleghi (2019), le poche ricerche presenti sembrano richiamare quanto emerge nella letteratura internazionale: studentesse e studenti con *background* migratorio tendono ad avere relazioni sociali più limitate, soprattutto se appartengono a famiglie con un basso status, se si

tratta di maschi e se sono arrivati da poco nel paese di destinazione o hanno una conoscenza insufficiente della lingua.

In questo contesto di riferimento, nei racconti degli intervistati le relazioni in classe sono strettamente intrecciate al grado scolastico e alle relative tappe dello sviluppo, dall'infanzia, alla preadolescenza, all'adolescenza, dove, alle sfide evolutive tipiche di ciascun periodo si affiancano le sfide relative alla formazione della propria identità, di cui l'essere un ragazzo o una ragazza di origine immigrata fa parte. Rispetto ai coetanei autoctoni, i minori di origine immigrata hanno infatti al tempo stesso bisogni uguali e specifici. Compiti di sviluppo, ritmi di crescita, desideri e timori sono gli stessi, uniti però a sfide altre, che attengono in particolare a due ambiti. Da un lato, il bisogno di mantenere l'unità del sé nelle diverse situazioni, che si accompagna alla necessità di tradurre e comparare codici culturali diversi, riuscendo a mantenere un senso di continuità nella possibilità di espressione di sé. Dall'altro, il bisogno di negoziare la propria identità tra i due poli dell'uguale e del diverso, confrontando, negoziando e rielaborando modelli culturali e differenze, per trovare la propria forma di autocollocazione (Valtolina 2006; Pattaro, 2010; 2013).

Come in altre ricerche (Cvajner, 2015), le narrazioni sul rapporto con i compagni di classe non evidenziano un generalizzato processo di chiusura sociale: le reti di socialità che ragazze e ragazzi intervistati riportano di aver costruito a scuola non sembrano essere rigidamente segregate – se non in pochissimi casi – secondo origini etniche. 23 intervistati raccontano, in generale, di aver avuto buoni rapporti con i compagni di classe, che, in alcuni casi, anche nonostante qualche difficoltà iniziale, si sono consolidati poi nel tempo come forme di relazione amicale, soprattutto alle scuole superiori:

... nei primi anni, tipo nei primi 2 anni, era sempre un rapporto limitato a scuola, non erano mica i miei amici, erano solo i miei compagni di classe; quindi, io li vedevo solo a scuola. Invece tipo dalla terza, quarta e quinta erano diventati più i miei amici che i miei compagni, quindi uscivo con loro, magari facevamo attività extrascolastiche insieme. (Int. 51, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Per alcuni (5), tuttavia, le relazioni con i pari in classe, variamente definite, da buone a pessime, si sono limitate alla condivisione del tempo passato a scuola, senza che la frequentazione si sia estesa poi oltre il suono della campanella:

Erano rapporti esclusivamente destinati a scuola, nel senso che fuori non li ho mai visti, non siamo mai usciti, siamo usciti ad un compleanno, ad un diciottesimo, ma più di così zero. (Int. 40, Maschio, arrivato in età preadolescenziale, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Infine, in 4 casi le relazioni sono state caratterizzate da una preferenza per gruppi omogenei sotto il profilo linguistico e culturale o con un *background* migratorio simile. Una omofilia, intesa come la tendenza a preferire legami amicali con persone con caratteristiche simili, che non rivela tuttavia automaticamente una preferenza degli intervistati verso coetanei con i quali condividevano le origini migratorie e la cittadinanza, ma che può essere il risultato sia di preferenze sia di vincoli ambientali e istituzionali (Ricucci, 2010; Cvajner, 2015), quali ad esempio il tempo trascorso in Italia, la grandezza del gruppo di studenti con le stesse origini presenti a scuola e il grado di autonomia riconosciuto a ragazze e ragazzi dai propri genitori, oltre che la loro ingerenza nelle amicizie dei figli, ma anche l'appartenenza in termini di status e quindi di stile di vita e possibilità economiche.

... io penso che questi qua giustamente nella mia zona...non erano abituati tanto a vedere stranieri che facevano le loro stesse scuole. Quindi sono sempre stato trattato in un modo diverso rispetto ai compagni. [...] Io, infatti, ho sempre avuto amici stranieri...ho avuto molte difficoltà ad integrarmi con compagni italiani, anche perché comunque loro, cavoli, i soldi ce li hanno, non è che io potevo uscire con 200 euro alla settimana, però tra una cosa e l'altra si va avanti alla fine. [...] Se tu mi dici: "Ti sei trovato bene con gli italiani alle superiori?", ti dico; no, non sono mai uscito con italiani, io non ho mai avuto quel tipo di relazione con gli italiani. Se uscivo con gli italiani, mi invitavano alle loro feste di compleanno e io cercavo di non andarci, perché mi sentivo a disagio. (Int. 50, Maschio, nato in Italia, Albania, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Per quanto riguarda invece l'intreccio tra i diversi gradi scolastici e le relazioni con i compagni, con l'ingresso alla scuola primaria, come già emerge in altre ricerche (per una rassegna si veda Santagati, 2015), anche in questo contesto si rilevano dinamiche relazionali diversificate, nelle quali i ricordi per molti sono di integrazione e condivisione, mentre per altri evidenziano l'esperienza di percezione della differenza, anche in relazione alla corporeità e talvolta anche una sensazione di estraneità e rifiuto.

... in seconda elementare, un bambino più grande di un'altra classe mi ha detto che ero nera. E io davvero non capivo, perché non me l'aveva mai detto nessuno, cioè non capivo proprio cosa voleva dire. Allora mi ricordo che sono tornata a casa e ho chiesto a mia mamma e mi ha spiegato che si riferiva al colore della pelle, ma io dicevo a mia mamma che al massimo ero un po' più scura, mica nera. (Int. 3, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

È poi con il passaggio alla scuola secondaria di primo grado che le problematiche da affrontare sembrano tuttavia diventare più complesse, anche in relazione ai cambiamenti e alle sfide evolutive che la preadolescenza

comporta nel rapporto con il gruppo dei pari (Pattaro e Riva, 2022). Soprattutto in riferimento a questo periodo tendono infatti a comparire maggiormente nei racconti alcuni elementi critici – di tipo principalmente situazionale – che rimandano ad episodi di discriminazione e razzismo, di diversa entità, che si sono verificati in modo sporadico ma estremamente diffuso tra gli intervistati (13 casi). Come rilevano anche altre ricerche (Orefice, Betti e Bosco, 2019) l’uso di espressioni discriminanti avviene fin dai primi gradi di scuola, soprattutto in relazione al colore della pelle e all’appartenenza etnica: alcuni intervistati riportano infatti episodi in cui, nella relazione con i compagni, è stato utilizzato nei loro confronti un linguaggio di tipo discriminatorio, ma anche l’assunzione di comportamenti volti ad allontanarli poiché percepiti diversi, fino alla vera e propria esclusione:

Tutte le medie sono state orribili per me, sia per quanto riguarda i ragazzini che sono stati veramente cattivi, posso dirlo... Mi ricordo una gita, siamo andati a Roma e ricordo di essere stata da sola. I bambini delle medie sono molto legati per il fatto di fare catechismo insieme, vengono dalle elementari insieme, le famiglie si conoscono, soprattutto qua da me che sono arrivata in un paesino piccolo, si conoscevano tutti e quando sono arrivata non ero ben vista. In più non sapevo benissimo la lingua, non sapevo interagire e [sono stata] esclusa dal gruppo. (Int. 14, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Infine, in un caso il racconto esprime in modo estremamente crudo un episodio di violento e devastante razzismo subito:

Quando salivo sullo scuolabus, quello giallo che mi portavano a casa, venivano su i ragazzi italiani che ti spruzzavano il deodorante. Dicevano: “I marocchini puzzano”. Ti spruzzavano di qualsiasi deodorante e c’era anche l’autista... mi ricordo che diceva ai ragazzi: “Tenete questa bomboletta, l’ho presa da casa mia”, bomboletta di deodorante del bagno per spruzzarmela, perché dicevano che i marocchini puzzano. Mi facevo anche due volte al giorno la doccia, sia prima di uscire per andare a prendere il pulmino, che di sera prima di addormentarmi, facevo docce di 15 minuti, anche di 20 minuti. Mi ricordo che schiacciavo così forte il sapone nella pelle che si vedeva ancora l’impronta. Mi spruzzavano di tutto... mi facevano sgambetti, ho avuto 2 volte caviglie slogate, perché quando scendevo giù dalle scale mi colpivano da sotto. (Int. 38, Maschio, arrivato in età prescolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Se le medie vengono descritte da alcuni come “un periodo orribile” e “un mondo crudele” nei confronti della diversità nel suo complesso, non solo per gli studenti di origine immigrata, ma per tutti gli alunni che abbiano tratti

distintivi o caratteristiche differenti dalla maggior parte del gruppo (Orefice, Betti e Bosco, 2019), gli stessi racconti evidenziano come la maggiore autonomia dell'adolescenza, anche nella scelta delle amicizie e delle frequentazioni, abbia fatto sì che la situazione alle scuole superiori si facesse in qualche modo più facile, incrementando anche la frequenza delle relazioni intergruppo.

Le cose più brutte riguardano l'essere messa da parte nelle feste di compleanno, piuttosto che le uscite, quello sì, mi ha segnato negli anni, ma non è relativo alle superiori, è precedente. Alle superiori ti scegli le tue amicizie e basta insomma. (Int. 9, Femmina, arrivata in età prescolare, Tunisia, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Le considerazioni su discriminazione e razzismo, talvolta vissuti direttamente, talvolta percepiti nelle situazioni altrui, si aprono poi a riflessioni che riguardano i diversi sistemi di significato che possono caratterizzare le relazioni multiculturali a seconda del patrimonio culturale che caratterizza il contesto scolastico o, più ampiamente, sociale di riferimento:

... questa professoressa di Italiano fra le sue ore faceva un'ora di cultura generale, perché noi in quanto classe avevamo detto che ce n'era bisogno. Era il periodo Isis ecc., avevamo una compagna con velo, il burka, e si vedeva solo la faccia. A noi premeva molto quest'argomento, eravamo una classe curiosa. [...] Non ho mai sentito il razzismo, però parlando con tutti, liberi di esprimersi come volevano, sono arrivata a capire che avevo dei compagni razzisti e ignoranti. Ero spaventata da questa cosa, pensavo: "Oh mio Dio". E questa cosa l'ho scoperta quando si entrava in merito a questi dibattiti, perché prima si scherzava, si parlava della scuola e finita lì. Quando senti che fanno certi discorsi parlando in un certo modo dici: "Ma state scherzando?". E capisci che parlano così non perché siano effettivamente razzisti, ma perché non si informano, ascoltano quello che dicono le persone ignoranti. Con certi discorsi capisci che vengono da quello, non è che la persona in sé sia razzista o cattiva. È proprio disinformata. Più che razzismo io la chiamerei ignoranza e disinformazione. (Int. 17, Femmina, arrivata in età prescolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Pregiudizio, discriminazione e razzismo vengono così attribuite ad un meccanismo di ostilità verso gli immigrati come effetto della non conoscenza (Ambrosini, 2020) e dell'ignoranza. A questo proposito, se oltre sessant'anni di ricerche empiriche hanno confermato la sostanziale validità dell'ipotesi

del contatto (Allport, 1954)² nell'indebolire i pregiudizi attraverso l'esperienza di interazioni interpersonali (per una rassegna, si vedano Pettigrew e Tropp, 2006; Vezzali *et al.*, 2013), esse hanno messo tuttavia chiaramente in evidenza come il contatto da solo non basti. Al contatto vanno infatti necessariamente associate altre condizioni, che prevedono che l'interazione avvenga in uno status di parità, all'interno di obiettivi condivisi ed esperienze comuni e per un periodo prolungato di tempo, anche attraverso un sostegno sociale ed istituzionale (Pettigrew, 1997). Se l'esperienza scolastica può certamente svolgere a questo proposito un ruolo cruciale nel prevenire fenomeni di polarizzazione sociale, è però altrettanto evidente che le azioni necessarie si spostano sulla via più lunga e difficile della promozione culturale ed educativa *tout court* e che la lotta alla discriminazione richiede in realtà lo sviluppo di più ampie politiche sociali ed urbane rispetto alle quali «le società devono scegliere se e quanto sono disposte a investire per costruire un futuro di decente convivenza e coesione sociale» (Ambrosini, 2020, p. 324).

4. Conclusioni

A conclusione di questo percorso di ricostruzione della storia scolastica di ragazze e ragazzi che hanno poi intrapreso gli studi universitari emergono alcuni punti chiave che ne tratteggiano le traiettorie passate.

I loro racconti delineano il profilo di bambini e adolescenti con una forte motivazione personale, un notevole impegno nello studio e un atteggiamento fortemente acquisitivo. Non sempre e non tutti hanno avuto un rendimento brillante, ma, anche nei percorsi più accidentati, hanno evidenziato una forte resilienza, che ha fatto sì che i ritardi e le bocciature non siano stati vissuti come eventi unicamente negativi, ma con un senso di rivalse o come uno spunto per trovare la via da seguire giusta per loro. Non emergono dalle interviste particolari differenze in base alla nazionalità o al gruppo etnico di appartenenza: del resto, questa variabile, da sola, tende a non spiegare alcuna variazione dei percorsi, se non viene letta assieme alle condizioni sociali in cui i figli delle migrazioni vivono. Il sistema scolastico italiano è infatti tra quelli in cui il retroterra socio-economico dei genitori è piuttosto influente sul risultato scolastico dei figli, mettendo di fatto in una condizione di svantaggio soprattutto coloro che (non solo per fattori dovuti all'origine migratoria) si trovano in situazione di fragilità materiale e familiare (ad es. per una carenza di reti o per una forte mobilità geografica, ecc.). Di questo

² Secondo l'ipotesi del contatto, formulata già negli anni '50 da Allport e ampiamente sviluppata nei decenni successivi nell'ambito della psicologia sociale (Allport, 1954; Pettigrew e Tropp, 2011), l'incontro tra membri di gruppi diversi, se positivo e strutturato in modo da facilitare la formazione di legami duraturi, migliora le relazioni intergruppo, può ridurre il pregiudizio e favorire un'integrazione rispettosa dell'alterità.

svantaggio – economico, ma non solo – alcuni intervistati hanno parlato soprattutto in riferimento allo stile di vita che per loro è pesato negativamente, in particolare nella relazione con i coetanei.

Sul versante relazionale sono emerse dinamiche contraddittorie di inclusione ed esclusione. I racconti hanno evidenziato come risorse e svantaggi dovuti all'origine immigrata non emergano solo dai risultati e dalle scelte scolastiche, ma anche nel rapporto con gli insegnanti e con i coetanei. Si intravede quindi nello sfondo tutta la complessità dell'integrazione scolastica come costruzione sociale (Colombo e Santagati, 2014), data dalla multifaccettata interazione tra le dimensioni relazionali e cognitive e quelle personali e istituzionali. In questo contesto una buona relazione con gli insegnanti sembra aver avuto un peso importante nelle traiettorie future della maggioranza di ragazze e ragazzi intervistati. Se la fotografia dei rapporti con gli insegnanti restituisce l'immagine prevalente di una relazione pienamente educativa, tratteggiando molte figure di docenti inclusivi, adulti significativi fondamentali per la crescita, sono tuttavia emerse anche alcune differenze relative al contesto di riferimento e alle singole persone, laddove, sebbene in pochi casi, gli insegnanti con i loro discorsi e i loro gesti hanno finito per riprodurre (spesso inconsapevolmente) gerarchie sociali legate all'origine culturale. Nonostante questo, nella ricostruzione delle storie, anche quando questi episodi si sono verificati, sono stati ricondotti alla responsabilità del singolo e non all'intero corpo docente, il cui sostegno si è rivelato spesso determinante per i processi di successo messi in atto, che hanno fatto sì che le difficoltà venissero superate, pur lasciando un amaro ricordo.

La relazione con i compagni ha evidenziato invece un quadro più sfumato, nel quale per circa la metà degli intervistati l'esperienza scolastica ha costituito una fondamentale e positiva arena di socializzazione con il gruppo dei pari, segnata da inclusione e costruzione di reti sociali eterogenee per provenienza, mentre per l'altra metà le relazioni interetniche sembrano non essere pienamente decollate ai tempi della scuola e, in alcuni casi, hanno fatto registrare anche episodi di discriminazioni, che non sono tuttavia diventati fattori di esclusione *tout court* e non si sono posti come barriere insormontabili al successo. Rimane tuttavia il fatto che discriminazioni, "imbarazzismi" (Komla-Ebri, 2002) e razzismi quotidiani hanno tuttavia segnato in vario modo le esperienze scolastiche di alcuni degli intervistati, rendendo evidente come, pur all'interno di percorsi estremamente positivi, questi episodi costringano molti figli delle migrazioni, fin da bambini, «a lottare per essere riconosciuti come appartenenti ad una nazione immaginata [...] che fa dell'italianità un privilegio» (Frisina, Farina e Surian, 2021, p. 64).

Nella sintesi di questi racconti la migrazione non sembra essere quindi aver costituito sempre e solo uno svantaggio per il percorso scolastico, ma piuttosto una caratteristica su cui riflettere e da collocare nella propria visione di sé e del proprio percorso biografico; una caratteristica che ha

certamente comportato alcuni ostacoli (talvolta grandi) da superare, sia personali che relativi al contesto, ma è spesso stata anche una risorsa importante non tanto per l'apprendimento in sé, ma per lo sviluppo di altre competenze come motivazione, tenacia, voglia di rivalsa, fondamentali per la prosecuzione del proprio percorso formativo.

Riferimenti bibliografici

- Allport G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Addison-Wesley, New York (trad. it. *La natura del pregiudizio*, La Nuova Italia, Firenze, 1973).
- Ambrosini M. (2020), *Sociologia delle migrazioni*, il Mulino, Bologna.
- Azzolini D., Barone C. (2013), *Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class*, «Research in Social Stratification and Mobility», 31: 82-96.
- Azzolini D., Mantovani D., Santagati M. (2019), "Italy: Four Emerging Traditions in Immigrant Education Studies", in Stevens P.A.J., Dworkin A.G., a cura di, *The Palgrave Handbook of Ethnic Inequalities in Education* (2nd Edition), Palgrave Macmillan, London.
- Barabanti P. (2021), "Le competenze degli studenti eccellenti", in Santagati M. e Colussi E., a cura di, *Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*, Fondazione Ismu, Milano.
- Bertozzi R. (2018), *Studenti di origine immigrata che accedono all'università. Il ruolo del background migratorio e delle scelte scolastiche*, «Scuola Democratica», 1: 5-22.
- Bertozzi R., Lagomarsino F. (2019), *Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata*, «Mondi Migranti», 2: 171-190.
- Besozzi E. (2017), *Educazione e società*, Carocci, Roma.
- Bison I., Cvajner M. (2017), *Reti sociali e performance scolastica: l'effetto del gruppo dei pari sull'apprendimento scolastico nelle classi con studenti stranieri*, «Mondi Migranti», 2: 83-104.
- Bonizzoni P., Romito M., Cavallo C. (2016), *Teachers' guidance, family participation and track choice: The educational disadvantage of immigrant students in Italy*, «British Journal of Sociology of Education», 37, 5: 702-720.
- Bozzetti A. (2018), *The Educational Trajectories of Second-Generation Students Towards Higher Education: Motivations, Family's Role and "Institutional" Bias*, «Italian Journal of Sociology of Education», 10, 3: 82-109.
- Cerna L., Brussino O., Mezzanotte C. (2021), *The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018*, OECD Education Working Papers, n. 261, OECD Publishing, Paris.
- Colombo M., e Santagati M. (2014), *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*, FrancoAngeli, Milano.
- Cvajner M. (2015), *Seconde generazioni: amicizia, socialità e tempo libero*, «Quaderni di Sociologia», LIX, 67: 29-47.

- Finnie R., Mueller R., Sweetman A., Usher A., eds. (2008), *Who goes? Who stays? What matters: Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*, QC & Kingston, Montreal.
- Frisina A., Farina F.G., Surian A. (2021), “L’alterità immaginata e discussa dai/dalle bambini/e. Un percorso di ricerca-azione antirazzista”, in Frisina A., Farina F.G., Surian A., a cura di, *Antirazzismo e scuole, Volume I*, Padova University Press, Padova.
- Giancola O., Salmieri L. (2020), *Chain Effects in Diaschronic Perspective. Social Inequalities and School-Tracks-Choice Affecting Educational Outcomes in Italy*, «Scuola Democratica», 2, pp. 385-409.
- Invalsi (2020), *Alunni stranieri in Italia: un’analisi attraverso i dati INVALSI*, testo disponibile al sito: <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-risultati-prove-invalsi-2019/>.
- Istat (2020), *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, testo disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>.
- Komla-Ebri K. (2002), *Imbarazzismi. Quotidiani imbarazzi in bianco e nero*, Edizioni dell’Arco, Milano.
- Lagomarsino F., Bartolini M. (2019), “Orientamento scolastico: una risorsa per il successo formativo degli studenti stranieri”, in Ciccirelli E., a cura di, *Scuola e famiglie immigrate: un incontro possibile*, Fondazione Ismu, Milano.
- Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all’università*, FrancoAngeli, Milano.
- Miur (2021), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.s. 2019/2020*, testo disponibile al sito: <https://miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+italiana+ 2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156>.
- Oecd (2018), *The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being*, OECD Publishing, Paris.
- Orefice C., Betti M., Bosco N. (2019), “Processi di inclusione e di esclusione nelle scuole multiculturali. Un’indagine preliminare nel territorio toscano”, *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, 4, 8: 83-92.
- Oriente Caputo G., Buonomo A., Gargiulo G. (2021), *Cosa farà da grande? Progetti, aspirazioni e prospettive degli studenti con background migratorio*, «Mondi Migranti», 3: 157-177.
- Pattaro C. (2010), *Scuola & Migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, FrancoAngeli, Milano.
- Pattaro C. (2013), *I figli delle migrazioni: socializzazione e identità*, «Salute, Persona, Cittadinanza», 1: 45-64.
- Pattaro C., Riva C. (2022), *Preadolescenti, vita quotidiana e bisogni. Incroci di sguardi tra ragazze, ragazzi e servizi*, FrancoAngeli, Milano.
- Pettigrew T.F. (1997), *Generalized intergroup contact effects on prejudice*, «Personality and social psychology bulletin», 23, 2: 173-185.
- Pettigrew T.F., Tropp L.R. (2006), *A meta-analytic test of intergroup contact theory*, «Journal of Personality and Social Psychology», 90: 751-783.
- Pettigrew T. F., Tropp L. R. (2011), *When groups meet: The dynamics of intergroup contact*, Psychology Press, New York.

- Queirolo Palmas L., Torre A.T., eds (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i latinos*, F.lli Frilli Editori, Genova.
- Ravecca A. (2009), *Studiare Nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Ravenna M., Roncarati A. (2006), *Qualità delle relazioni fra insegnanti e studenti in differenti contesti scolastici*, «Psicologia sociale», 1, 1: 133-156.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà: giovani stranieri crescono*, il Mulino, Bologna.
- Ricucci R. (2012), *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, «Mondi Migranti», 2: 123-148.
- Romito M. (2014), *Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico*, «Mondi Migranti», 2: 31-56.
- Santagati M. (2015), *Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities*, «Italian Journal of Sociology of Education», 7, 3: 294-334.
- Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione SuPer. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.
- Santagati M. (2021), *Writing Educational Success. The Strategies of Immigrant-Origin Students in Italian Secondary Schools*, «Social Sciences», 10: 180.
- Triventi, M. (2014), *Le disuguaglianze di istruzione secondo l'origine sociale. Una rassegna della letteratura sul caso italiano*, «Scuola democratica», 2: 321-342.
- Valtolina G.G. (2006), «Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità», in Valtolina G.G., Marazzi A., a cura di, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Vezzali L., Giovannini D., Bergamini G., Davolio G., De Zorzi Poggioli L., Capozza D. (2013), *Come rendere più umani gli altri gruppi: effetti del contatto intergruppi sull'infraumanizzazione dell'outgroup*, «Mind Italia», 4: 20-26.
- Zanfrini L. (2018), *Cittadini di un mondo globale. Perché le seconde generazioni hanno una marcia in più*, «Studi Emigrazione», LV, 209: 53-90.
- Zanfrini L. (2019), *The Challenge of Migration in a Janus-Faced Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.