

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 Ammataro (*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

Introduzione

di Barbara Segatto

Il costante aumento della presenza di studenti con *background* migratorio ha modificato la composizione della popolazione scolastica presente nei sistemi di istruzione occidentali, mettendo in rilievo la necessità di approfondire le caratteristiche di questo gruppo nonché gli specifici bisogni sul piano delle politiche e dei percorsi scolastici (Ravecca, 2009a; 2009b). Infatti, se si guarda agli ultimi dati disponibili nel *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021* relativi all'anno scolastico 2019/20, in Italia sono circa 877mila gli studenti di origine immigrata, ovvero il 10,3% della popolazione scolastica nazionale (Fondazione Ismu, 2022). Nello specifico, ad oggi si registra la diminuzione del flusso di studenti provenienti dall'estero e l'aumento di quelli con cittadinanza non italiana nati in Italia che, dall'anno scolastico 2010/11 sono aumentati di 274mila unità arrivando a rappresentare il 64,5% degli studenti stranieri (Fondazione Ismu, 2021).

L'origine immigrata è considerata una delle principali fonti di svantaggio anche sul piano socioeducativo (Brint, 2007). Alcuni autori (p.e. Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Paba e Bertozzi, 2017) affermano che le disuguaglianze educative che toccano gli studenti con *background* migratorio sono da ricondurre a diversi fattori quali lo status sociale, il livello di istruzione dei genitori, il capitale economico, le aspirazioni educative familiari e l'organizzazione del sistema educativo.

La dimensione di questo svantaggio e disuguaglianza educativa emerge in modo netto osservando i dati nazionali, in quanto si osserva un divario nella frequenza scolastica tra studenti di origine immigrata e studenti italiani: nella scuola per l'infanzia (3-5 anni) il tasso di scolarità degli stranieri è del 79% circa, mentre fra gli italiani raggiunge il 96%; nella fascia di età 17-18 anni si acuisce ulteriormente il divario, in quanto il tasso di scolarità è pari all'80,7% per gli italiani e al 66,7% per gli studenti stranieri (Fondazione Ismu, 2021). Ancora, se si osserva l'andamento delle iscrizioni emerge un quadro caratterizzato da irregolarità nel percorso e abbandono scolastico: nella scuola primaria sono in ritardo il 12,1% degli allievi di origine straniera contro l'1,6% degli allievi italiani; nella scuola secondaria di primo grado gli alunni stranieri in situazione di ritardo raggiungono il 27,2%, contro il 4,6%

degli italiani; infine nella scuola secondaria di secondo grado la percentuale dei ritardi dei giovani immigrati è pari al 56,2% contro il 18,9% degli studenti italiani (Fondazione Ismu, 2021).

Nonostante questo svantaggio, per quanto riguarda l'istruzione terziaria, dal *Dossier Statistico Immigrazione* (2021), si nota che nell'anno accademico 2020/21 più di 16.700 studenti con cittadinanza straniera si sono iscritti in un Ateneo italiano (di cui il 54% sono studenti stranieri e quasi il 46% sono studenti internazionali) e viene rilevato un incremento delle iscrizioni pari al 34% nel corso dell'ultimo decennio. Tuttavia, ad oggi nel panorama nazionale gli studi si sono principalmente focalizzati sui percorsi di istruzione obbligatoria (Santagati, 2012; Cannavò et al., 2018), mentre residuali risultano le indagini relative ai temi dell'accesso all'istruzione terziaria e ai percorsi universitari dei ragazzi con *background* migratorio.

Entro tale contesto, il gruppo di ricerca ha ritenuto rilevante spostare l'attenzione dai percorsi di istruzione primaria e secondaria a quelli dell'istruzione terziaria, con specifico riferimento agli studi universitari, con la finalità di individuare i fattori che caratterizzano il successo scolastico dei giovani studenti di origine immigrata. Aprendoci all'approfondimento di un paragrafo ancora poco noto degli studi di settore, si è ritenuto strategico utilizzare tecniche di indagine qualitativa che non ci costringessero dentro modelli pre-costituiti ma, focalizzandosi sull'agire nella quotidianità, consentissero di raccogliere i diversi processi attraverso cui i nostri intervistati sono giunti alla scelta universitaria; similmente per consentire una lettura della complessità del dato raccolto si è scelto di utilizzare un'ottica interdisciplinare, nello specifico attraverso il contributo dei punti di vista sociologici e pedagogici.

1. La ricerca

L'obiettivo generale della ricerca, di carattere qualitativo, è dunque stato quello di esplorare i percorsi di studenti con un *background* migratorio che decidono di intraprendere la carriera universitaria al fine di: comprendere quali siano gli elementi che caratterizzano le loro storie di vita; identificare gli eventuali fattori favorevoli all'accesso universitario; analizzare gli eventuali aspetti di criticità che possono ostacolare i percorsi scolastici; individuare le strategie positive per implementare l'offerta universitaria verso questo specifico target di destinatari.

Si è voluto perseguire tale obiettivo attraverso una prospettiva che partisse dalle azioni, esperienze e conoscenze soggettive, considerando gli intervistati come esperti di traiettorie migratorie e di percorsi scolastici, con particolare riferimento al periodo universitario. La volontà è stata quella di poter giungere attraverso la loro narrazione ad una più completa comprensione delle diverse

dimensioni che vanno a comporre la complessità del contesto o del problema nonché del panorama di risorse presenti o attivabili.

Avendo la necessità di raccogliere informazioni relative ad una parte specifica della biografia di vita dei partecipanti per comprendere e dare un senso ad un'esperienza peculiare (Marecek, Fine e Kidder, 2001) quale il percorso universitario, è stato individuato come strumento maggiormente idoneo ed efficace l'intervista, che permette di apprendere le modalità di azione dei soggetti attraverso la descrizione di esperienze da parte degli stessi, così da entrare nella loro prospettiva (Segatto e Dal Ben, 2017). Nello specifico, è stata utilizzata un'intervista di tipo narrativo (Leccardi, 2000; Shutze, 1983), utile a mettere a fuoco le dimensioni di transizione all'interno dei percorsi di vita (Sala, 2010). Tale tipologia di intervista, di carattere misto tra un'intervista semi-strutturata e un'intervista non-direttiva (Bichi, 2007), lascia ai soggetti ampio spazio di espressione ma permette al ricercatore di focalizzarsi sugli aspetti più significativi rispetto al tema oggetto di analisi.

La traccia si è incentrata in particolare su alcuni nodi:

- a. La storia della famiglia di origine e il percorso migratorio;
- b. Il percorso scolastico;
- c. La motivazione della scelta universitaria e la relativa carriera;
- d. Le criticità incontrate;
- e. Le progettualità future;
- f. Suggerimenti per migliorare l'accesso universitario agli studenti stranieri.

La costruzione del corpus delle interviste (Nigris, 2001) è stata realizzata attraverso la sbobinatura del materiale audio registrato e la trascrizione su file. Per far emergere gli elementi utili a comprendere la complessità del fenomeno, si è ritenuto opportuno procedere con un'analisi tematica delle interviste (Kohler Riessman, 2008) attraverso il software WEFT-QDA.

Questo programma permette la costruzione progressiva, incrementale e condivisa di un insieme di categorie di analisi (Nigris, 2001). L'albero delle categorie per l'analisi tematica si è composto da 7 macrocategorie, suddivise al loro interno in altre sottocategorie, come segue:

1. Spinta all'investimento in cultura e istruzione della famiglia
 - a. Valore cultura e istruzione della famiglia
 - b. Opinione della famiglia sulla scelta universitaria
2. Modello di migrazione e di integrazione della famiglia di origine
 - a. Modello migrazione
 - b. Integrazione della famiglia
3. Senso di identità e di appartenenza dell'intervistato
4. Andamento del percorso scolastico
 - a. Risultati scolastici
 - b. Esperienza nella relazione con i professori
 - c. Esperienza nella relazione con i pari

5. Motivazione e modalità di scelta del percorso di studi
6. Esperienza del mondo universitario
 - a. Indicazioni per migliorare l'Università
7. Mobilità e lavoro futuro.

Per quanto riguarda la definizione dell'insieme empirico di riferimento, è stata utilizzata la strategia dei casi più simili (*most similar system design*) (Przeworski e Teune, 1970), che consiste nell'identificare dei casi tra loro omogenei (in relazione ad alcune variabili selezionate dal ricercatore), permettendo di far emergere i diversi fattori che possono incidere rispetto ad un determinato evento o processo.

Coerentemente con l'obiettivo e le modalità dell'indagine, la strategia di campionamento utilizzata è di tipo non probabilistico. È stata predisposta una lettera di presentazione della ricerca in cui venivano indicate le caratteristiche necessarie per poter partecipare al progetto, cioè avere un *background* migratorio proprio o della propria famiglia di origine ed essere iscritti ad un corso universitario o essere neolaureati. La lettera è stata diffusa nelle pagine Facebook dei principali corsi di laurea dell'Università di Padova e tramite i contatti di alcuni docenti del corso di laurea triennale in servizio sociale e del corso di laurea triennale in sociologia. Questi primi contatti hanno dato avvio ad una procedura di campionamento a valanga (*snowball sampling*) che ha permesso di intervistare 67 giovani frequentanti differenti corsi di laurea, principalmente presso l'Università di Padova e con diversi *background* migratori.

Nello specifico, rispetto al genere, sono state intervistate 46 femmine e 21 maschi. In merito all'età, la media degli intervistati è di 24,5 anni, con un minimo di 20 anni ed un massimo di 42 anni.

I Paesi di provenienza sono prevalentemente afferenti al continente africano (Marocco, Tunisia, Senegal, Nigeria, Guinea Bissau, Ghana, Costa d'Avorio, Camerun, Togo) e all'Est Europa (Croazia, Albania, Romania, Moldavia). Vi sono poi cinque intervistati provenienti da Paesi caratterizzati da forti tensioni politiche (Afghanistan, Siria, Pakistan e Israele), tre intervistati provenienti dal Sud America (Colombia, Brasile e Ecuador) e quattro provenienti da paesi asiatici (Cina, India e Sri Lanka). I dati si mostrano in linea con i principali Paesi di provenienza degli stranieri in Italia e con dati relativi agli studenti stranieri che accedono all'università, che vedono i Paesi dell'Est come prima componente.

Il 70% degli intervistati non è nato in Italia, mentre 21 intervistati sono appartenenti alla cosiddetta "seconda generazione" cioè quella costituita dai figli di cittadini stranieri nati nel Paese di immigrazione. Utilizzando le categorie di Rumbaut (1997), adottate anche dall'Istat, è possibile suddividere le seguenti generazioni migratorie in:

- nati in Italia: *21 intervistati*;
- migrazione avvenuta prima della scuola primaria (tra 0 e 5 anni): *16 intervistati*;
- migrazione avvenuta durante la scuola primaria (tra 6 e 10 anni): *12 intervistati*;
- migrazione avvenuta dopo la scuola primaria (dopo gli 11 anni): *6 intervistati*;
- migrazione da adulti: *12 intervistati*.

Relativamente alla conformazione del nucleo familiare, la maggior parte degli intervistati ha fratelli e sorelle con una media di 2 fratelli per nucleo (solo 12 sono figli unici) e la metà (46%) vive presso la famiglia di origine (31 intervistati). Invece, 23 intervistati vivono con coinquilini, 4 intervistati sono conviventi, 4 intervistati vivono presso residenze universitarie, 3 soggetti vivono da soli e in 2 casi si tratta di nuclei monogenitoriali.

Sebbene impegnati nella carriera universitaria, il 43% dei soggetti coinvolti dichiara di svolgere frequentemente lavori occasionali, mentre 4 persone hanno un impiego a tempo pieno. La restante parte del campione si dedica esclusivamente allo studio.

Infine, in relazione al percorso universitario, 34 soggetti studiano o hanno studiato presso un corso di laurea afferente all'area Umanistica-Sociale (es. Giurisprudenza, Economia, Marketing, Servizio Sociale, Sociologia, Diritti Umani e Relazioni Internazionali, Lingue, Mediazione Culturale, Arte), 15 soggetti presso l'area Sanitaria (Medicina, Odontoiatria, Infermieristica, Ostetricia, Logopedia, Igiene Dentale, Assistenza Sanitaria, Sviluppo Economico e Cooperazione Sanitaria) e 18 soggetti presso l'area Scientifica-Tecnologica (Ingegneria, Statistica, Biotecnologie).

Per una migliore comprensione del fenomeno qui analizzato il nostro campione è stato ulteriormente suddiviso in: a. migranti (studenti provenienti da un percorso migratorio di tipo familiare nati all'estero o in Italia) che sono risultati essere 52, b. studenti internazionali (studenti con nazionalità altra che hanno scelto di realizzare il loro percorso universitario in Italia) che risultano essere 10 e, infine, c. profughi o minori stranieri non accompagnati (MSNA), che risultano essere 5.

2. La struttura del volume

Il titolo del volume, *Più del necessario*, vuole richiamare il risultato inatteso e sorprendente, seppur desiderato e sognato, di questi ragazzi. L'espressione mi è molto familiare perché veniva utilizzata da mia nonna quando le si raccontava il raggiungimento di un risultato scolastico o professionale che lei non immaginava possibile e dunque *necessario*. Questo valeva in particolare per noi nipoti femmine che, in anni passati, ripercorrendo in parte il

cammino dei ragazzi intervistati, abbiamo superato quella linea invisibile ma robusta che rendeva faticoso, a volte impossibile, accedere ad alcuni percorsi scolastici e lavorativi desiderati.

Il volume è stato suddiviso quindi in due parti che rappresentano le due diverse tipologie di studenti intervistati: da un lato gli studenti di origine immigrata che vivono e risiedono in Italia con le loro famiglie e, dall'altro, gli studenti internazionali, quindi di origine immigrata, che hanno scelto o si sono trovati a vivere in Italia senza le proprie famiglie di origine, spesso proprio per poter studiare nella nostra università. Nella prima parte, in ciascun capitolo, i diversi ricercatori coinvolti (sociologi e pedagogisti), hanno quindi approfondito uno specifico ambito emerso dall'analisi tematica realizzata facendo riferimento al segmento del campione composto da studenti con *background* migratorio, quindi nel numero di 52; nella seconda parte, i ricercatori, hanno invece approfondito le risposte, e le connesse esperienze, degli altri due segmenti del campione, costituiti dagli studenti internazionali e dai profughi e ex MSNA, riconoscendo le peculiarità di questi percorsi e la connessa necessità di uno specifico approfondimento.

Il volume si compone di nove capitoli così articolati. Nel primo capitolo, Genre Bert e Segatto, approfondiscono il ruolo di sostegno al percorso scolastico dei figli delle famiglie con *background* migratorio, nonostante le disparità di accesso all'istruzione e le difficoltà di carattere socioeconomico. Dalle interviste realizzate ai ragazzi emerge come la maggioranza disponga del sostegno familiare allo studio e all'istruzione cui si connette in modo diretto l'aspettativa di riscatto e opportunità di miglioramento della condizione lavorativa ed economica; segue un gruppo di intervistati che, invece, enfatizza maggiormente la dimensione di crescita personale e culturale a prescindere dalla futura collocazione nel mondo del lavoro; infine, una residuale parte del campione si divide tra coloro che proseguono una tradizione familiare in continuità con la generazione dei genitori e coloro che hanno portato avanti il proprio percorso di studi nonostante l'indifferenza o scarsa motivazione da parte dei loro familiari.

Nel secondo capitolo, Scavini e Segatto, analizzano le differenti motivazioni che muovono i percorsi migratori e i modelli migratori e di integrazione entro la lente familiare. L'analisi condotta ha fatto emergere un panorama sostanzialmente caratterizzato da migranti di tipo economico, che hanno realizzato il percorso migratorio con l'obiettivo di migliorare le proprie condizioni lavorative e di vita nonché di concedere una migliore prospettiva futura ai loro figli. Solo in parte viene sottolineato lo spirito di avventura e curiosità nonché il bisogno di libertà che ha caratterizzato la spinta motivazionale di alcuni. Vengono poi presentate quattro tipologie di integrazione sulla base delle relazioni sociali e amicali: le due tipologie più presenti sono individuate in coloro che mantengono prevalentemente reti e legami con la comunità di origine rispetto a coloro che intessono, invece, prevalentemente legami con

gli autoctoni; più marginali sono i genitori che hanno creato legami misti e quelli che non hanno costruito relazioni al di fuori della rete familiare. Complessivamente, per la maggior parte degli intervistati emerge un buon capitale sociale e relazionale con favorevoli esperienze di inclusione e la possibilità di mantenere un radicamento nelle proprie origini e valori.

Nel terzo capitolo, Dal Ben esplora come i costrutti di *identità* e *appartenenza* vengano percepiti e vissuti: a questi ragazzi viene quotidianamente richiesto, sin dall'infanzia, di inserirsi nei diversi contesti di accoglienza definendo un nuovo universo di riferimento a partire dalla lingua, dalla scuola, dalle reti amicali, sino ad arrivare alle tradizioni culturali. Per ottemperare a questo difficile compito, gli esponenti delle cosiddette seconde generazioni devono trovare un equilibrio tra diversificati sistemi valoriali dei mondi a cui appartengono. Affiorano narrazioni di pluri-appartenenza e visioni cosmopolite in cui “sentirsi cittadini del mondo” diviene una risorsa nella vita personale e sociale. La strutturazione dell'identità, intesa come un processo che si fonda sulla costante negoziazione dei contesti di vita e non come elemento stabile ed univoco, si intreccia al supporto fornito dalle famiglie di origine e alle esperienze vissute all'interno dei percorsi formativi: le parole degli intervistati rivelano l'importanza che assume il *riconoscersi* nelle proprie origini e, contemporaneamente, attraverso la necessità di *essere riconosciuti* come soggetti integranti e integrati nel Paese di vita.

Pattaro, nel quarto capitolo, cerca di ricostruire l'esperienza e i significati che studentesse e studenti intervistati hanno attribuito al loro percorso scolastico precedente l'ingresso all'università, focalizzandosi in particolare sulla riuscita scolastica e sugli aspetti relazionali con gli insegnanti e con i compagni di classe. Dai loro racconti emerge una forte motivazione personale unita ad un notevole impegno nello studio e, anche nei percorsi più accidentati, una grande determinazione al raggiungimento dell'obiettivo. Si evidenzia altresì il tema dello svantaggio socio-economico con le sue negative ripercussioni, in particolare nella relazione con i coetanei. Dal punto di vista delle relazioni con insegnanti e compagni si evidenziano invece dinamiche contraddittorie di inclusione ed esclusione, nelle quali l'insegnante, se inserito in una relazione pienamente educativa, può configurarsi centrale per le traiettorie future di ragazze e ragazzi mentre il rapporto con i coetanei è maggiormente segnato da luci e ombre.

Riva, nel quinto capitolo, affronta la questione dell'accesso all'Università, mettendo in luce la varietà di motivazioni e influenze che hanno guidato la decisione di proseguire gli studi, la scelta dello specifico corso di laurea e le fonti di informazione e le relazioni chiave nel loro percorso educativo. Si riscontra un insieme complesso, eterogeneo e a volte contraddittorio di motivi – che include indecisioni, dubbi e scelte riconsiderate – che spaziano dal forte interesse per gli argomenti e i contenuti dei percorsi formativi, al desiderio di migliorare le proprie competenze o condizioni occupazionali, fino

alle difficoltà incontrate nel trovare un'occupazione senza un titolo di studio universitario. Particolarmente rilevanti sono le circostanze che hanno stimolato queste motivazioni, tra cui l'incoraggiamento da parte della famiglia, degli insegnanti o amici, o le azioni di orientamento e comunicazione delle scuole superiori e delle università. Le specifiche esperienze migratorie personali e familiari degli studenti intervistati sono state fattori significativi tanto da influenzare sia le motivazioni sia le condizioni che hanno reso possibile il passaggio all'educazione superiore: la decisione di proseguire gli studi è infatti profondamente radicata in un insieme di valori, orientamenti, relazioni, interessi e passioni sviluppate nel contesto familiare, spesso permeate da esperienze complesse e sfidanti.

Nel sesto capitolo, Picasso, Agostini e Serbati, analizzano i percorsi di apprendimento, infatti, la letteratura dimostra che gli studenti aventi storie di migrazione possono essere soggetti, rispetto all'esperienza scolastica, a effetti primari sugli apprendimenti (difficoltà linguistiche, scarso supporto genitoriale, mobilità) ed a effetti secondari legati alle scelte di prosecuzione degli studi post-secondari e universitari. Le analisi di secondo livello realizzate hanno dato forma a quanto già presente in letteratura approfondendo proposte e riflessioni degli studenti stessi, enucleate al fine di migliorare il sistema universitario. Questi dati hanno sottolineato l'importanza e le necessità di co-costruire un sistema formativo di qualità attraverso il sostegno di processi di *student faculty partnership* (Cook-Sather, Bovill e Felten, 2014).

Setiffi, nel settimo capitolo, ha inteso contribuire all'arricchimento della letteratura accademica interessata a interpretare aspirazioni e aspettative lavorative dei figli di migranti che frequentano l'università. In particolare, vengono approfonditi due aspetti della idea di futuro degli intervistati: a) il Paese e/o la zona geografica nella quale pensano di spendere le conoscenze maturate oppure in corso di acquisizione durante il percorso universitario; b) la relazione con il paese di nascita dell'intervistato/o oppure dei suoi genitori e, nello specifico, se esprimono la volontà di trascorrere una parte della loro vita o brevi periodi di esperienza professionale nel paese di origine della famiglia. Combinando questi due elementi, l'analisi testuale delle interviste ha prodotto tre diversi orientamenti: cosmopolita, transnazionalista e tradizionalista. L'orientamento *cosmopolita* riflette il desiderio di immaginare di trascorrere almeno una parte della propria vita all'estero, considerando la possibilità di migliorare le proprie opportunità lavorative ma anche per provare a vivere in un diverso contesto socio-culturale; l'orientamento *transnazionalista* descrive la necessità di contribuire allo sviluppo del paese di origine della migrazione familiare (in tutti i casi i giovani sono nati in Italia); l'orientamento *tradizionalista* interpreta un futuro ancora incerto caratterizzato dal desiderio di voler rimanere a vivere in Italia.

Gli ultimi due capitoli approfondiscono l'esperienza dei restanti due sottocampioni presentati (rifugiati, ex MSNA e studenti internazionali). Nello

specifico, Surian, nell'ottavo capitolo, analizza le risposte dei rifugiati e MSNA, si tratta di 5 studenti (tra cui una unica studentessa) di età compresa fra i 23 e i 32 anni provenienti da Israele, Palestina, Siria, Afghanistan, e Pakistan; la studentessa pakistana è l'unica ad avere, al momento dell'intervista, il diritto alla borsa di studio e all'alloggio in una residenza universitaria. Si evidenzia la necessità di costruire specifici percorsi di accompagnamento per questi studenti, percorsi che non dimentichino gli aspetti più concreti del vivere legati alla possibilità di sperimentare un senso di sicurezza determinante per permettere loro un impegno scolastico adeguato. Si tratta dunque di poter garantire un alloggio, del cibo e una capacità economica di base.

Infine, nell'ultimo capitolo, Da Re Mangione Bonelli e Bonin, riflettono su alcune dinamiche legate all'esperienza universitaria degli studenti internazionali. Studiare in un Paese diverso da quello di origine porta con sé sfide e opportunità che coinvolgono questi giovani da un punto di vista educativo, ma anche personale, emotivo, organizzativo e familiare. Per questo, le istituzioni dell'educazione superiore hanno la responsabilità di interrogarsi sulla qualità dell'esperienza di tali studenti, approfondendo bisogni, difficoltà ed esigenze correlate. A partire dalla letteratura nazionale e internazionale sul tema, e dopo un approfondimento sui servizi, in particolare dell'Università di Padova, dedicati agli studenti internazionali, si propone un'analisi delle esperienze di alcuni studenti stranieri iscritti all'Ateneo di Padova in riferimento alle motivazioni, alla scelta dell'ateneo, all'esperienza universitaria e alle prospettive di mobilità e carriera dopo l'università. Le narrazioni raccolte restituiscono un quadro complesso in cui entrano in gioco, sia nella fase di scelta che nell'esperienza universitaria, livelli molteplici di sfide, legate ad esempio alla lingua, all'inclusione nel contesto, all'influenza della famiglia e alle aspirazioni personali. Tale approfondimento può essere fondamentale per le istituzioni universitarie per delineare al meglio le azioni da intraprendere verso una maggiore inclusività e una qualificazione dei servizi a disposizione degli studenti internazionali.

I risultati presentati nel volume, seppur non generalizzabili da un punto di vista prettamente statistico, rappresentano, tuttavia, un importante e articolato spunto di riflessione sul quale poter già iniziare a costruire nuove modalità di orientamento e supporto per questi studenti fin dalla scuola secondaria ma anche all'interno dell'organizzazione universitaria. Si auspica, infine, che questi risultati suscitino interesse anche all'interno del mondo della ricerca accademica rappresentando un momento di avvio per successive indagini che possano coinvolgere un più ampio numero di partecipanti in diversi territori consentendo di attivare importanti riflessioni comparative.

Riferimenti bibliografici

- Besozzi R., Lagomarsino F. (2019), *Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata*, «Mondi Migranti», 2: 171-190.
- Bichi R. (2007), *La conduzione delle interviste nella ricerca sociale*, il Mulino, Bologna.
- Brint S. (2007), *Scuola e società*, il Mulino, Bologna.
- Cannavò L., Deriu F., Di Censi L., Giancola O., Musci M., Vergati S. (2018), *Studenti italiani e di seconda generazione a Roma. Reti relazionali, aspettative e aspirazioni*, Aracne, Roma.
- Kohler Riessman C. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, Sage, Thousand Oak, CA.
- Fondazione Ismu, ed (2022), *Ventottesimo Rapporto sulle migrazioni 2022*, FrancoAngeli, Milano, testo disponibile al sito: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/938/789/5396>
- Fondazione Ismu, ed. (2021), *Ventisettesimo Rapporto sulle Migrazioni 2021*. FrancoAngeli, Milano, testo disponibile al sito: <https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/757/598/4493>
- Leccardi C. (2000), *L'intervista narrativa* (F. Schütze). Methods Conference, Arca-vacata di Rende (CS).
- Marecek J., Fine M., Kidder L. (2001), "Working between two worlds: Qualitative methods and psychology", in Tolman D.L., Brydon-Miller M., a cura di, *From subjects to subjectivities: A handbook of interpretive and participatory methods*, New York University Press, New York.
- Nigris D. (2001), *Standard e non-standard nella ricerca sociale. Riflessioni metodologiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Paba S., Bertozzi R. (2017), *What happens to students with a migrant background in the transition to higher education? Evidence from Italy*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 2: 315-352.
- Przeworski A., Teune H. (1970), *The Logic of Comparative Social Inquiry*, John Wiley and Sons: New York.
- Ravecca A. (2009a), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Ravecca A. (2009b), 'Tra inclusione ed emarginazione?' *Percorsi scolastici dei giovani d'origine immigrata nella scuola secondaria superiore italiana*, «Mondi Migranti», 1: 163-187.
- Rumbaut R. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, «International Migration Review», 31, 4: 923-960.
- Sala E. (2010), "L'intervista", in De Lillo A., a cura di, *Il mondo della ricerca qualitativa*, UTET, Torino.
- Santagati M. (2012), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, «Mondi Migranti», 2: 35-79.
- Schütze F. (1983), *Biographieforschung und narratives Interview*, «Neue Praxis», 13,3: 283-293.

1. “Voglio che arrivate dove non sono arrivata io”. Il ruolo della famiglia nell’impegno e nella riuscita scolastica dei figli

di Selene Genre Bert e Barbara Segatto

1. La riuscita scolastica dei ragazzi stranieri

Al fine di comprendere e spiegare l’*achievement gap* esistente tra studenti autoctoni e ragazzi di origine immigrata, è possibile fare riferimento ad alcune teorie interpretative di matrice sociologica principalmente sviluppate nel contesto statunitense (Ravecca, 2009a; 2014).

Le teorie genetiche e dell’inferiorità culturale che collegavano la riuscita scolastica alle doti innate, ipotizzando che gli studenti di origine straniera avessero minori risultati scolastici rispetto agli autoctoni poiché caratterizzati da un corredo genetico e culturale inferiore (Bereiter e Englemann, 1966), seppur oggi ampiamente criticate, possono ancora essere rilevabili in alcune etichette attribuite agli studenti con *background* migratorio spesso definiti come “alunni a rischio” o “studenti svantaggiati”, etichette che si incentrano su caratteristiche individuali e culturali più che sulle differenti condizioni strutturali (Graves e Johnson, 1995). Secondo le teorie della selezione, invece, chi migra possiederebbe doti e caratteristiche particolari rispetto sia a coloro che restano nel paese di origine sia alla media della popolazione autoctona. In tal senso, l’evento migratorio è concepito come un filtro mediante il quale vengono selezionati i soggetti con maggiori abilità secondo un principio evolutivo (Chiswick e DebBurman, 2003). Tuttavia, se così fosse tutti gli alunni immigrati dovrebbero presentare carriere scolastiche positive ed esiti favorevoli nei percorsi di studio, ma ciò non trova conferma nella letteratura (Portes e MacLeod, 1996; 1999; Bankston e Zhou, 2002). Secondo le teorie della discontinuità culturale, invece, gli studenti con *background* migratorio faticano a perseguire una positiva carriera scolastica poiché si trovano a vivere elementi di disallineamento rispetto alla cultura e ai valori trasmessi dalla famiglia e quelli trasmessi dalla scuola (Perlmann e Waldinger, 1997). In altri termini, secondo queste teorie il rendimento scolastico degli studenti immigrati migliora in proporzione al processo di socializzazione e acculturazione in riferimento al tempo trascorso all’interno del paese di destinazione. Ciò nonostante, anche questa teoria non è sufficiente per spiegare come talvolta gli alunni con *background* culturalmente distanti

da quelli del paese di destinazione conseguano positive performance scolastiche come nel caso degli studenti asiatici coinvolti nello studio di Portes e Rumbaut (2001; 2005).

Un altro complesso di teorie riguarda il *dual frame hypothesis* che pone l'accento sulla dimensione generazionale, sostenendo che gli immigrati che arrivano più tardi nel paese di destinazione risultino avvantaggiati poiché possono fare riferimento ad un duplice frame di riferimento tra paese di origine e paese di destinazione. Queste teorie ipotizzano che il duplice frame di riferimento rappresenti una risorsa per i percorsi scolastici, in quanto, potendo confrontare i due contesti i ragazzi riconoscono come superiore i modelli del paese di destinazione in cui l'educazione è ritenuta particolarmente importante (Suàrez Orozco e Suàrez Orozco, 1995; Chiswick e DebBurman, 2003). Le teorie *folk* del successo scolastico distinguono tra minoranze involontarie e volontarie, ipotizzando che le prime vivano coercitivamente l'incorporazione all'interno del paese di destinazione rifiutando la cultura e l'educazione della maggioranza e conseguendo scarsi risultati scolastici, le seconde, invece, investono molte risorse nell'educazione in quanto le attribuiscono valore in funzione della mobilità sociale (Ogbu, 1982). Secondo l'ipotesi dell'*immigrant optimism* la riuscita scolastica degli alunni immigrati è proporzionale all'investimento familiare e alle aspettative dei genitori sulla riuscita dei figli. In altri termini, secondo questa ipotesi l'istruzione è considerata dai genitori come un'opportunità di mobilità sociale attraverso la quale i figli possono riscattare i sacrifici e la posizione sociale dei genitori, più spesso relegati ai margini del mercato del lavoro e/o in posizioni subalterne, raggiungendo posizioni occupazionali socialmente ed economicamente appaganti (Kao e Tienda, 1995).

Infine, le teorie dei modelli di incorporazione sottolineano che le azioni di policy e l'opinione pubblica del paese di destinazione rispetto delle diverse nazionalità degli immigrati influenzano le modalità di incorporazione di ciascun gruppo nazionale e orientano la progettualità degli individui (Foner, 2005). Ciò significa che se il sistema scolastico risulta inclusivo e vi sono buone opportunità in termini di occupazione e mobilità sociale gli studenti stranieri saranno portati ad investire impegno e risorse nella scuola, viceversa se il sistema risulta rigido e non equo l'investimento sarà residuale.

2. Il ruolo delle famiglie sull'accesso all'istruzione dei ragazzi con background migratorio

È possibile identificare due principali ordini di fattori che influenzano l'accesso all'istruzione dei figli di famiglie con *background* migratorio nonché l'andamento dei loro percorsi scolastici. In primo luogo, ci riferiamo a fattori definiti come barriere *hard* principalmente legate a vincoli di natura

economica, che espongono queste famiglie ad una maggiore vulnerabilità e disparità di accesso all'istruzione (Azzolini e Barone, 2012). In secondo luogo, facciamo riferimento a fattori definiti barriere *soft* (Finnie, Sweetman e Usher, 2008) che riguardano l'interazione tra elementi socioeconomici individuali e le scelte personali che si realizzano in un arco temporale di lungo periodo e che intervengono nel definire l'investimento educativo dei ragazzi di origine immigrata (*ibidem*). Le barriere *soft* riguardano cinque principali fattori: l'evento migratorio; la dotazione di capitale sociale; il livello di istruzione dei genitori; l'apprendimento linguistico e le caratteristiche e la struttura familiare (*ibidem*).

Riguardo all'evento migratorio, Ambrosini (2008) spiega che la migrazione familiare avviene in diversi stadi: in un primo momento la famiglia passa dalla coabitazione alla separazione dei suoi membri quando uno dei genitori parte verso il paese di destinazione; segue un arco temporale di lontananza e di gestione dei legami affettivi a distanza; infine, quando il genitore che è migrato per primo riesce a costruire un livello accettabile di stabilità nel paese di destinazione avviene la riunificazione del nucleo familiare. «Da questo evento migratorio possono derivare effetti stressanti e alti livelli di tensione, poiché figli e genitori devono ricostruire i legami interrotti e gestire una possibile dissonanza intergenerazionale, che può esporre maggiormente al rischio di insuccesso e abbandono scolastico» (Bertozzi e Lagomarsino, 2019, p. 179).

All'evento migratorio si connette anche il secondo fattore relativo alla dotazione di capitale sociale, è ampiamente documentata l'importanza e il valore del capitale sociale come preziosa fonte di sostegno e supporto per i giovani di origine immigrata nel perseguire e conseguire positive esperienze ed esiti scolastici (Portes e MecLoad, 1996; 1999; Zhou, 1997; Bertozzi e Lagomarsino, 2019). La migrazione però comporta sempre l'indebolimento e/o la perdita della rete sociale di sostegno e del correlato supporto emotivo, psicologico e pratico (Ravecca, 2009b; 2014).

Il terzo fattore riguarda il livello di istruzione dei genitori ed è connesso in modo più ampio alla dotazione di capitale umano e simbolico della famiglia (Bowles, Gintis e Osborone Groves, 2005); nei casi in cui i genitori abbiano conseguito elevati livelli di istruzione in un altro paese, nonostante possa accadere che non riescano a fornire supporto pratico diretto – ad esempio nello svolgimento dei compiti – poiché estranei al sistema di istruzione del paese di destinazione, «resta comunque valido l'effetto che l'istruzione dei genitori gioca su quella dei figli sia a livello motivazionale, sia di *habitus*» (Ravecca, 2014, p. 35). Va precisato che, anche quando i genitori presentino un basso livello di istruzione e non possano fornire aiuto ai figli nello svolgimento della attività scolastiche, permane comunque la dimensione di supporto familiare rispetto alle carriere educative dei figli, caratterizzato da fiducia e ambizione per i loro percorsi (Crul *et al.*, 2017).

Un'ulteriore barriera è indubbiamente rappresentata dalla dimensione linguistica, in quanto la scarsa conoscenza e padronanza della lingua del paese di destinazione rappresenta una delle principali sfide che i giovani con *background* migratorio incontrano nell'accesso all'istruzione e durante il percorso scolastico (Fragai, 2000; Giovannini e Queirolo Palmas, 2002). Tuttavia, sebbene l'apprendimento linguistico costituisca inequivocabilmente un aspetto di difficoltà, gli studi (Portes e Rumbaut, 2001) sottolineano come il bilinguismo rappresenti, almeno inizialmente, una importante risorsa per i ragazzi di origine straniera, permettendo loro di raggiungere migliori e superiori performance educative rispetto agli studenti monolingue.

Infine, l'ultimo gruppo di barriere *soft* riguarda le caratteristiche e la struttura della famiglia, quale soggetto collettivo che affronta il percorso migratorio e le conseguenze da esso derivanti.

In tal senso, un primo elemento riguarda l'anzianità migratoria della famiglia, poiché in funzione della distinzione proposta da Rumbaut (2004) sull'età di arrivo, per i bambini e ragazzi l'essere nati nel paese di destinazione o arrivarvi in un secondo momento costituisce un fattore che può avere una notevole importanza in termini di inserimento e riuscita del percorso scolastico: emerge una associazione negativa tra l'età di immigrazione dei bambini e ragazzi e le performance scolastiche, quanto prima bambini e ragazzi vengono scolarizzati maggiori sono le probabilità di riuscita e proseguo del percorso di studi (Colombo, 2004).

Il secondo aspetto che può incidere nel percorso scolastico dei figli riguarda la posizione occupazionale dei genitori, spesso caratterizzata da lunghi orari lavorativi che diminuiscono il tempo dedicato ai figli e al loro accompagnamento nelle fasi del percorso di istruzione (Portes e Rumbaut, 2005). Inoltre, la posizione lavorativa può influenzare anche la qualità delle relazioni familiari qualora i genitori si trovino a svolgere lavori subalterni, poco appaganti e soddisfacenti, che si riverberano sia sul benessere psicofisico del genitore sia sulla relazione genitori-figli (Ravecca, 2014). A questo proposito, i figli nell'osservare la posizione di svantaggio occupazionale in cui si trovano i propri genitori possono essere scoraggiati nel ritenerli persone vincenti, autorevoli e modelli da seguire, indebolendo il loro ruolo genitoriale (*ibidem*).

Un altro aspetto riguarda propriamente la struttura familiare in termini di composizione e numerosità, in quanto soprattutto le prime generazioni tendono ad avere un numero elevato di figli in continuità con i modelli culturali e familiari del paese di origine (Ravecca, 2014). La numerosità del nucleo familiare risulta però associata negativamente alla riuscita scolastica, poiché comporta per i genitori la necessità di bilanciare attenzioni, cure e aiuto a più soggetti e, conseguentemente, una diminuzione per ciascuno di essi (Downey, 1995). Questo aspetto viene evidenziato anche negli esiti della ricerca di Besozzi e collaboratori (2009) in cui emerge che i ragazzi che non hanno

fratelli o sorelle sono favoriti nella riuscita scolastica, risultano maggiormente inseriti nei percorsi liceali e manifestano aspirazioni nel proseguire gli studi universitari. Questo dato non appare però lineare negli esiti delle ricerche, altri autori (Crul, 2000) infatti evidenziano visioni opposte, attribuendo ai fratelli maggiori un importante ruolo di aiuto e supporto nei confronti dei più piccoli, potendoli accompagnare nel percorso scolastico a fronte di una maggiore conoscenza linguistica, del sistema di istruzione e delle richieste di apprendimento.

3. Successo scolastico e aspirazione alla mobilità sociale

L'istruzione e il successo scolastico dei figli rappresenta la chiave di volta con cui la famiglia migrante esprime le proprie aspirazioni e aspettative di mobilità sociale (Santagati, 2009). Infatti, un positivo percorso all'interno del sistema di istruzione nel paese di destinazione può offrire opportunità di mobilità in riferimento all'ambito occupazionale, economico e allo *status* sociale della famiglia tanto che il conseguimento di positivi risultati scolastici e il desiderio dei ragazzi di proseguire il percorso di studi a livello universitario orienta il progetto migratorio familiare al radicamento nel paese di destinazione (Besozzi, Colombo e Santagati, 2009). D'altra parte, i ragazzi di origine immigrata possono considerare lo studio come un obbligo verso la famiglia, ovvero un modo per ripagare i genitori dei loro sforzi e sacrifici (Ravecca, 2014) e come un'opportunità offerta «dal sistema pubblico di istruzione nel Paese di accoglienza, sentendosi fortunati rispetto ai coetanei rimasti nel Paese di origine dei genitori» (Santagati, 2019, p. 345). A questo proposito, il ruolo e la funzione che la famiglia esercita si caratterizza nell'incoraggiare e sostenere i figli nel percorso scolastico attraverso la trasmissione di un *ethos* familiare incentrato sul sacrificio, sul riscatto e sulla ricerca di migliori opportunità cui si associa la vicinanza emotiva dei genitori attraverso un attento accompagnamento in termini affettivi e di cura (Santagati, 2009). La prospettiva qui delineata rispecchia a pieno titolo l'ipotesi dell'*immigrant optimism* (Kao e Tienda, 1995) al cui centro è posto l'atteggiamento delle famiglie immigrate come principale *driver* di successo, nella misura in cui i genitori guardando con ottimismo al futuro dei propri figli ne influenzano il risultato educativo.

Inoltre, indipendentemente dalla nazionalità, tutti i genitori immigrati hanno elevate aspirazioni per i figli e sono disposti a fare grandi sacrifici per raggiungerle (Portes e Hao, 2004). A questo proposito, di particolare interesse è la revisione comparativa della letteratura europea di Schnell e colleghi (2015) finalizzata a rilevare le pratiche di coinvolgimento e supporto scolastico fornite dalle famiglie di diverse comunità immigrate che vivono in vari paesi (Svizzera, Paesi Bassi, Austria, Francia e Svezia). Dall'analisi

emerge che indipendentemente dai paesi e dalla comunità di appartenenza, i genitori immigrati esaltano e apprezzano l'istruzione «poiché la percepiscono come lo strumento più legittimo per garantire e persino far progredire il loro *status* sociale nelle società di immigrazione» (Schnell *et al.*, 2015, p. 10), fornendo ai figli un importante supporto in termini psicologici ed emotivi e mobilitando tutte le risorse economiche disponibili, anche se limitate. Le famiglie immigrate si distinguono per aspirazioni genitoriali elevate, anche se talvolta appaiono astratte e generali e insufficienti per fornire aiuto ai figli in attività concrete come lo svolgimento dei compiti a casa (*ibidem*). Infine, l'ultimo aspetto riguarda la dimensione istituzionale, in quanto dal confronto internazionale emerge che «le diverse impostazioni istituzionali dei sistemi educativi determinano la rilevanza del coinvolgimento della famiglia per il successo educativo dei figli di immigrati» (Schnell *et al.*, 2015, p. 12).

Rispetto al ruolo della famiglia nella trasmissione delle motivazioni all'istruzione, Besozzi e collaboratori (2009) classificano tre tipologie di motivazioni: strumentali, quando la scelta è finalizzata al lavoro futuro; espressive, quando prevale l'interesse per lo studio e per le discipline in sé; eterodirette o coercitive, quando influenzate da adulti o altri significativi. Gli esiti di una survey (Santagati, 2009) che ha coinvolto 1032 ragazzi in età compresa tra i 14-19 anni – impegnati nei percorsi di istruzione secondaria di secondo grado – mostrano che un'ampia maggioranza (73,5%) dichiara motivazioni strumentali, il 18,9% motivazioni espressive e, infine, una residuale parte del campione (7,5%) motivazioni eterodirette. Dallo stesso studio si evince che per quasi il 60% dei ragazzi è importante il supporto fornito dai genitori nella scelta scolastica, mentre il ruolo dei familiari appare limitato rispetto al sostegno nei compiti e nello studio (solo il 12% dichiara di studiare con genitori, fratelli/sorelle o altri familiari).

Restando nell'ambito degli studi relativi all'istruzione superiore di secondo grado, Ravecca (2009a; 2009b) mette a confronto due campioni costituiti da studenti italiani ed ecuadoriani, rilevando che tra i principali fattori significativi per la riuscita scolastica di entrambi i gruppi vi è: la presenza fisica dei genitori all'interno del nucleo (di cui la struttura familiare tradizionale risulta la più efficace); ancor più rilevante risulta la qualità delle relazioni all'interno della famiglia (tempo trascorso con i genitori, qualità della relazione genitori-figli ecc.) e la capacità del nucleo familiare di promuovere relazioni extrafamiliari che, per i ragazzi stranieri, riguardano principalmente i legami con la comunità etnica.

Entrando nel merito degli studi relativi all'istruzione terziaria, Lagomarsino e Ravecca (2014) identificano tre profili idealtipici degli studenti universitari di origine immigrata definiti rispettivamente “i dritti alla meta”, “i camminatori inesperti” e “i disorientati”, sottolineando come alcune caratteristiche del *background* familiare incidano sul loro percorso scolastico e

accademico. Il gruppo dei “dritti alla meta” si distingue per il maggior successo educativo in virtù di un *background* socioeconomico di alto profilo, elevate dotazioni di capitale sociale e culturale, positive esperienze nella scuola dell’obbligo e per il coinvolgimento dei genitori nelle scelte educative. La posizione intermedia è occupata dal gruppo dei “camminatori inesperti” che, pur disponendo di risorse socioeconomiche inferiori rispetto al primo gruppo, «fanno leva sulle elevate aspirazioni educative dei genitori, che leggono l’istruzione come l’unica via di riscatto sociale rispetto alla bassa posizione cui, come migranti, sono relegati» (Lagomarsino e Ravecca, 2014, p. 139). Infine, l’ultimo gruppo dei “disorientati” si caratterizza per percorsi scolastici più accidentati e difficoltosi, in parte spiegati dalle scarse risorse socioeconomiche e dall’insufficiente dotazione di capitale culturale e familiare. Nonostante ciò, tutti considerano comunque l’istruzione come unica condizione di ascesa sociale (*ibidem*).

Infine, un valore particolare viene attribuito alla famiglia da Bertozzi e Lagomarsino (2019) che hanno indagato le risorse che favoriscono l’accesso degli studenti stranieri ai percorsi universitari, con una particolare attenzione a coloro che presentavano condizioni pregresse di svantaggio definiti “studenti con percorsi inattesi”. Dalle analisi emerge come tra le principali risorse ad incidere nel percorso di questi studenti vi è il ruolo di supporto e sostegno fornito, o meno, dalla famiglia: diversi ragazzi riportano un positivo percorso scolastico reso possibile dall’attento supporto familiare in cui le aspirazioni dei genitori non sono solo ideali ma si caratterizzano in concrete forme di aiuto (accesso alle informazioni, investimento di risorse economiche, tempo dedicato al supporto scolastico) (*ibidem*).

4. Famiglia e riuscita scolastica dei figli: sostenere tra doveri, continuità, aspirazioni e non appartenenze

La letteratura nazionale e internazionale (Bertozzi e Lagomarsino, 2019; Schnell *et al.*, 2015; Ravecca, 2014; Kao e Tienda, 1995) evidenzia il ruolo centrale della famiglia nella determinazione del successo dei percorsi scolastici dei propri figli, nel contesto specifico della popolazione con *background* migratorio questo appare ancora più determinante poiché capace di contrastare alcuni fattori strutturali (*hard*) quali la loro collocazione socio-economica o l’assenza nel nostro paese di specifici e consolidati percorsi di inclusione.

I 52 ragazzi intervistati hanno mostrato di conoscere molto bene l’opinione dei propri familiari rispetto alla scuola e all’istruzione, evidenziando la rilevanza e la presenza del tema nelle loro conversazioni.

Volendo individuare delle traiettorie di lettura di quanto narrato dai ragazzi intervistati possiamo distinguere 4 tipologie:

1. La scuola come *riscatto ed opportunità per il ragazzo e la sua famiglia* che include coloro che provengono da famiglie che vivono lo studio e l'istruzione come una importante opportunità che vogliono offrire (e lottano per offrire) ai propri figli nella speranza che rappresenti la possibilità di un futuro migliore per loro, per la famiglia e anche per il loro paese in prospettiva futura (29 intervistati);
2. La scuola come *strumento di crescita personale* che include coloro che provengono da famiglie che vivono (e propongono ai figli) lo studio come un importante veicolo di realizzazione personale, rilevante per costruirsi un proprio capitale culturale che li renderà capaci di leggere e comprendere il mondo in cui vivono (13 intervistati). Si tratta di famiglie che nella prevalenza dei casi accettano le scelte intraprese dai figli anche quando distanti dalle loro poiché la loro finalità è legata al proseguimento degli studi e alla crescita del capitale culturale dei figli;
3. La scuola come *veicolo per proseguire la tradizione* che include coloro che provengono da famiglie che, nei loro paesi di provenienza, hanno raggiunto un alto livello di istruzione e desiderano che i figli, anche in un contesto di migrazione e quindi con delle riconosciute complessità in più, raggiungano il medesimo livello di istruzione (6 intervistati);
4. *Non capisco, non condivido ma non te lo impedisco* composto da ragazzi che hanno scelto di proseguire gli studi nonostante l'atteggiamento critico, indifferente e poco motivante dei familiari (4 intervistati).

4.1 Riscatto e opportunità

In continuità con i risultati delle ricerche presentate, la maggior parte dei nostri intervistati, trasversalmente al genere, alla provenienza geografica del nucleo o al momento in cui la migrazione è avvenuta o al livello di istruzione dei genitori, sottolinea come la propria famiglia abbia trasmesso loro la rilevanza dello studio e dell'istruzione quale veicolo di riscatto sociale e strategia per dare loro maggiori opportunità di inserimento nel mondo del lavoro, preferibilmente in contesti migliori rispetto ai loro.

Entrando nel merito delle motivazioni ne emergono di differenti tra loro, vi sono genitori che desiderano fortemente che la migrazione rappresenti l'opportunità per i loro figli di realizzare ciò che a loro in quanto primi migranti è stato precluso sia nel paese di origine che in quello di arrivo, in particolare proprio il poter accedere al livello superiore degli studi.

Mia mamma ha sempre detto “voglio che arrivate dove non sono arrivata io”. E infatti per mia mamma vedermi realizzata con la laurea triennale è stata la cosa più bella del mondo perché dice “almeno i miei figli arrivano dove io non sono arrivata” [...]. Mio papà pure dice “io lavoro, mi faccio in quattro, voi studiate”. (Int. 2, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Per loro è importante per il nostro futuro, diciamo per trovare un buon lavoro, ma anche perché non hanno potuto farlo per primi. Cioè in Senegal non è che hai l’opportunità magari di andare all’università e invece qua sì, e comunque loro non lo hanno potuto fare, quindi, è anche un riscatto per loro diciamo, un investimento sui figli. (Int. 3, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Mi hanno sempre detto “studia che altrimenti finisci come me a pulire i bagni”. Non avevano bene in mente quale potesse essere il percorso migliore ma volevano che io arrivassi all’università e che facessi un percorso di studi che mi permettesse di avere un lavoro più decente rispetto al loro, perché non volevano soffrissi nel fare lavori diciamo poco dignitosi per poter vivere. [...] loro vogliono che io e mia sorella possiamo ambire a qualcosa di meglio. (Int. 16, Femmina, arrivata in età scolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

allora in verità danno moltissimo valore all’istruzione, per loro è sempre stato molto importante che io seguissi scuola, che imparassi le cose, perché comunque si rendono conto che a livello di carta, a livello burocratico non essere istruiti è stato un grande problema per loro, cioè è stato il principale problema [...] mi rendo conto che è stato difficile per loro questa cosa; infatti, hanno sempre trasmesso quest’importanza che credo sia stata fondamentale per me. (Int. 52, Femmina, arrivata in età scolare, Liceo, Area Scientifica)

Per altri emerge in modo più stringente la visione dell’istruzione o meglio del titolo di studio come veicolo per raggiungere migliori opportunità lavorative che consentano ai figli di potersi collocare lavorativamente in contesti con maggiori tutele e stipendi più alti.

è sicuramente un valore molto alto, perché loro dicono che devo studiare tutto quello che posso perché poi questo mi permetterà di avere una posizione lavorativa buona e redditizia e questo servirà a me per avere una vita buona e anche a loro perché così li potrà aiutare, come loro hanno fatto con me. (Int. 12, Maschio, nato in Italia, Ghana, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

siccome i miei genitori hanno avuto sempre dei lavori pesanti, non belli e allora loro mi hanno sempre detto “studia così trovi un ufficio, l’inverno non senti freddo, hai dei diritti, hai uno stipendio, ti coprono, quindi devi studiare, perché serve la laurea” e questo è stato un mantra da quando sono piccola e quindi loro hanno sempre ritenuto lo studio come una salvezza per aumentare

ancora di più la qualità della vita. Nonostante stiamo bene, casa eccetera, però mi hanno sempre detto che per avere un buon lavoro, una buona vita anche a livello della salute, devo studiare. (Int. 37, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Scientifica)

parlando per tutti e due hanno sempre visto l'istruzione come un'opportunità, soprattutto mia mamma. Mia mamma la vede come un'opportunità che lei non ha potuto avere e quindi essendo che io ce l'ho potrà aprirmi diverse strade, portarmi ad un futuro, un lavoro che mi piace senza che io stia a faticare troppo, perché lei lavora in fabbrica 10 ore al giorno e quindi diciamo che vede l'istruzione come un'opportunità per me. (Int. 39, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Un ulteriore gruppo di intervistati rileva come i propri genitori abbiano sempre evidenziato l'importanza, in particolare per loro in quanto migranti e portatori di differenze somatiche e culturali, di studiare e di investire in istruzione per poter essere competitivi in un mondo del lavoro che non li vedrà competere alla pari con i loro coetanei italiani. Consapevoli delle discriminazioni presenti nel nostro paese, sembrano orientati a renderle evidenti ai loro figli come modo per invitarli ad investire il più possibile nello studio.

È la cosa più importante per i miei genitori, hanno sempre detto questa frase qua: "ricordati che quando tu presenterai un tuo curriculum, c'è il tuo nome stampato sopra e il tuo nome non è come quello di in italiano; quindi, le capacità che tu devi dimostrare di avere devono essere maggiori per avere anche solamente un riconoscimento egualitario". Per loro l'istruzione è l'arma che hai, che puoi sfoggiare, visto che sei uno straniero, nel mondo lavorativo, occupazionale, ma anche semplicemente sociale. (Int. 5, Femmina, arrivata in età prescolare, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale).

Da una parte c'è il riscatto ma lo studio è anche una maniera, aiuta ad acculturarsi, a formare la persona, ad avere delle opinioni proprie e soprattutto, almeno secondo i miei genitori, quando ti trovi con persone che hanno studiato non ti senti fuori luogo, questo anche, soprattutto nel nostro caso, perché ovviamente cosa dicono i miei genitori, che "la maggior parte degli africani che sono qua non studiano e non fanno niente e poi sono ovviamente mal visti da tutti, oltre che non combinare niente nella loro vita", parole testuali di mio papà, sto citando. E quindi comunque loro non vogliono queste cose per noi. Già, comunque, se sei africano ti guardano tutti male, questa è una realtà, o comunque la maggior parte delle persone. Mettici poi che sei ignorante, parli male, dici sempre cose fuori luogo. (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

i miei tanto alto, nel senso che comunque ci tengono che io studi. [...] Di sicuro poi con la società di adesso più titoli hai meglio è, dato che anche se questo non garantisce chiaramente di trovare lavoro purtroppo, però almeno

avere qualcosa in mano è già un punto di partenza. (Int. 48, Femmina, nata in Italia, Sri Lanka, Liceo, Area Sanitaria)

Interessante appare la sottolineatura di uno degli intervistati che invita gli insegnanti a non confondere l'assenza dei genitori con *background* migratorio dalle attività che la scuola promuove per attivare la partecipazione dei genitori, ma di focalizzarsi invece sulle possibilità che queste famiglie offrono ai loro figli facendoli partecipare a tutte (o molte) le iniziative promosse anche quando queste richiedano degli oneri economici non sempre facili da gestire per loro.

Può sembrare una cosa contraddittoria per il fatto che loro non abbiano mai partecipato a riunione, però comunque ci tengono tantissimo. Infatti, loro se ci sono cose che riguardano la scuola, magari attività scolastiche non hanno mai detto di no. Mi hanno sempre appoggiato proprio in modo completo da questo punto di vista, se sono le cose per la scuola ho sempre il loro appoggio al 100%. (Int. 51, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Scientifica)

diciamo è uno dei valori molto molto importanti e mi son sempre sentita ripetere “studia, perché, cioè se non studi non arrivi da nessuna parte, cioè se non hai niente in mano non arrivi da nessuna parte...devi studiare, devi fare l'università”, magari per essere qualcuno. Anche io ho sempre avuto questa mentalità che appunto mi è stata passata e lo studio era sempre al primo posto. (Int. 47, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

4.2 *Realizzazione e cultura personale*

Emerge poi un gruppo di ragazzi che sottolinea come i loro genitori abbiano sempre presentato la scuola e l'istruzione come una importante opportunità per crescere a livello personale diventando maggiormente capaci di gestire le complessità della vita e le diverse relazioni umane e sociali. Questi genitori pur nutrendo, come quelli del gruppo precedente, la speranza che l'investimento in istruzione possa determinare per i loro figli anche un miglioramento del loro status e delle opportunità lavorative, mostrano come tale aspetto sia, appunto, uno degli obiettivi ma non il principale o l'unico. Essi, infatti, invitano i propri figli a non focalizzarsi sul risultato diretto e concreto del lavoro ma ad acquisire tutto ciò che è per loro possibile poiché qualsiasi apprendimento potrà in qualche modo diventare utile nella loro vita futura.

Sì, in realtà mia mamma ha sempre spinto perché andassimo tutti all'università, perché ritiene che l'università ti formi la mente e puoi portarti via la

conoscenza in qualsiasi campo della tua vita, anche se vai a fare il cameriere, si vede la differenza tra un cameriere che ha studiato e uno che non ha studiato. Questa è l'idea di mia mamma: si vede se uno ha studiato, sempre. E se non riesci a lavorare per quello che hai studiato, troverai qualcuno che vuole pagarti per quello che sai. Questo è quello che dice mia mamma. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica)

Il loro valore è molto alto. Io ho sempre avuto questo ricordo di quanto loro mi abbiano sempre detto di studiare, che lo studio è fondamentale, ma non per una questione di prendere un diploma ma per una questione di crescita personale, di sapere io come persona. (Int. 14, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

La scuola ha sempre avuto un valore alto alto alto, dal punto di vista culturale, non dal punto di vista di economico e di stipendio, dal punto di vista culturale molto, troppo! Sia mamma che papà. (Int. 50, Maschio, nato in Italia, Albania, Istituto Tecnico, Area Scientifica)

Emergono poi alcuni intervistati che sottolineano come nella loro famiglia convivano diverse posizioni: si tratta di famiglie in cui madri e padri, pur puntando entrambi all'impegno ed al successo scolastico dei loro figli, perseguono obiettivi diversi, l'uno orientato al successo lavorativo mentre l'altro orientato all'ampliamento della cultura.

Allora mio padre su una scala da 1 a 10, 100. Invece mia madre da una scala da 1 a 10, 9. Per mia mamma è molto importante andare bene o comunque, fare un percorso di studi è importante, fatto bene. Però per lei è più importante il lavoro, fare tutto quello che serve per trovare un buon lavoro. Le interessa di più la finalità. Mentre mio papà è dell'opinione: "se impari una cosa nessuno te la potrà mai togliere", quindi intanto l'hai imparata, non importa a cosa ti porterà, però sai farla e sai di cosa stai parlando e questo è molto più importante per lui. (Int. 25, Femmina, nata in Italia, Guinea Bissau, Liceo, Area Umanistica e Sociale)

mio papà sicuramente so che insomma tra virgolette si aspetta, cioè si aspetta che facendo un determinato percorso di studi uno abbia determinate prospettive di lavoro, insomma differenti, cioè lo spero anche io questo. Invece, mia mamma penso che lei lo valuti un po' a 360° gradi, nel senso che lo valuta anche molto da un punto di vista culturale, diciamo di ampliare la propria cultura, di poter un giorno interagire con le persone a 360° gradi, senza essere limitati ecco questo. (Int. 4, Maschio, arrivato in età prescolare, Albania, Liceo, Area Scientifica)

4.3 Continuare la tradizione di famiglia

Anche tra i nostri intervistati sono presenti alcuni ragazzi che rilevano di provenire da famiglie in cui i propri genitori o altri familiari presentano livelli di istruzione alti, diplomati o laureati. A questi ragazzi la scuola e l'istruzione è stata rappresentata come una sorta di obbligo finalizzato a dare continuità ad una tradizione della loro famiglia o del proprio paese di provenienza che deve trovare modo di esprimersi anche nel territorio di migrazione.

Nella mia famiglia, da parte di mio papà soprattutto, sono tutti altamente scolarizzati; non tutti sono laureati, molti sono diplomati però con diplomi specifici, quindi c'è la farmacista, c'è mio zio laureato in agraria, un medico. C'è un valore alto sull'istruzione. (Int. 30, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

diciamo che anche in famiglia, anche loro sono sempre cresciuti con l'idea, diciamo... Una volta loro studiavano tanto, andavano tutti benissimo a scuola e al pomeriggio lavoravano. E quindi venire qui e magari non andare benissimo a scuola e non aver nemmeno da lavorare, era una cosa che gli faceva pensare che non si fa molto di qua e di là. (Int. 23, Femmina, arrivata in età prescolare, Moldavia, Scuola Tecnica, Area Umanistica Sociale)

In Senegal tutti, ma proprio tutti i ragazzi studiano. Io non conosco un ragazzo giovane in Senegal che non studia e che non è all'università. È proprio difficile, almeno nelle città grandi. Tutti studiano, anche nei villaggi un po' più poveri hanno questa cosa del: "Devi studiare, così diventi un Dottore, devi studiare così diventi un Presidente". Quindi questa cosa dello studio c'è, poi magari non ci sono i mezzi quindi con il tempo la cosa va un po' a scemare. (Int. 17, Femmina, arrivata in età prescolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

4.4 Non capisco ma non te lo impedisco

Infine, un gruppo molto residuale di intervistati sottolinea come lo studio abbia rappresentato una propria e determinata scelta personale, un modo di esprimere la propria *agency*, a cui i genitori pur non approvando non si sono opposti, verosimilmente anche perché i ragazzi si sono mostrati capaci di gestire in autonomia questa parte della loro vita, sia dal punto di vista della gestione degli apprendimenti, sia, in alcuni casi, del carico economico connesso alle spese universitarie.

Mio papà non era favorevole a questa scelta. Diceva che in Italia non è importante avere un titolo o studiare, importante è guadagnare e con il senno di

poi ha anche ragione [...]. Le famiglie preferiscono che impari un mestiere piuttosto che studiare per non guadagnare nulla, o comunque uguale a chi non ha studiato. [...] Se la famiglia non ti supporta è difficile che un cinese in Italia continui gli studi. Mia mamma mi diceva “se ti piace studiare, molto volentieri”, hai il mio supporto della famiglia. “Se non ti piace ti mandiamo a imparare un mestiere che comunque non è male”. (Int. 34, Femmina, arrivata in età adolescenziale, Area Umanista Sociale)

Cioè loro sono molto, molto contenti comunque della mia università e del fatto che io ho intrapreso tutto questo percorso di studi molto strambo, ripeto anche molto in maniera autonoma, perché appunto io non potevo chiedere mamma “ma cosa ne pensi? Cioè liceo artistico è così tremendo come dicono?” Lei rispondeva: “Boh non ne so niente”. Secondo me loro – forse anche colpa mia che non ho gli mai spiegato come funziona l’università. sono molto lontani. Però secondo me, diciamo hanno acquisito questa consapevolezza nel dire: “vabbè nostra figlia vuole studiare, grazie a Dio, si dà da fare. Vediamo”. (Int. 26, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Mah diciamo che non mi hanno ostacolato ma nemmeno molto spinto. Cioè alla fine mi hanno detto “se vuoi provare ok ma devi anche trovare qualche soldo perché noi non ce la facciamo a pagarti tutto” ecco. Insomma, non è che siano mai stati molto entusiasti; cioè adesso sono anche orgogliosi ma comunque per loro forse erano sufficienti le superiori insomma. Più che altro perché l’università non garantisce guadagni immediati diciamo. Però per me è stata proprio una mia rivincita in termini di studio e anche di investimento personale, prendere due lauree ecco, un traguardo molto importante. Più di sicuro mio che loro. (Int. 35, Femmina, nata in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Umanistica e Sociale)

mio padre non voleva e neanche mia madre, lei voleva che io mi sposassi ma me ne frego, me ne sbatto dei genitori. (Int. 38, Maschio, arrivato in Italia in età prescolare, Marocco, Area Scientifica)

4.5 Sostenere le scelte scolastiche dei figli

La quasi totalità dei nostri intervistati sottolinea di poter godere della piena approvazione e del pieno supporto alle scelte universitarie sia quando queste ripercorrono le preferenze e le indicazioni dei genitori sia quando se ne distanziano.

Sono contenti, perché ai loro occhi è il meglio che potesse capitare: ho finito bene le scuole superiori, adesso sono all’università e sta andando bene; quindi, da quel punto di vista sono contenti. (Int. 52, Femmina, arrivata in età scolare, Ghana, Liceo, Area Scientifica)

Allora mia mamma voleva che facessi l'avvocato, giurisprudenza, ma non mi ci vedevo a fare il giudice o l'avvocato, a me serve qualcosa che mi tenga attiva. E allora glielo ho spiegato che mi piaceva sociologia, le ho detto come funzionava e mi ha detto che allora andava bene, fai quello che piace a te. Mio papà invece mi ha sempre sostenuto. (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistico Sociale).

Sono contentissimi, molto fieri [...] del fatto che faccio medicina, quando parlano non so per esempio con i parenti in Romania se ne vantano un po', perché lì comunque è molto forte l'idea che ci sono professioni che valgono più di altre, io non sono d'accordo, però lì fare giurisprudenza per diventare avvocati, fare medicina per diventare medico è motivo di grande vanto. (Int. 46, Femmina, nata in Italia, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

Mia mamma era preoccupata perché andavo a fare ingegneria ed ero una ragazza. Era preoccupata che poi non trovassi un lavoro proprio perché ero una femmina in un campo più maschile diciamo. In generale in realtà lei è contenta che abbia scelto ingegneria. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica)

Emergono però anche le voci di coloro che non possono contare sul supporto delle famiglie o per la mancanza di quella visione dello studio come riscossa e riscatto o per la mancata condivisione dello specifico corso di studi scelto; si tratta nelle quasi totalità di ragazzi arrivati in Italia successivamente all'arrivo dei genitori seppur in tenerissima età. Essi rappresentano l'importanza di poter godere del supporto delle proprie reti informali.

Ni, nel senso che ok, "fai la tua università". Non pago tanto per Isee e borsa di studio e quindi a loro non grava molto e non si interessano molto. L'altro giorno ci parlavo rispetto all'argomento della tesi e loro giustamente non mi hanno dato alcun riscontro perché non ne sanno nulla. Mio padre è una di quelle persone che si vanta del fatto di non essere mai andato in un museo, quindi, diciamo che ho scelto anche un ambito lontano da loro. A mia mamma piace già di più però sono cose di cui non posso parlare con loro. (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Per me andare avanti con gli studi, all'università, è facile non perché i miei familiari mi sostengono, loro non ne fanno tanto, ma perché ci sono le mie amiche che affrontano lo stesso percorso e ci facciamo un sostegno tra noi a vicenda. Non ho il sostegno che i genitori italiani danno ai propri figli, manca assolutamente ed è una cosa secondo me grave. Ti trovi in situazioni in cui sei proprio esasperata e non ti capiscono ed è brutto, è difficile. (Int. 17, Femmina, arrivata in età prescolare, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Avrebbe preferito che facessi altro. Mia mamma ha iniziato davvero a fissarsi con l'idea che non si trova lavoro facilmente, che bisogna scegliere una laurea che ti faccia avere un lavoro diciamo assicurato, con cui sei sicura di andare a lavorare. Voleva che studiassi cose come infermieristica, cose così. Lei è una persona abbastanza dura su queste cose, vuole importi le sue idee e i suoi consigli che dovresti seguire. Però alla fine sono testarda anche io e sinceramente era la mia scelta e volevo prendere da sola, volevo essere sicura di quello che stavo prendendo in considerazione e studiare qualcosa che mi appassiona e lei non voleva accettarlo all'inizio ma se ne è fatta una ragione. (Int. 20, Femmina, arrivata in età prescolare, Camerun, Liceo, Area Umanistica Sociale)

5. Conclusioni

Dalle interviste realizzate emerge un panorama che evidenzia tutt'oggi la centralità del ruolo delle famiglie di origine nella riuscita scolastica dei figli. I ragazzi che raggiungono il successo scolastico provengono nella quasi totalità da famiglie che hanno trasmesso loro la rilevanza e la centralità dello studio e della riuscita scolastica visti come riscatto e opportunità di migliorare la loro condizione lavorativa ed economica rispetto alla generazione dei genitori o come possibilità di crescita personale e culturale che, al di là del risultato concreto connesso all'inserimento nel mondo del lavoro, possa fornire ai ragazzi gli strumenti necessari ad affrontare e comprendere il mondo futuro nonché a gestire i diversi contesti di vita e di relazione. Residuali sono i ragazzi che proseguono gli studi come una sorta di obbligo di continuità con la generazione dei loro genitori o familiari anche in assenza di una profonda motivazione o di una propria idea di futuro. Degno di osservazione, il gruppo, seppur residuale, di coloro che, nonostante l'atteggiamento poco favorevole dei genitori, hanno scelto e sono riusciti a portare avanti il loro personale progetto di studio, mostrando una forza ed una determinazione capaci non solo di superare le reticenze dei genitori ma anche gli ostacoli che la nostra società ed il nostro sistema scolastico pongono agli studenti con *background* migratorio.

Alla luce di quanto evidenziato appare rilevante rinforzare negli insegnanti la consapevolezza del profondo valore che la scuola e l'istruzione ricoprono per la maggior parte della popolazione migrante in termini di riscatto, opportunità, continuità con il passato familiare e/o capacità di fronteggiare le discriminazioni presenti nella nostra società. Tale atteggiamento non corrisponde, come nella popolazione italiana, ad una attiva partecipazione alle attività della scuola da parte di questi genitori ma spesso si esplicita nella determinazione a permettere ai propri figli di partecipare al maggior numero possibile di attività proposte per i ragazzi. Per una parte residuale del nostro campione di studenti universitari con *background* migratori

si rileva una interessante, e per certi aspetti inattesa, situazione di mancato appoggio da parte delle famiglie che, seppur debba essere maggiormente compreso in ricerche successive, sembra richiedere alla scuola di rilevare il bisogno dei ragazzi di investire in cultura nonché di individuare supporti anche economici che possano favorire questa aspirazione.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M. (2008), *Un'altra globalizzazione. La sfida delle migrazioni transnazionali*, il Mulino, Bologna.
- Azzolini D., Barone C. (2012), *Tra vecchie e nuove disuguaglianze: la partecipazione scolastica degli studenti immigrati nelle scuole secondarie superiori in Italia*, «Rassegna italiana di sociologia», 53, 4: 687-718.
- Bankston C.L., Zhou M. (2002), *Being Well vs Doing Well: Self-Esteem and School Performance among Immigrant and Non-Immigrant Racial and Ethnic Groups*, «International Migration Review», 36: 389-415.
- Bereiter C., Englemann S. (1966), *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall: New York.
- Besozzi 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., Colombo M., Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, FrancoAngeli, Milano.
- Bowles S., Gintis H., Osborone Groves H. (2005), *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*, Princeton University Press, Princeton.
- Chiswick B.R., DebBurman N. (2003), *Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation*, Working Paper, University of Illinois.
- Colombo M. (2004), *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Crul M. (2000), "Breaking the circle of disadvantage: Social mobility of second-generation Moroccans and Turks in the Netherlands", in Vermeulen H., Perlmann J., a cura di, *Immigrants, Schooling and Social Mobility. Does Culture Make a Difference?*, MacMillan/St.Martin's Press, London/ New York.
- Crul M., Schneider J., Keskiner E., Lelie F. (2017), *The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants*, «Ethnic and Racial Studies», 40: 321-338.
- Downey D.B. (1995), *When Bigge Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance*, «American Sociological Review», 60, 5: 746-761.
- Finnie R., Sweetman A., Usher A. (2008), "Introduction: A Framework for Thinking about Participation in Post-Secondary Education", in Finnie R., Muller R.E., Sweetman A., Usher A., a cura di, *Who goes? Who Stays? Who Matters?*

- Accessing and Persisting in Post Secondary Education in Canada, Montreal e Kingston*, McGill-Queen's University Press, Montreal.
- Fragai E. (2000), *La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri*, «Studi Emigrazione», 37, 140: 963-979.
- Fondazione Ismu (2012), *Misurare l'integrazione nelle classi multietniche. Rapporto 2012*, Fondazione Ismu, Milano.
- Foner N. (2005), *In a New Land. A Comparative View of Immigration*, New York university Press, New York.
- Giovannini G., Queirolo Palmas L. (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Angeli, Torino.
- Graves J.L., Johnson J.A. (1995), *The Pseudoscience of Psychometry and The Bell Curve*, «The Journal of Negro Education», 64, 3: 277-294.
- Kao G., Tienda M. (1995), *Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth*, «Social Science Quarterly», 76, 1: 1-19.
- Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, FrancoAngeli, Milano.
- Ogbu J.U. (1982), *Cultural Discontinuities and Schooling*, «Anthropology and Education Quarterly», 18, 4: 312-334.
- Paba S., Bertozzi R. (2017), *What happens to students with a migrant background in the transition to higher education? Evidence from Italy*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 2: 315-352.
- Perlmann J., Waldinger R. (1997), *Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present-A Reconsideration*, «International Migration Review», 31, 4: 893-922.
- Portes A., Hao L. (2004), *The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation*, «Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)», 103, 33: 11920-11927.
- Portes A., MacLeod D. (1996), *Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity and School Context*, «Sociology of Education», 69: 255-275.
- Portes A., MacLeod D. (1999), *Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», 25, 3: 373-396.
- Portes A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, University of California Press, Russel Sage Foundation, Berkeley-New York.
- Portes A., Rumbaut R.G. (2005), *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, «Ethnic and Racial Studies», 28, 6: 983-999.
- Ravecca A. (2009a), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Ravecca A. (2009b), *'Tra inclusione ed emarginazione?' Percorsi scolastici dei giovani d'origine immigrata nella scuola secondaria superiore italiana*, «Mondi Migranti», 1: 163-187.

- Ravecca A. (2014), “Diversità e talento di un sistema educativo globale”, in Lagomarsino F., Ravecca A., a cura di, *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, FrancoAngeli, Milano.
- Santagati M. (2009), “Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni”, in Besozzi E., Colombo M. e Santagati M., a cura di, *Giovani stranieri, nuovi cittadini*, FrancoAngeli, Milano.
- Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su.Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Vita e Pensiero, Milano.
- Schnell P., Fibbi R., Crul M., Montero-Sieburth M. (2015), *Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives*, «Comparative Migration Studies», 3, 14: 1-17.
- Suàrez-Orozco C., Suàrez-Orozco M.M. (1995), *Transformations: Migration, family Life, and achievement Motivation among Latino adolescents*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Zhou M. (1997), *Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation*, «International Migration Review», 31, 4: 957-1008.

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 *Sonia Scalvini e Barbara Segatto*

1. **Tipologie e modelli di migrazioni**

Data la vasta complessità e articolazione delle esperienze migratorie, sempre più si tende a distinguere le migrazioni sulla base della motivazione principale: si parla così di migrazioni economiche, migrazioni forzate, migrazioni climatiche e migrazioni familiari (Cesareo, 2022; Ambrosini, 2020; Kofman, 2004; Zanfrini, 2017; Bonizzoni, 2007). A queste di recente – sebbene sia un elemento che è sempre stato presente nella storia umana – è stata aggiunta anche la migrazione per *curiositas* (Fondazione Ismu, 2022) cioè migrazioni spinte e motivate dal desiderio di ampliare la propria conoscenza del mondo. Come emerge dal Dossier Immigrazione (2021), le migrazioni per lavoro o migrazioni economiche sono quelle che, nella storia, si sono verificate per prime e che per lungo tempo hanno rappresentato la tipologia principale; ben presto sono cresciute le migrazioni per ricongiungimento familiare, sebbene recentemente tali flussi risentano «dell'avversa congiuntura economica» (Ambrosini, 2020, p. 97).

I migranti economici sono individuati in coloro che lasciano il proprio paese di origine per ragioni puramente economiche al fine di cercare di migliorare i propri mezzi di sostentamento (Unhcr, 2006). Gli ultimi rapporti sulle migrazioni, nazionali e internazionali, affermano che nel 2020 «per la stragrande maggioranza la mobilità internazionale è ancora costituita da migranti economici (169 milioni nel 2019, secondo l'Ilo)» (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2021). L'elemento propulsore di queste migrazioni si colloca nelle disuguaglianze esistenti tra le diverse aree del mondo e dunque nelle minori possibilità socio-economiche dei paesi di origine che portano ad aspirare a condizioni socio-economiche migliori nei Paesi di accoglienza. Pur riconoscendo la presenza e la rilevanza dei fattori di attrazione nei paesi di accoglienza, alcuni autori (Corvino e Grassi, 2020; Cesareo, 2022) mettono in luce la continua presenza di fattori di spinta nei paesi di origine che esercitano una motivazione maggiore rispetto a quelli di attrazione nei Paesi di

accoglienza – basti pensare al non verificatosi ritorno di massa a seguito della crisi del 2008 come da molti ipotizzato. Questo elemento ricorda di guardare ai flussi migratori come a realtà fluide, leggendo le migrazioni e le loro motivazioni secondo un approccio multicausale (Ambrosini, 2020).

I migranti economici tendono ad essere sempre più contrapposti ai migranti forzati definiti come persone soggette a un movimento migratorio caratterizzato da elementi di coercizione derivati da calamità naturali o da cause umane, comprese le minacce alla vita e al sostentamento (ad esempio, i movimenti di rifugiati e sfollati interni, nonché di persone sfollate a causa di calamità naturali o ambientali, disastri chimici o nucleari, carestia o per progetti di sviluppo) (Cherubini *et al.*, 2016). Dentro le migrazioni forzate è possibile ritrovare principalmente le esperienze migratorie di richiedenti asilo e profughi, poiché le migrazioni climatiche, attivate dagli importanti cambiamenti climatici in atto e sempre più preoccupanti (Fondazione Ismu, 2022) hanno iniziato ad essere individuate come categoria a parte solo di recente (Cesareo, 2022).

Ciò che però risulta essere sempre più evidente è che le distinzioni e categorie, efficaci sul piano teorico, risultano nel concreto permeabili tra loro, mancando, in particolare, la possibilità di una netta distinzione tra migrazioni economiche e migrazioni per ragioni politiche e umanitarie in quanto i flussi e gli spostamenti tendono a mescolarsi (Zanfrini, 2020; Ciniero, 2016). Inoltre, il tentativo e l'aspettativa di migliorare le proprie condizioni economiche di partenza rappresenta un elemento trasversale a tutte le altre motivazioni (Bichi e Voltolina, 2005). A tal riguardo, Ciniero (2016) sottolinea la labilità delle distinzioni *ab origine* dal momento che, a prescindere dalla motivazione migratoria iniziale, una volta nel Paese di destinazione qualunque persona migrante presenterà necessità economiche, lavorative e sociali.

In questa labilità è possibile guardare alle migrazioni internazionali, siano esse forzate o economiche, mettendo il focus sulle migrazioni familiari (Kofman, 2004; Bailey e Boyle, 2004, Bonizzoni, 2007). Queste in termini generali comprendono al loro interno differenti esperienze migratorie che includono i ricongiungimenti familiari, la costituzione di una famiglia e la migrazione di un'intera famiglia (Cherubini *et al.*, 2016). Come evidenzia Donati (2009) «il fenomeno migratorio ha ancora oggi nella famiglia una motivazione, uno scopo o un problema determinante» (Scabini e Donati, 1993). Questo appare tutt'oggi confermato dalla ricerca condotta da Bichi e Voltolina (2005) che ha evidenziato come i due aspetti di spinta fondamentali nelle migrazioni sono «la spinta verso una condizione di vita migliore e la supremazia degli affetti. Due dimensioni insite nella natura umana che, nelle società occidentali moderne, sono state in qualche modo “velate” dalla crescita economica» (Bichi e Voltolina, 2005, p. 201). Bonizzoni (2007) riscontra le difficoltà e gli eventi che, nel corso del processo migratorio, sperimenta la famiglia e che possono da un lato metterla a rischio – spezzarla – dall'altro

rinforzarla e che «spesso radicalmente trasformano, il modo in cui i singoli membri intendono e praticano l'appartenenza, le solidarietà, le reciprocità. La separazione e il ricongiungimento dei membri in tempi e luoghi diversi sono certamente momenti cruciali nel ciclo di vita delle famiglie migranti» (Bonizzoni, 2007, p. 91; Kofman, 2004; Waters, 2005). Come evidenzia Bertani (2012) i percorsi migratori familiari possono infatti essere molteplici, «l'esperienza familiare può accompagnare il progetto migratorio fin dal suo inizio, per far crescere i figli in un paese dove avranno maggiori opportunità, può diventare una scelta che matura nel tempo, dopo aver raggiunto la stabilità economica e abitativa, per cui ci si fa raggiungere da chi è rimasto nel paese di origine o ci si sposa nel paese di arrivo» (p. 233). Dentro l'esperienza migratoria le famiglie che si sono separate, quelle in cui il primo migrante è partito solo – intendendo con questo sia le esperienze di prima migrazione femminile che maschile – passano attraverso tre differenti riorganizzazioni: la famiglia costituita ante migrazione, la famiglia sognata e ricordata durante la migrazione solitaria e infine la famiglia ricostituita a seguito del ricongiungimento familiare (Ambrosini, 2019).

Kofman (2004), riconoscendo la non omogeneità della migrazione familiare – che risulta essere fluida e in evoluzione – e sottolineando la difficoltà nel proporre una classificazione entro il contesto europeo di tali esperienze, prova ad elaborare una sua proposta in 3 principali categorie affidandosi a studi sulle storie familiari (Chamberlain, 1999; Erel, 2002; Kofman, 2002; Inowlocki e Lutz, 2000) e a studi su piccola scala delle dinamiche familiari (Vatz Laaroussi, 2001). Le tre esperienze/categorie di migrazione familiare individuate sono:

- a. “ricongiungimento familiare”: il primo migrante accoglie nel paese di destinazione i membri della famiglia;
- b. “migrazione matrimoniale”: questa categoria è definita anche “formazione della famiglia” ed è spesso associata al ricongiungimento familiare. È suddivisa in due distinti sottogruppi: il primo riferito alle seconde generazioni che scelgono il partner nel paese di origine e lo fanno giungere nel paese di accoglienza, il secondo si riferisce a cittadini stranieri che conoscono il partner per motivi di studio, lavoro, viaggio all'estero e in cui il matrimonio è l'effetto secondario del viaggio;
- c. “migrazione familiare”: esperienza in cui è l'intera famiglia a migrare e a spostarsi congiuntamente.

L'autrice fa un passo oltre individuando tre fasi principali del ciclo di vita connesse e generatrici di migrazioni: separazione da bambini e famiglia; migrazione per matrimonio; migrazione di ritorno. La separazione dai bambini e la costituzione di famiglie separate sono diventate oggetto di studio con riguardo alle famiglie transnazionali e più nello specifico alla maternità transnazionale (Kofman, 2004; Zontini, 2002; Boccagni, 2011). Sono numerose e complesse le dualità e le contraddizioni che fanno parte esperienze

della maternità transazionale (Balestra e Cipolla, 2016; Bonizzoni, 2012). Innanzitutto, nonostante la loro assenza da casa, le madri non si “staccano” dalla loro famiglia e riescono a mantenere varie forme di presenza, soprattutto grazie alle possibilità che offrono Internet e le tecnologie di comunicazione contemporanee (Bonizzoni, 2007; 2012; Balestra e Cipolla, 2016). Inoltre, si tratta di madri che affidano ad altre donne della famiglia l’esercizio della genitorialità, che intraprendono un percorso migratorio e una successiva attività lavorativa al fine di rendere più veloce il ricongiungimento con i figli ma che, nonostante questo, si sentono in colpa, oltre a essere colpevolizzate dai figli e dalla società per avere lasciato i figli a casa, pur consapevoli che questa scelta sia quella giusta per determinare un possibile miglioramento delle condizioni di vita proprie e dei figli (Bonizzoni, 2007; 2012; Ambrosini, 2007; Ambrosini *et al.*, 2009).

La migrazione matrimoniale, o per la formazione della famiglia, ha visto negli anni tendenze differenti di femminilizzazione o mascolinizzazione, quest’ultima registra l’aumento di uomini che migrano per ricongiungimento familiare non essendo essi il primo migrante. Infatti, il crescente inserimento occupazionale delle donne autoctone ha avuto come contropartita la diffusa delega alle donne di origine straniera del lavoro domestico e di cura: un compito che continua a ricadere primariamente sulle donne modificando i percorsi migratori che per molti anni hanno visto i primo migranti essere unicamente uomini (Bonizzoni, 2007; Ambrosini, 2007; Ambrosini *et al.*, 2009).

Infine, il terzo momento foriero di immigrazione è il pensionamento e la vecchiaia: tale fase del ciclo di vita può infatti essere fonte di nuove migrazioni di ritorno e di nuove partenze verso la società di accoglienza, soprattutto quando il ritorno di un membro della famiglia non coincide con il rientro dell’intera famiglia e/o quando si verificano esigenze di salute per le quali il paese di accoglienza risulta essere meglio attrezzato nelle risposte (sistemi di welfare).

Focalizzandosi sul rilievo della famiglia collocata nel contesto dei sistemi di parentela e delle reti migratorie (Ambrosini, 2020; Ambrosini e Molina, 2004), Donati (2009) ripropone quattro tipologie di famiglie migranti in Italia collocate sulla base di due assi direttrici: il progetto migratorio di partenza – prima della realizzazione della migrazione – e il progetto migratorio futuro – connesso alla volontà o meno di rimanere in Italia. Le quattro tipologie individuate sono: “famiglie in movimento”, “famiglie che ripartono”, “famiglie che si insediano” e “famiglie che si adattano”. Le prime sono caratterizzate da un arrivo in Italia in assenza di una precisa prospettiva, con l’idea di una meta di passaggio intermedio o di insediamento temporaneo per un rientro nel paese di origine; si caratterizzano per un progetto migratorio transitorio alla ricerca di condizioni migliori. Il secondo gruppo, le famiglie che ripartono, è individuato nelle famiglie che prima della partenza hanno importanti aspettative di permanenza e di una positiva esperienza migratoria ma

che risultano essere deluse dal contatto con la realtà del paese di accoglienza; questo le porta a migrare nuovamente verso altri paesi o a rientrare nel paese di origine. Il terzo gruppo è quello delle famiglie che si insediano grazie a un progetto migratorio che ha trovato pienamente conferma delle aspettative nell'esperienza vissuta al punto tale che affermano di rimanere per sempre. Infine, ci sono le famiglie che si adattano, cioè quelle famiglie che partono con un progetto migratorio incerto e strumentale ma che cambiano il loro progetto in positivo orientate a restare in Italia; ciò che le distingue in particolar modo dalle famiglie che ripartono è l'aver vissuto una esperienza positiva che le ha spinte a voler rimanere. Dalle analisi del 2006 emergeva come il 60% fosse orientata a rimanere stabilmente, ad oggi tale dato si può dire confermato dai recenti report che mostrano continue acquisizioni di cittadinanza, sempre maggiori permessi per ricongiungimento familiare nonché figli di migranti nati in Italia, tutti indicatori di una continua scelta di stabilizzazione da parte delle persone con background migratorio (Centro Studi e Ricerche IDOS, 2021; Fondazione Ismu, 2022; Caritas e Migrantes, 2020). Donati (2009) evidenzia come a seconda della "strutturazione del progetto migratorio" sia possibile vedere tali quattro gruppi di famiglie come lungo un continuum in cui da un lato vi sono le famiglie il cui progetto è definibile "emigratorio", in cui è centrale la categoria della mobilità; dall'altro vi sono le famiglie con progetto "immigratorio" in cui la categoria centrale è la meta, il paese di ambizione e stabilizzazione.

2. Reti e modelli di integrazione

Sebbene l'aspetto dell'integrazione sia centrale nell'intera esperienza migratoria e nello studio delle migrazioni, non vi è in lettura una definizione che trovi accordo (Corvino e Grassi, 2020).

Il processo di integrazione della persona migrante nel contesto di arrivo si configura come processo multidimensionale che interessa individui e gruppi e coinvolge diversi aspetti della vita quotidiana (*ibidem*) tra cui:

- a. economico attraverso l'accesso ad un'occupazione stabile e dignitosa;
- b. sociale, attraverso l'accesso ad una abitazione dignitosa, la costruzione di relazioni, la partecipazione all'associazionismo;
- c. culturale, attraverso l'acquisizione di competenze linguistiche e l'accesso all'istruzione e alla formazione;
- d. politico, attraverso l'acquisizione della cittadinanza e la partecipazione alla vita pubblica e politica.

Il percorso di integrazione fa quindi riferimento ad aspetti sia materiali, sia sociali, relazionali e culturali che appaiono strettamente connessi tra loro e che vedono interagire la dimensione strutturale con quella dell'agency. In questa prospettiva, Zincone (2009) recupera tre aspetti costitutivi della

nozione di integrazione: il primo di tipo “sociale”, che concerne l’inclusione economica e sociale, attraverso itinerari di istruzione e di formazione, l’accesso all’alloggio e all’interno delle strutture chiave della società, ad esempio in quelle produttive o del sistema di istruzione. Un secondo relativo alle “strutture sociali”, che riguarda la diminuzione delle disuguaglianze sociali su base culturale e, infine, un ultimo di tipo “societario”, relativo alla coesione tra i gruppi sociali e a una minore conflittualità fra di essi. Esser (2004) propone una ulteriore distinzione in quattro principali modelli di integrazione: l’“acculturazione”, che consiste nel processo di trasmissione e acquisizione di conoscenze e competenze che consentono di interagire efficacemente nella società di accoglienza; la “collocazione”, relativa all’occupazione di posizioni di rilievo nella società (ad esempio nel sistema economico); l’“interazione”, ovvero lo stabilirsi di relazioni e di reti di contatti fra persone e gruppi e, infine, l’“identificazione”, che concerne la propensione a considerarsi parte della collettività. Egli parla di “capitale sociale etnico” (Esser, 2004): un tipo di capitale sociale specifico, la cui utilizzabilità dipende dall’esistenza di una “comunità etnica” insediata nella società ricevente. Zhou (1997) aveva già sottolineato come la coltivazione di questi legami comunitari costituisca una via efficace e vantaggiosa per l’inclusione nelle società riceventi. Le comunità etniche e le associazioni costituite nei paesi di insediamento dagli immigrati possono svolgere un ruolo rilevante nel fornire aiuto, costituendosi come dispositivi di salvataggio e protezione di fronte a difficoltà e discriminazioni (*ibidem*; Bertani 2010, 2012). Portes (2004) parla di assimilazione segmentata descrivendo come i genitori immigrati non desiderano più che i propri figli adottino pedissequamente gli stili di vita dei coetanei autoctoni ma sempre più incoraggiano un nuovo tipo di assimilazione, definito “acculturazione selettiva”, che consiste nell’apprendere la lingua del paese di arrivo in modo corretto e fluente, nonché altri elementi positivi della cultura di arrivo, pur mantenendo una adeguata familiarità con la lingua del paese di provenienza e continuando a rispettare norme e valori dei contesti di provenienza. Questa forma di acculturazione porterebbe ad un’integrazione più efficace: «lo scopo dell’acculturazione selettiva non è la perpetuazione della comunità immigrata, bensì l’uso del suo capitale sociale per migliorare le opportunità dei figli di immigrati in ordine al successo educativo e professionale nella società ricevente» (Portes, 2004, p.163). L’acculturazione selettiva appare, e si dimostra, dunque, come una strategia capace di rafforzare i valori familiari e comunitari in vista dell’inclusione nella società ricevente (Ambrosini, 2006). Entro tali riflessioni e prospettive è, tuttavia, necessario tenere presente che in letteratura è emerso come il processo di integrazione sia connesso alle caratteristiche specifiche delle comunità e pertanto sia possibile individuare differenti tipi di rapporti tra comunità autoctona e differenti popolazioni migranti (Gianturco e Lurano, 2020). Certamente, ciò che appare condiviso è che, laddove sono

presenti opportunità culturali, sociali ed economiche e sono assenti o ridotte le discriminazioni, più frequentemente le persone con background migratorio si adoperano per mantenere alcune specificità culturali, acquisendone altre del paese di accoglienza (Alba e Nee, 1997; Gianturco e Lurano, 2020).

3. Migrare come strategia per migliorare le prospettive future dei figli che ci sono o che verranno

Tra i nostri intervistati la quasi totalità (50 su 52) proviene da nuclei composti da coppie di genitori provenienti dal medesimo paese che erano già coppia (fidanzata o sposata) prima della migrazione o che si sono conosciuti in seguito alla migrazione in uno dei rientri del primo migrante nei paesi di origine o ancora attraverso matrimoni programmati dalle famiglie di origine. Per 46 intervistati su 52, si tratta di migrazioni che hanno visto come primo migrante il padre, seguito, dopo tempi di durata molto variabile tra loro, dalla sola moglie o dalla moglie con i figli già nati. Solo per 6 intervistati la prima migrante è stata la madre e in 2 di questi casi la madre era una donna sola. Inoltre, i nuclei di provenienza dei nostri intervistati sono tutt'oggi integri tranne per un unico caso in cui i genitori dopo alcuni anni di matrimonio si sono separati.

Il primo ad arrivare qua in Italia è stato mio padre, come studente internazionale, perché ha studiato a Pavia, poi si è sposato, è arrivata mia mamma e sono nati i miei fratelli qui in Italia. Poi sono tornati in Nigeria, i miei genitori hanno divorziato. Mia mamma però dopo il divorzio ha voluto riportarci in Italia perché pensava che avremmo avuto un futuro migliore in Italia rispetto alla Nigeria. Così, quando avevo circa 5 anni, mia mamma ci ha riportati qui in Italia, dove c'erano i miei zii e da allora abbiamo vissuto sempre qua. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Sanitaria)

I 52 ragazzi intervistati hanno mostrato di non avere sempre informazioni precise sul percorso migratorio dei loro genitori e sulle motivazioni che hanno spinto i genitori a muoversi dai Paesi di provenienza verso l'Italia.

Mio papà inizialmente lavorava in Marocco, poi non so come mai sia venuto qui, però mia mamma è rimasta lì, quindi, non so come mai non siamo venuti tutti insieme, immagino per le difficoltà economiche perché mantenere una famiglia qui è più impegnativo rispetto al Marocco e alla fine so che è stata mia mamma a chiedere di venire qui. (Int. 1, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Allora, se non sbaglio, è arrivato prima mio padre, che non conosceva mia mamma quando è arrivato qui, poi 4 anni dopo ha conosciuto mia mamma in

Marocco e dopo essersi sposati mia mamma è venuta qua. (Int. 13, Maschio, nato in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifico Tecnologico)

Per altri intervistati il percorso migratorio dei genitori appare invece un passaggio della vita familiare pienamente condiviso tra le generazioni diventando parte integrante della storia familiare anche per la generazione dei figli.

Per quanto riguarda la mia famiglia, mio padre è venuto in Italia nell'85, dopo più tentativi di fare la traversata, perché lavorava nella zona del porto di Tangeri e quindi aveva provato diverse volte a venire in Italia, poi nell'85 ci è riuscito, sono partiti in 6 marocchini, sono saliti da Siracusa e Palermo e sono arrivati a Napoli. Nell'88 o '89 è arrivato a Treviso ed in tutta Treviso c'erano 6 marocchini. Mi dicevano che deve esserci stata la legge Bossi-Fini nel '91, per cui li hanno integrati ed hanno avuto la documentazione. Mio padre ha avuto la documentazione regolare, quindi non permesso ma carta di soggiorno, quella che dura per sempre, è tornato in Marocco e si è sposato con mia mamma. Immagino che tu sappia che in Marocco, ma anche in altri paesi ancora adesso, i matrimoni erano combinati, mia madre non conosceva mio padre. I genitori si conoscevano, mia madre aveva 17 anni quando nel '90 si sono sposati, decidono tutto le famiglie, né l'uomo né la donna lo sanno, sono i genitori che li mettono insieme. Perciò si sono sposati e mia mamma è venuta qua, dopo pochi mesi mia mamma è rimasta incinta. (Int. 7, Maschio, nato in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Mio padre viene qui in Italia il 13 gennaio 1989, passa per l'Algeria, dall'Algeria prende un taxi passa in Tunisia e dalla Tunisia prende un traghetto, non barcone, ma traghetto e veniva qua con visto turistico. È arrivato in Sicilia, superati i 30 giorni, ha preso il primo treno, non sapeva dove stava andando, ed è arrivato a Verona, dormiva in macchina perché non sapeva dove dormire, non aveva la casa, non aveva nessuno. Dopo è andato a dormire in una caserma delle suore, dove dormivano tutti gli stranieri, erano tutti in fila e dormivano là. Mio padre si manteneva spacciando un po' di sigarette di contrabbando, qualche volta scappava, è stato anche arrestato mi raccontava. Poi un giorno ha finalmente trovato un lavoro in una ditta dove ha lavorato per 25 anni, l'hanno assunto a tempo indeterminato, si è trovato un appartamento in affitto, è andato in Marocco si è sposato con mia mamma, io sono nato in Marocco, ma subito dopo 2 mesi sono venuto qui in Italia. (Int. 38, Maschio, arrivato in età prescolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifico Tecnologica)

La conoscenza si mostra ancora più precisa e condivisa quando la storia di partenza si caratterizza per eventi particolarmente traumatici o complessi (p.e. la guerra o la complessa situazione politica).

Allora intanto il periodo in cui i miei genitori sono venuti qui era il periodo post comunismo, quindi in Romania c'era Ceausescu, che era il leader

comunista, quando la sua dittatura è finita si sono aperte le frontiere, quindi si è data la possibilità di andare all'estero e i miei genitori fanno parte di quel numero di persone, di giovani, che hanno deciso di rischiare e di provare a trasferirsi in un altro paese perché comunque le condizioni socioeconomiche della Romania erano parecchio arretrate, soprattutto rispetto al resto d'Europa. (Int. 46, Femmina, nata in Italia, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

Quando è scoppiata la guerra nell'ex Jugoslavia mia mamma è andata in guerra, lei ha fatto tutto il percorso militare, là ha conosciuto mio padre che era medico volontario, perché mi sembra la nonna paterna di mio padre era croata, quando è morta lui ha deciso di fare questo percorso, quindi, ha fatto questi 4 anni in guerra come medico e mia mamma era nell'esercito, nella carriera militare e poi sono arrivata io ... insomma loro si sono fidanzati e tutto quanto, ma mio papà cosa ha fatto? A un certo punto, quando mia madre era incinta, lui se ne è andato, tipo 3 settimane prima del matrimonio, è stata una follia, tanto che poi non è stato proprio semplice per mia mamma, la guerra stava finendo e sono nata nel 1995, che è l'anno poi in cui la guerra è finita, almeno sulla carta, ma lo strascico è rimasto per un paio di anni anche dopo la fine formale, io ho dei ricordi vividi della guerra, quindi, vuol dire che qualcosa c'è stato anche dopo. (Int. 36, Femmina, arrivata in età prescolare, Croazia, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Allora nel 97 in Albania c'era la guerra civile, non era una situazione come in altri paesi, non così pesante. L'Albania era più una questione interna di conflitti che però non coinvolgevano veramente civili, cioè non ci sono stati spargimenti di morti civili, fortunatamente. Ma c'erano altre cose vicine, come la guerra in Kosovo, quindi, sono arrivati un sacco di migranti dal Kosovo, la situazione da anni era una situazione molto particolare perché vedevi gente comunque povera che diventava ancora più povera. Poi in realtà la situazione si è stabilizzata. (Int. 30, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistico Sociale)

Trasversalmente, nei racconti di coloro che conoscono il percorso migratorio in modo più approfondito e condiviso e di coloro che poco sanno, emerge il tema della spinta connessa al miglioramento delle condizioni socioeconomiche del nucleo familiare.

Penso che la motivazione fosse economica e prospettive di futuro diciamo. Non credo che rispetto alle migrazioni ci siano altre motivazioni oltre a queste. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

I miei genitori hanno scelto di venire in Italia per il lavoro, cercare un lavoro pagato più decentemente di quello che c'è in Camerun e soprattutto ovviamente una vita migliore dal punto di vista scolastico e della formazione per

me. (Int. 20, Femmina, arrivata in età prescolare, Camerun, Liceo, Area Umanistica Sociale)

La questione era legata ad un futuro lavorativo migliore e anche ad una condizione economica migliore. (Int. 8, Femmina, nata in Italia, Costa d'Avorio, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Le motivazioni sono state prevalentemente economiche, perché comunque alla fine la Romania è un paese, ancora adesso, che fa un po' di fatica sia dal punto di vista economico sia da punto di vista delle risorse, c'è più probabilità di stare meglio, cioè la qualità di vita è sicuramente migliore qua in Italia piuttosto che in Romania, quindi diciamo questo. (Int. 47, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

Dopo le motivazioni connesse al miglioramento della condizione economica, emerge il desiderio di consentire ai propri figli, presenti o ancora solo immaginati, di poter crescere in un contesto che garantisca maggiori opportunità in termini di scolarizzazione e soprattutto di opportunità lavorative.

Mio padre e anche mia madre ci tengono tantissimo all'istruzione e sapevano che lì non avremmo avuto una strada molto aperta, insomma, perché ancora adesso lì c'è la compravendita dei diplomi, quindi, fare l'università non è una cosa di studio, è una cosa di soldi, chi ha più soldi va avanti. (Int. 14, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Penso che mio padre abbia deciso di prendermi con sé anche per motivi di studio, sapendo che purtroppo in Senegal, io ti parlo del Senegal ma potrei riferirmi in generale a tutta l'Africa, anche se uno arrivasse all'università i titoli poi non sarebbero riconosciuti all'estero, per cui uno dovrebbe ricominciare, magari uno è arrivato a fare una laurea magistrale, arriva qui e si sente dire di ricominciare con le superiori. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

In primo luogo, economica, cioè cercavano occasioni e opportunità migliori ma in secondo luogo lo hanno fatto per me, perché la scuola che facevi qua in Italia costa molto poco, cioè è gratis e di ottima qualità; quindi, sotto sotto sapevano che un'istruzione simile in Colombia avrei potuto averla solo pagando istituti privati. (Int. 43, Femmina, arrivata in età prescolare, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Infine, in termini più marginali, emerge il tema della curiosità per un mondo nuovo e diverso o almeno immaginato come tale, un mondo che offrisse opportunità e libertà anche sul piano culturale.

In Africa si ha un immaginario sull'Europa, secondo cui l'Europa è una sorta di paradiso, loro vedono l'Europa come un'utopia, qualcosa di irraggiungibile,

irrealizzabile, perfetto, come se qui ci fosse tutto e si potesse vivere benissimo con poco sforzo e al contempo ci fosse un sacco di lavoro, è questa la ragione, per questo mio padre è venuto qua. (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Diciamo che la motivazione secondo me ... oltre ad essere ovviamente economica ... era più che altro di scoperta, perché mio papà era molto giovane e in Africa tutti sognano l'Europa, l'Italia. C'è un po' un'idea immaginaria di futuro migliore, di istruzione migliore, e in effetti è così assolutamente, anche se al tempo mio papà aveva un buon lavoro in Senegal. (Int. 3, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Dai racconti mio papà voleva andare via di casa e farsi un futuro per conto suo; non voleva dipendere dai genitori, non voleva che i genitori gli trovassero la moglie come successo con mio zio. (Int. 2, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Ovviamente c'era un desiderio di scoprire l'Europa, i marocchini hanno un'adorazione speciale per l'Italia perché fondamentalmente fino al '56 sono stati colonizzati da francesi e spagnoli, hanno visto le loro generazioni precedenti trucidate dagli eserciti francese e spagnolo, era un paese militarizzato, la famiglia reale era stata deportata in Madagascar dai francesi, c'erano attacchi sia dal Nord che dal Sud, perciò hanno portato rancore verso quei paesi, mentre l'Italia era un sogno. [...] Come noi adesso a 20 anni vogliamo andare a vivere a Londra. Per loro il sogno grandissimo per tutti era l'Italia, e anche vedere Venezia, perché per loro che stanno nel deserto, nella sabbia, una città sull'acqua è un sogno. Poi Roma, Firenze, Milano, Napoli, altro che Berlino e Barcellona! (Int. 7, Maschio, nato in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

19 dei nostri intervistati sono nati in Italia, 3 sono arrivati insieme ai genitori realizzando una migrazione familiare, mentre per gli altri 30 il loro arrivo in Italia è successivo all'arrivo dei genitori; nella quasi totalità i ragazzi hanno raggiunto il primo migrante insieme all'altro genitore e solo in poche residuali situazioni (5) sono rimasti presso il paese di origine, ospiti spesso dei nonni prima di raggiungere i genitori. Per questi ragazzi i nonni hanno rappresentato un rapporto forte ed esclusivo, sostitutivo di quello genitoriale, per cui la partenza ha coinciso con la perdita di questo affetto.

Il distacco maggiore che ho avuto è stato quando ho lasciato mia nonna, sono molto più legata a lei che ai miei genitori in realtà, li ho visti molto poco, non c'erano nella quotidianità. Mia nonna è come se fosse stata mia mamma per me e quindi è stato faticoso, però noi siamo tornati ogni estate per trovarla. (Int. 16, Femmina, arrivata in Italia in età scolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Mi ricordo che appunto prima di salire sull'aereo fuori dall'aeroporto, ho tutte le foto, c'era tutta la mia famiglia in massa, sia da parte di mio padre che di mia madre, e ci sono le foto di mia nonna che piange tantissimo, perché si era abituata che io stavo con lei e tutto quanto. (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Avevo 6 anni quando sono arrivata in Italia. Non ho vissuto male la scelta migratoria. La nonna era la persona che mi mancava più di tutti, ma oltre a quello non ho provato particolare dispiacere. (Int. 28, Femmina, arrivata in età scolare, Cina, Liceo, Area Sanitaria)

Per gli intervistati che sono nati nei paesi di origine (33 su 52), il viaggio verso l'Italia è avvenuto, per 23 dei 33 ragazzi, in un'età compresa tra i 5 e i 13 anni, mentre i restanti 10 sono migrati prima dei 4 anni. Quindi la maggior parte degli intervistati ha realizzato la migrazione in un momento in cui potevano aver maturato una loro un'idea, un sogno, un progetto connesso alla migrazione stessa. Nei racconti dei nostri intervistati emergono sul tema posizioni molto diverse tra loro: da coloro a cui è stato raccontato un viaggio con una destinazione magica, a coloro che volevano solo stare con i loro genitori assenti e infine coloro che sono stati, almeno formalmente, coinvolti nella decisione.

Allora mi ricordo che eravamo a casa di mio zio in Nigeria e mia mamma ci diceva che saremo venuti qui in Italia e aveva detto: "li troverai tanti giochi". Poi mi ricordo questa scena che eravamo nell'aereo e io guardavo sotto e vedevo tutte le cose piccole e nella mia testa pensavo che quelli fossero i giochi di cui parlava mia mamma, pensavo fossero dei giochi tipo Lego, quindi delle cassette piccine, allora ho chiesto a mia mamma se fossero quelli i giochi di cui parlava e lei mi ha detto: "sì sono questi, quando arriveremo li vedrai". Abbastanza ingenua come cosa ma ero piccola. Avevo 5 anni. Ero contenta perché mi aveva detto che c'erano i giochi e che ci avrebbe comprato delle tartarughe, quelle piccoline, però non l'ha mai fatto, mai promettere cose così. A 5 anni ti dicono che ci sono i giochi, nuovi amici e ti basta quella roba lì, non è che ti fai domande. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

[...] la mia mamma biologica mi ha raccontato che ogni volta che vedevo un aereo le dicevo "ferma l'aereo, ferma l'aereo e portami da papà", cose così. Quindi io avevo questa voglia di partire, come se vedessi già nel mio futuro che non sarei rimasta lì. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Nella mia testa era vado, torno, continuo la mia vita da bambina, non avevo un'idea, perché comunque l'unica cosa che poi mio papà mi ha detto proprio quando stavamo partendo è che "andremo dalla mamma, finalmente potrai stare con la mamma", l'unica cosa mia era: "Che bello potrò stare con mia

mamma”, però l’idea di concezione di Italia, un altro paese, in un altro continente no. Sinceramente no. (Int. 22, Femmina, arrivata in età scolare, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Mi ricordo allora che mia mamma mi ha fatto una richiesta formale, ma sicuramente non si aspettava una risposta, comunque la mia risposta non avrebbe inciso tanto perché le cose erano decise, ma mi ha chiesto se ero d’accordo nell’andare via. Poi c’era il fatto che mamma, comunque non c’era da due anni, quindi mi è mancata veramente tanto, ho sentito molto la sua mancanza, si è riflettuto anche in alcuni miei comportamenti, e quindi non potevo diciamo dire “sì, sto altri anni senza di te”. (Int. 24, Femmina, arrivata in età scolare, Moldavia, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Volendo dunque individuare delle traiettorie di lettura di quanto narrato dai ragazzi intervistati rispetto ai percorsi di integrazione delle loro famiglie nella società di arrivo, utilizzando come tramite le relazioni amicali prevalenti con la comunità locale o la comunità di origine descritte, possiamo distinguere 4 tipologie:

1. I segmentati, rappresentati da coloro che mantengono come prioritari i legami con le comunità di origine (29 intervistati)
2. Gli assimilati, che si compongono di coloro che hanno creato legami prevalentemente con gli autoctoni (11 intervistati)
3. Gli integrati, composto da coloro che hanno creato legami sia con persone migranti sia autoctone (8 intervistati)
4. I ritirati, rappresentati da coloro che mostrano un atteggiamento di chiusura per le relazioni esterne alle reti familiari (4 intervistati)

3.1 I segmentati

La maggior parte degli intervistati (29 su 52) racconta di come i genitori, integrati dal punto di vista lavorativo, siano rimasti ancorati alle loro radici culturali attraverso delle articolate reti di rapporti con persone e famiglie provenienti dai medesimi paesi di origine. Queste reti appaiono agevolate sia dalla radicata presenza di specifiche comunità nei diversi territori di residenza, si tratta di reti presenti fin dal loro arrivo e che hanno in parte anche agevolato la scelta di quello specifico territorio come luogo in cui radicarsi,

I miei genitori hanno come amici altre famiglie cinesi. Non sono molto socievoli e non parlano bene l’italiano. (Int. 28, Femmina, arrivata in età scolare, Cina, Liceo, Area Sanitaria)

Principalmente con famiglie del Ghana. I miei appunto non si sono integrati, cioè nel senso che hanno mantenuto le loro origini senza mescolarsi molto con la cultura italiana e quindi hanno anche pochi amici italiani. (Int. 12, Maschio, nato in Italia, Ghana, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

I miei genitori hanno molti rapporti con altre famiglie senegalesi, c'è una forte comunità dove abitiamo. Poi ovvio che sono qui da moltissimo tempo e quindi hanno anche amici italiani però di base più senegalesi. (Int. 3, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

C'è una forte comunità senegalese dove abito, quindi sicuramente hanno maggiori contatti con la comunità senegalese di certo. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

hanno rapporti di più con famiglie albanesi, o perché le conoscevano già, o perché le hanno conosciute qua. Hanno mantenuto le loro origini con gli amici di famiglia. (Int. 6, Femmina, nata in Italia, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

sia da specifiche associazioni che hanno proprio lo scopo di costruire e mantenere legami tra le persone che provengono da uno specifico territorio.

La mia famiglia ha molte relazioni con famiglie senegalesi, perché ci sono delle associazioni qui nel territorio, c'è una comunità senegalese, quindi loro hanno pochi amici italiani, direi più che altro i vicini di casa. (Int. 10, Femmina, nata in Italia, Senegal, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Allora a mio padre è sempre piaciuta l'idea di abitare in un contesto piccolo, perché gli piace la tranquillità, ha sempre avuto però rapporti con altri senegalesi, poi ci sono delle associazioni del Senegal e fanno riunioni, feste, cose così. Quindi hanno anche amici italiani, ma più senegalesi. (Int. 19, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Emerge poi un gruppo di intervistati che rileva come la rete dei loro genitori sia costituita non tanto da persone che provengono dal medesimo paese ma piuttosto da persone straniere che provengono dal medesimo continente o area territoriale ma che si distinguono per condividere innanzitutto l'esperienza migratoria e non solo le culture di riferimento.

Io direi che sono persone principalmente camerunesi e anche persone di altre nazionalità ma sempre africane. Poi mia mamma ha dei contatti con persone italiane, più che altro per lavoro, però tiene un rapporto più stretto con persone africane, anche di amicizia. (Int. 20, Femmina, arrivata in età prescolare, Camerun, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Sono per la maggioranza famiglie straniere, non per forza rumene, però per esempio famiglie albanesi, famiglie moldave, qualsiasi famiglia straniera, perché c'è quell'elemento di empatia in più che deriva dal fatto di essere tutti stranieri, quindi quella comprensione in più di determinati fattori, determinati meccanismi che una famiglia italiana che ha sempre vissuto qui da quando è nata e che ha alle spalle generazioni e generazioni di persone italiane

insomma non c'è. (Int. 46, Femmina, nata in Italia, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

3.2 *Gli assimilati*

A seguire troviamo un gruppo di intervistati (11 su 52) che descrive un contesto di forte integrazione nel territorio italiano e che vede i genitori coinvolti prevalentemente quando non unicamente in relazioni amicali con persone e famiglie italiane; si tratta di amicizie costruite all'interno delle reti di vicinato, degli ambienti lavorativi o ancora in relazione alle esperienze scolastiche o sportive dei figli.

Le amicizie che hanno sono molto poche, hanno più contatti con le famiglie italiane, io anche, ho quasi solo amici italiani. (Int. 5, Femmina, arrivata in età prescolare, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Io ho fatto calcio per circa 10 anni e lì io e mia mamma ci siamo fatti l'amicizia di tutte famiglie italiane, mia mamma ha più amici italiani che marocchini, ci sono dei marocchini che conoscono, ma non hanno un rapporto stretto come con gli italiani, mia mamma ha molte amiche italiane. (Int. 13, Maschio, nato in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Hanno conoscenti della Romania ma non li frequentano molto. Adesso la loro rete è più italiana. (Int. 21, Femmina, arrivata in età scolare, Romania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Sono tutti italiani, abbiamo sempre avuto una buona rete. (Int. 36, Femmina, arrivata in età prescolare, Croazia, Liceo, Area Umanistica Sociale)

3.3 *Gli integrati*

A seguire troviamo coloro (8 su 52) che riconoscono ai loro genitori la capacità di costruire relazioni sia con persone delle comunità di origine, sia con la comunità italiana, con frequentazioni miste in cui non sembra esserci una prevalenza delle une sulle altre.

Se parliamo a livello di coppia, ad esempio, gli amici in comune che hanno sono tendenzialmente connazionali, se parliamo di rapporti amicali personali, potrei dire metà e metà, quindi in parte connazionali, in parte no, nemmeno extracomunitari, bensì italiani. (Int. 23, Femmina, arrivata in età prescolare, Moldavia, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Sia kosovare che italiane, c'è la rete amicale allargata. La loro rete è mista direi. Sono abbastanza integrati nel contesto sociale. (Int. 32, Femmina, arrivata in età prescolare, Kosovo, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Ma direi un mix, nel senso che hanno amici italiani prevalentemente e poi anche marocchini, ma in misura minore. Cioè poi ci sono i parenti, zii, cugini. Comunque, i miei sono qui da tantissimo, quindi sono molto inseriti. (Int. 31, Femmina, nata in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Allora la rete è abbastanza mista, cioè per quel che insomma riguarda principalmente per esempio mio papà so che è legato a italiani e stranieri con cui lavora magari, poi diciamo ci sono sicuramente quando ero più piccolo forse tante anche famiglie albanesi con cui magari giocavo da piccolo o insomma i miei genitori trascorrevano il tempo e io giocavo con i loro figli e viceversa. Però anche italiani, per dire il mio migliore amico di infanzia è italiano e quindi anche loro, cioè sono andato in vacanza anche da piccolo con loro e quindi miste diciamo, non direi prevalentemente una o l'altra. (Int. 41, Maschio, arrivato in età prescolare, Albania, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

3.4 I ritirati

Emerge poi, seppur piccolo e residuale (4 su 52), un gruppo di intervistati che descrive i propri genitori come poco avvezzi o interessati a costruire relazioni amicali al di fuori del ristretto 'ambiente familiare. Questo viene letto dagli intervistati come strettamente connesso all'obiettivo principale del percorso migratorio individuato nell'inserimento lavorativo e nel miglioramento delle condizioni economiche che emerge come prioritario rispetto alla vita sociale. Si segnalano anche situazioni in cui la rottura della relazione con le comunità di connazionali si sia realizzata a seguito di esperienze negative nella relazione con le proprie comunità di origine.

Con nessuno. Questa è una cosa dei miei genitori che sono molto tra di loro. Loro sono arrivati qua, hanno subito trovato lavoro e hanno detto "ok, perfetto, mettiamoci al lavoro e non facciamo nient'altro", che abbiamo bisogno di lavorare. (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

In realtà attualmente non è che escono molto e che abbiano chissà che reti, cioè mi ricordo quando ero piccola allora c'erano pranzi, cene con gli amici albanesi, nei primi anni avevano molto contatto con albanesi, poi adesso anche no in realtà. All'inizio, secondo me, volevano ritrovare la loro comunità, poi con il tempo, secondo me, hanno pensato che forse anche gli albanesi non fossero persone che ci piacciono tanto, adesso hanno la loro stabilità e quindi

stanno per i fatti loro. (Int. 30, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

4. Conclusioni

La lettura delle parole dei ragazzi intervistati ci restituisce un panorama caratterizzato dal prevalere delle migrazioni economiche connesse al progetto di miglioramento delle condizioni economiche e di vita del nucleo familiare con una forte centratura sulla generazione dei figli e sulla volontà di garantire loro una prospettiva di vita futura migliore anche grazie alle potenzialità connesse al nuovo contesto di vita. Interessante notare come tale prospettiva si intersechi anche con la presenza di elementi di curiosità per i mondi altri e le prospettive che questi possono garantire in contrapposizione ai mondi e alle culture di provenienza vissute in alcuni loro aspetti come vincolanti e limitanti in particolare le libertà individuali. Rilevante appare il tema della condivisione delle storie di vita e migrazione e delle finalità della stessa con la generazione dei figli; questi ultimi appaiono nella maggior parte dei casi consapevoli delle motivazioni della migrazione nonché delle diverse esperienze e fatiche vissute dai genitori nella realizzazione di tale progetto.

Estremamente interessante appare il tema delle relazioni sociali e del connesso capitale sociale etnico, emerge infatti un prevalere nelle famiglie di origine delle relazioni entro i contesti di provenienza. Tale atteggiamento non sembra impedire o limitare la generazione dei figli nella costruzione di proprie relazioni con i coetanei autoctoni né vincolare le seconde generazioni all'adesione totale ai valori della famiglia di origine. Appare invece come un importante elemento di continuità e solidità per la generazione dei genitori che attraverso queste reti di connazionali può recuperare il filo con le proprie origini e condividere modi e strategie per fronteggiare il nuovo contesto di vita. Non di meno vi sono situazioni in cui i genitori mostrano relazioni miste o orientate prevalentemente al contesto di arrivo. Residuali appaiono invece le situazioni in cui le famiglie non hanno costruito, mantenuto o sviluppato relazioni sociali restringendo la propria vita sociale all'ambito familiare. Emerge dunque la rilevanza del capitale sociale e relazionale delle famiglie migranti che, indipendentemente dal modello relazionale prevalente, sembra capace di garantire un solido terreno di radicamento e inclusione.

Riferimenti bibliografici

- Alba R., Nee V. (1997), *Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration*, «International Migration Review», XXXI: 4.
- Ambrosini M., Molina S., eds (2004), *Seconde generazioni: un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.

- Ambrosini M. (2009), *Separate e ricongiunte. Le famiglie migranti attraverso i confini*, «Mondi Migranti», 1:
- Ambrosini M., Bonizzoni P., Caneva E. (2009), “Fra genitorialità a distanza e ricongiungimenti progressivi: famiglie migranti in transizione”, in Osservatorio Regionale per l’integrazione e la multi-etnicità, *Gli immigrati in Lombardia: Rapporto 2008*, Regione Lombardia, Milano.
- Ambrosini M. (2020), *Sociologia delle migrazioni* (terza edizione), FrancoAngeli, Milano.
- Ambrosini M. (2019), *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, il Mulino, Bologna.
- Bailey A., Boyle P. (2004), *Untying and retying family migration in the New Europe*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», 30, 2: 229-241.
- Balestra A., Cipolla A. (2016), *Le famiglie transnazionali tra vincoli e opportunità*, testo disponibile al sito: http://old.ismu.org/wp-content/uploads/2016/05/Balestra-Cipolla_Le-famiglie-transnaz._marzo-2016.pdf.
- Bertani M. (2012), *Le famiglie immigrate in Italia tra crisi economica e rischio di nuove povertà*, «Autonomie locali e servizi sociali», 35, 2: 233-248.
- Bichi R., Valtolina G.G. (2005), *Nodi e snodi. Progetti e percorsi di integrazione degli stranieri immigrati*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonizzoni L. (2007), *Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti*, «Mondi Migranti», 2: 1-18.
- Bonizzoni L. (2012), *Maternità in transito: Negoziare le geografie familiari in uno scenario transnazionale*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 4: 601-630.
- Caritas, Migrants (2020), *XXIX Rapporto Immigrazione 2020*, testo disponibile al sito: https://www.migrants.it/wp-content/uploads/sites/50/2020/10/RICM_2020_DEF.pdf
- Centro Studi e Ricerche Idos (2020), *Dossier Immigrazione 2020*, Edizioni IDOS, Roma.
- Centro Studi e Ricerche Idos (2021), *Dossier Immigrazione 2021*, Edizioni IDOS, Roma.
- Cesareo V. (2022), “Le migrazioni in un mondo sempre più insicuro”, in Fondazione Ismu (2022), *Ventisettesimo Rapporto sulle Immigrazioni 2021*, FrancoAngeli, Milano.
- Chamberlain M. (1999), *The family as model and metaphor in Caribbean migration to Britain*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», 25: 251-66.
- Cherubini M., Faro S., Rinaldi M., eds (2016), *Glossario sull’asilo e la migrazione* CNR Edizioni, Roma. (ed. or. *Glossary of terms relating to Asylum and Migration, European Migration Network (EMN)*).
- Ciniero A., Papa I. (2016), *Oltre il campo sosta e il ghetto: due esperienze di ricerca etnografica e visuale nel Salento*, «Mondi Migranti», 2: 97-121.
- Corvino I., Grassi V. (2020), *Le migrazioni nella terra tra i due mondi. Identità mediterranea e processi di integrazione dei migranti*, «Sociologia e Ricerca Sociale», 123: 104-121.
- Donati P. (2009), *Famiglia, migrazioni e società interculturale: quali regole di convivenza civile?*, «Sociologia e politiche sociali», 12, 1: 109-135.
- Erel U. (2002), “Reconceptualizing Motherhood: Experiences of Migrant Women from Turkey Living in Germany”, in Bryceson D., Vourela U., a cura di, *The*

- Transnational Family. New European Frontiers and Global Networks*, Routledge, London.
- Esser H. (2004), *Does the New Immigration require a new theory of Intergenerational Integration?*, «International Migration Review», 8, 3: 1126-1159.
- Gianturco G., Lurano P. (2020), *Gli indicatori di integrazione degli immigrati alla luce dell'analisi e della critica sociologica*, testo disponibile al sito: <https://www.piemonteimmigrazione.it/images/materiali/LINTEGRAZIONE-DIMENTICATA-11.pdf>
- Lutz H., Inowlocki L. (2000), *Hard Labour: The 'Biographical Work' of a Turkish Migrant Woman in Germany*, «European Journal of Women's Studies», 7, 3: 301-319.
- Fonsazione Ismu, ed (2022), *Ventisettesimo Rapporto sulle migrazioni 2021*, FrancoAngeli, Milano.
- Kofman E. (2002), "Gender, Migrants and Rights in the European Union", in Fenster T., a cura di, *Gender, Planning and Human Rights*, Routledge, London.
- Kofman E. (2004), *Gendered Global Migrations*, «International Feminist Journal of Politics», 6,4: 643-665,
- Portes A. (2004), "For the second generation, one step at a time", in T. Jacoby T., a cura di, *Reinventing the melting pot*, Basic Books, New York.
- Scabini E., Donati P. (1993), *La famiglia in una società multi-etnica*, FrancoAngeli, Milano.
- Waters J.L. (2005), *Transnational family strategies and education in the contemporary Chinese diaspora*, «Global Networks», V, 4: 359-377.
- Unhcr (2006), *Status Determination and Protection Information Section, Master Glossary of Terms*, testo disponibile al sito: <https://www.unhcr.org/glossary>
- Vatz Laaroussi M. (2001). *Le Familial au cœur de l'immigration: stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*, L'Harmattan, Paris.
- Zanfrini L. (2017), *È tempo di un nuovo paradigma: un modello di sostenibilità economico-sociale per il governo delle migrazioni*, «REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», 25: 59-77.
- Zanfrini L. (2020), *Un salto di qualità nella governance dell'immigrazione e della sua valorizzazione economica*, testo disponibile al sito: <https://www.ismu.org/paper-un-salto-di-qualita-nella-governance-dellimmigrazione-e-della-sua-valorizzazione-economica-2>, 2020
- Zincone G. (2009), *Immigrazione: segnali di integrazione. Sanità, scuola e casa*, il Mulino, Bologna.
- Zhou M. (1997), *Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation*, «International Migration Review», 31, 4: 975-1008.

3. “Mi sento come un ponte che collega due mondi diversi.” Percezioni sull’identità e l’appartenenza

di Anna Dal Ben

1. Introduzione

I ragazzi e le ragazze ed i bambini e le bambine con *background* migratorio vengono spesso ricondotti alla definizione di seconde generazioni, sebbene questa sia riduttiva rispetto ad una «simile varietà di vissuti, esperienze e traiettorie di vita» (Silva e Prisco, 2020, p.131). Come sottolineano le studiose (*ibidem*), ciò comporta numerose classificazioni che si basano su criteri differenti, a partire dal luogo di nascita e dall’età di arrivo (Portes e Rumbaut, 2001), all’appartenenza rispetto al paese ospitante – “nuovi italiani” (Dalla Zuanna *et al.*, 2009) o “italiani a metà” (Ricucci, 2010), fino a parlare di una differente generazione – “mix generation” (Caneva, 2011), “generazione ponte” (Besozzi, Colombo e Santagati, 2009).

Il concetto di identità in relazione ai giovani di origine immigrata è stato ampiamente trattato in letteratura, come evidenzia il recente Report dell’Istat (2020, p.21) *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*: “si è parlato di identità sospese (Lannutti, 2014), di appartenenze multiple (Valtolina e Marrazzi, 2006) di ibridazione dell’identità (Peterse, 2005), solo per citare alcune delle formule coniate nel tempo per cercare di sintetizzare la complessità del processo di costruzione di identità di questi giovani”.

Ciò che viene chiesto a questi soggetti, è di inserirsi nei diversi contesti di accoglienza costruendo un nuovo universo di riferimento a partire dalla scuola, dalle reti amicali, dalla religione, dallo sport:

sono impegnati ad assolvere compiti più complessi rispetto ai loro genitori in quanto sono tenuti non solo a mantenere il dialogo con i familiari, con la lingua, le regole e le tradizioni propri della cultura di origine, ma devono, allo stesso tempo, costruirsi altri riferimenti che li aiutino a comprendere il nuovo contesto sociale e scolastico, i linguaggi simbolici appartenenti alla cultura del Paese di accoglienza, a sua volta parte di una cultura globale. La loro doppia appartenenza, quella scolastica e quella familiare, può essere letta ed interpretata da punti di vista diversi: da un lato vissuta come una frattura, un rischio di non sentirsi effettivamente parte di nessun gruppo; dall’altra,

invece, considerata come un'opportunità per lo sviluppo di capacità cognitive, sociali e relazionali dell'individuo (Bolognesi, 2008 p. 3).

Per ottemperare a questo difficile compito, principalmente nella fase dell'adolescenza, gli esponenti delle cosiddette seconde generazioni devono trovare un equilibrio tra i diversi sistemi valoriali, tra differenze e uguaglianze, tra i mondi a cui appartengono. In questa fase, infatti, i ragazzi e le ragazze iniziano ad essere consapevoli che ci può essere una discordanza tra l'autopercezione del sé e il modo in cui si sentono percepiti dagli altri (Lanutti, 2014), sia nell'ambiente di vita quotidiano, sia nel Paese di origine.

Le istituzioni educative dovrebbero essere in grado di sostenere i giovani in questo complesso processo di costruzione di una identità plurale coesa e non frammentata, sebbene formata da molteplici appartenenze al fine di evitare importanti criticità legate all'integrazione sociale (Santagati e Colussi, 2019). La scuola, e quindi l'istruzione in senso più ampio, rappresenta il veicolo privilegiato per realizzare le proprie aspirazioni (Calabrò, 2013), nonché il contesto dove maggiormente si sviluppa e si confronta la dimensione identitaria dei ragazzi. Purtroppo, le indagini internazionali mostrano la persistenza di disuguaglianze nei risultati scolastici e nei livelli di istruzione raggiunti dai figli di immigrati rispetto agli autoctoni (Levels, Dronkers, e Kraaykamp, 2008; Crul e Lelie, 2020). Anche in Italia le istituzioni formative ed educative non appaiono ancora del tutto in grado di riconoscere, sostenere e valorizzare i percorsi dei ragazzi con *background* migratorio (Berrozzi e Lagomarsino, 2019), come si evince dalla elevata canalizzazione formativa (Barberis, 2016), dai livelli di drop-out e dalla importante presenza di NEET (Not in Employment, Education and Training) tra questi giovani (Caruso e Cerbara, 2020).

Tali meccanismi sono la cartina tornasole di un sistema che fatica a mettere in atto una dialettica transculturale (Olofsson e Ohmana, 2007), in cui i soggetti non sono più obbligati a identificarsi in un corpus identitario collettivo, bensì in connessioni culturali multiple (Calabrò, 2013; Wong, 2008).

Gli studenti universitari con *background* migratorio costituiscono ancora una sorta di élite nel nostro Paese, poiché solo una parte residuale di questi ragazzi accede all'istruzione terziaria. All'interno di questo capitolo ci si domanda se la percezione rispetto all'identità individuale incida nella definizione di un percorso scolastico e universitario virtuoso; in che modo i ragazzi si raccontano rispetto a questa dimensione; se e come vivono una o più appartenenze.

2. Identità e appartenenza nelle seconde generazioni

Concetti quali identità, cultura e appartenenza, si definiscono nella vita quotidiana di ognuno di noi, ma in particolare di coloro che, cercando di sperimentare modalità di convivenza e riconoscimento, attraversano i sistemi politici, culturali e sociali in Paesi diversi da quello di origine. Come sottolinea Enzo Colombo (2010, p. 28-29) «l'intensificarsi delle interconnessioni complesse su scala globale contribuisce a trasformare l'idea di locale e rende più articolato il legame tra identificazione, appartenenza e collocazione geografica». In una realtà sempre più cosmopolita (Beck, 2016), è necessario ragionare di identità non come un elemento stabile e univoco di un individuo o di un gruppo, quanto di un processo che si fonda sulla costante negoziazione dei contesti con cui la persona si interfaccia quotidianamente. Per questo si parla di una pluralità di identità, che la persona utilizza a seconda dell'ambiente in cui si trova, senza che queste siano obbligatoriamente in contrasto l'una con l'altra (Sen, 2000).

La negoziazione tra le identità avviene tramite meccanismi di separazione e assimilazione tra le diverse realtà (Remotti, 1996) che permettono alla persona di acquisire nuove appartenenze nel corso del proprio tracciato di vita. La teoria dell'assimilazione segmentata (Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Zhou, 1993) ha analizzato questi meccanismi a partire dalla storia individuale ma anche rileggendo i fattori strutturali, sociali e istituzionali entro cui si sviluppa il percorso del soggetto di seconda generazione. Tra questi fattori, i principali riguardano: le relazioni tra i Paesi di origine e di destinazione e la strutturazione della comunità co-etnica; la storia migratoria della prima generazione e il capitale umano posseduto; la velocità di acculturazione delle generazioni; le barriere culturali ed economiche incontrate nel contesto ricevente; le risorse familiari e comunitarie per oltrepassare tali barriere (Portes e Rumbaut, 2001). Vengono così definiti tre principali esiti dell'inserimento nel nuovo Paese: l'*assimilazione tradizionale*, in cui le minoranze immigrate tendono a disconoscere le proprie origini per assimilarsi alla società di destinazione (principalmente attraverso processi di acculturazione alla *middle class* bianca); la *downward assimilation* (Portes, 1995), ovvero un'assimilazione e acculturazione verso il basso, soprattutto per le famiglie con uno scarso capitale umano ed economico, che si inseriscono all'interno di ambienti di vita marginali; l'*assimilazione selettiva*, che prevede un'integrazione sul piano economico ma anche il mantenimento dei legami con la comunità etnica di origine, che diviene punto di forza nel nuovo contesto di vita. La formula assimilazione-acculturazione è stata tuttavia messa in discussione a fronte dei cambiamenti tecnologici ed economici che caratterizzano la società globale: hanno preso avvio, infatti, prospettive che ragionano di *transmigrazione* e *cosmopolitismo* (Tatarella, 2010). Nel primo caso (Glick Schiller *et al.*, 1992) i soggetti, pur valicando i confini tra Stati,

mantengono relazioni sociali con elementi della comunità di origine, tenendo insieme il luogo e tempo passato con il contesto presente, costituendo forme identitarie slegate dal modello culturale di origine e da quello di destinazione. Mentre, secondo il cosmopolitismo (Appadurai, 1999), i giovani con *background* migratorio, a fronte delle esperienze culturali avute, possono sperimentare identità molteplici e utilizzare questa *expertise* come risorsa.

Certamente le seconde generazioni si trovano a dover costruire il proprio percorso di vita scontrandosi spesso con importanti fatiche nell'integrazione. Bosisio e collaboratori (2005) in una ricerca condotta nel territorio milanese, hanno identificato 4 strategie identitarie che possono caratterizzare questi giovani: il *mimetismo*, ovvero l'assunzione di un'identità di basso profilo, al fine di apparire invisibili a livello sociale, adeguandosi ai dettami della realtà ospitante; il *ritorno alle origini*, che vede una negazione della cultura del contesto di vita quotidiano e una completa adesione alla cultura del Paese di origine, anche in termini relazionali; l'*isolamento*, che caratterizza i soggetti che non sentono di appartenere a nessun contesto e pertanto non costruiscono relazioni sociali né con gli autoctoni, né con i connazionali; il *cosmopolitismo*, che caratterizza coloro che scelgono di non ricercare una appartenenza specifica legata ad una nazione o cultura.

Spesso accade che ragazzi e ragazze sperimentino una “sensazione di doppia assenza” (Sayad, 1999) in termini di appartenenza, sentendosi stranieri nel Paese ospitante e stranieri nel Paese di origine. Questo avviene a fronte del mancato riconoscimento sociale, infatti, come sostiene Remotti (2010, p.90) “esistere socialmente è condizione necessaria per poter condurre una vita soddisfacente. È nella socialità, nell'interazione con gli altri, che il soggetto si forma, e l'interazione è possibile se il soggetto viene riconosciuto socialmente”. L'obiettivo di una società transnazionale, al di là delle frontiere tra Paesi e nazionalità (Beck, 2003), è quello di garantire molteplici appartenenze ai soggetti, in modo che non ci debba essere una scelta, che più spesso prevede la dissimulazione della propria cultura di origine a favore di quella del Paese ospitante (Maalouf, 1999): solo in questo modo la persona si sentirà riconosciuta nelle sfumature della propria identità, riuscendo quindi a compiere un reale processo di integrazione.

3. Uno sguardo al contesto italiano

Nel 2014-2015, l'Istat ha realizzato un'indagine campionaria sull'integrazione delle seconde generazioni: in totale sono stati intervistati oltre 68 mila alunni stranieri e italiani con *background* migratorio, frequentanti la scuola secondaria di primo e di secondo grado, che hanno risposto via web ad un ampio questionario sulla storia migratoria (se migranti), sulla conoscenza e l'uso della lingua italiana (per gli stranieri), sulla scuola, gli

insegnanti e i compagni, sul tempo libero e gli amici, sulla famiglia e l'abitazione (Istat, 2020). Data la numerosità del campione, tale indagine appare certamente rilevante poiché permette di avere uno spaccato su questa specifica fascia di popolazione ampiamente presente all'interno del tessuto sociale italiano. L'indagine ha toccato anche alcuni aspetti relativi all'identità di ragazzi e ragazze, presentati nel Rapporto *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia* (2020)¹ e pertanto appare interessante in questo contesto, riportarne alcuni dei principali risultati.

All'interno del questionario, è stato chiesto ai ragazzi se si sentono italiani o stranieri: coloro che dicono di sentirsi italiani sono circa il 38%; il 33% si sente straniero e poco più del 29% non è in grado di rispondere alla domanda. Questo dato appare fortemente correlato all'età di ingresso in Italia; infatti, il 53% di coloro che hanno effettuato la migrazione dopo i 10 anni di età si sente straniero, mentre solo il 17% si sente italiano. Invece, guardando ai nati in Italia, solo il 23,7% si sente straniero, mentre il 47,5% si sente italiano (percentuali simili si ritrovano anche per i nati all'estero ma arrivati entro il sesto anno di età). In merito ai Paesi di Origine, coloro che si sentono italiani provengono per lo più dagli Stati europei (Romania, 45,8%; Albania, 45,3%; Moldavia, 45,3%), mentre si percepiscono in misura maggiore straniere le persone arrivate dall'Asia e dall'America Latina: Cina 42,1%, Ecuador 39,5%, Perù 38,9% e Filippine 38,4%. Nel caso di Cina, Filippine ed Ecuador anche tra i nati in Italia, sono esigui coloro che si sentono italiani. Queste comunità, infatti, sono caratterizzate da una forte chiusura e intrattengono pochi scambi con la popolazione autoctona. Quella che nel Rapporto viene indicata come "sospensione dell'identità", riguarda oltre il 25% degli intervistati. Tra i nati all'estero e arrivati tra 6 e 10 anni la quota di indecisi raggiunge il 31,2%, ma anche per i nati in Italia la percentuale rasenta il 29%. I più incerti circa la propria appartenenza sono gli indiani, di cui il 38% ha risposto "non so".

Altro dato raccolto su questo tema, riguarda la questione linguistica: il bilinguismo o il multilinguismo è un tratto che caratterizza la maggioranza di coloro che hanno un *background* migratorio. Tra gli intervistati nell'indagine, le lingue abitualmente parlate sono il romeno, l'inglese, l'albanese; a seguire lo spagnolo, l'arabo, il francese, il cinese, il russo e il filippino. Tuttavia, per connettere tale dato alla componente identitaria, è stato chiesto ai ragazzi in che lingua pensano, a partire dall'idea che una lingua possa prevalere sulle altre. Il 63,4% dei ragazzi di cittadinanza non italiana riferisce di pensare in italiano, con una percentuale di poco più alta tra il genere femminile (64,6%); decisamente più alta tra i nati in Italia (74,7%) e per chi è arrivato in età prescolare (73,5%). Anche rispetto alla lingua pensata, vale lo

¹ Per maggiori informazioni sul campionamento e sulla rilevazione, consultare il report: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>.

stesso principio legato all'appartenenza: sono coloro che provengono dai Paesi europei a pensare maggiormente in italiano (albanesi, 73,5 %, romeni, ucraini e moldavi 65,3%), a differenza di cinesi, indiani e peruviani.

Sebbene questi dati tocchino solo in modo parziale il tema dell'identità e dell'appartenenza, è possibile affermare che i fattori incidenti sul sentirsi o meno "straniero", siano legati all'età al momento dell'arrivo o all'essere nati in Italia e al Paese di provenienza: chi sperimenta sin dall'infanzia un contesto sociale e culturale differente, è più propenso a sentirsi parte di tale realtà. Invero, anche la presenza e l'integrazione della comunità etnica nel paese ospitante ha un peso significativo.

4. Le percezioni dei giovani: appartenenza, tradizioni, riconoscimento

4.1 Un mix, a metà, nessuna appartenenza: cercando di definire sé stessi

Parlare di appartenenza e di identità viene definito come una questione "difficile", "complessa" ma anche "interessante", rispetto a cui i giovani spiegano di aver "riflettuto molto" nel corso del tempo per riuscire ad esprimere una visione personale che "tenga insieme" i molteplici aspetti della loro vita. Significa infatti decidere cosa includere e cosa escludere, dove disegnare i confini. Quali elementi scegliere per mantenere la propria unicità separandosi da ciò che è altro, ma anche come garantirsi un riconoscimento tramite l'acquisizione di caratteristiche comuni.

È stato chiesto ai 52 intervistati di raccontare la propria percezione rispetto all'identità in relazione al *background* migratorio e al fatto di vivere in Italia, senza chiedere loro elementi specifici in merito, a favore di una risposta quanto più libera possibile.

Sulla base delle risposte sono state identificate 4 traiettorie identitarie:

1. Un mix (24 soggetti)
2. Nessuna appartenenza: cittadini del mondo (11 soggetti)
3. Italiani (14 soggetti)
4. Stranieri (3 soggetti)

Complessivamente è possibile affermare che rispetto al genere, all'essere nati o meno in Italia, all'età al momento dell'arrivo in Italia e al Paese di origine, non vi siano differenze significative all'interno dei gruppi 1 e 2, che si costituiscono in maniera eterogenea. Il gruppo 3 è costituito prevalentemente da persone nate in Italia o arrivate entro il sesto anno di età. Il 4 gruppo è composto dalle uniche due ragazze cinesi dell'insieme empirico di riferimento e da una ragazza marocchina.

La prima traiettoria, maggioritaria tra i rispondenti, riguarda coloro che sentono una doppia appartenenza e la esprimono chiaramente. Si definiscono principalmente come "un mix", una "via di mezzo", in cui non vi è una

cultura prevalente, bensì un intersecarsi di determinati aspetti scelti da entrambe le culture. Questa consapevolezza sembra essere frutto di un importante lavoro di riflessività maturato nel tempo, tant'è che si parla di "obiettivo" di sentirsi ed essere entrambe le culture, di aver trovato un "punto di incontro".

Il mio obiettivo è so che non l'ho ancora raggiunto, ma ci sto lavorando, è veramente riuscire ad essere entrambe le cose, sia nigeriana, sia italiana, ma non per forza in nessuna delle due completamente, ma voglio essere entrambe le cose perché sono entrambe le cose. Penso non ci sia niente di male da questo punto di vista. Voglio trovare un giusto equilibrio perché per me sarebbe una cosa fantastica. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Diciamo che su certi aspetti mi sento marocchina, ma per altrettanti molto italiana. Non saprei definire quale percentuale vinca tra le due perché comunque fanno tutte e due parte di me. Sono due culture diverse, con tante sfaccettature diverse, però penso di aver saputo trovare un punto di incontro tra le due. Ci sono certe cose che ogni tanto magari stonano tra loro, più che altro dal punto di vista di scelte e pensieri che uno può fare. Ci sono dei momenti in cui mi sento più italiana e altri in cui mi sento più marocchina. (Int. 5, Femmina, arrivata in età prescolare, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Sentire avere due appartenenze viene vissuto come una risorsa, non solo per sé stessi ma anche per le reti sociali, poiché si ha la possibilità di scegliere gli elementi culturali che si ritengono in qualche misura positivi e migliori, che si possono condividere, "far conoscere" agli altri (amici, famiglia), in modo che siano trasmissibili, diventando appunto "un ponte che collega due mondi".

Allora io non posso dire di appartenere né ad uno, né all'altro, perché ovviamente non è così. Perché di uno conosco fino a un certo punto, come anche dell'altro. Io mi sento una via di mezzo, mi sento come un ponte che collega due mondi diversi. Secondo me noi siamo dei ponti: abbiamo la possibilità di far conoscere la nostra cultura di appartenenza ai nostri amici nei paesi in cui andiamo ma abbiamo anche la possibilità di far conoscere ai nostri genitori, ai nostri familiari delle nostre origini, ciò che c'è in questo paese, perché in ogni paese in ogni cultura c'è sempre qualcosa di buono. E quindi anch'io mi sento come un ponte, non mi sento niente, né italiana, né africana, mi sento un ponte, un misto delle due cose. (Int. 22, Femmina, arrivata in età scolare, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

(...) è stato uno scremare tra le due parti, quella italiana e quella albanese, cercando di creare la mia persona per come io credo che sia meglio. Nel senso, cercare di prendere gli elementi migliori e poi dividerli con gli altri.

(Int. 30, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

La doppia appartenenza è data dalla cultura del Paese di origine propria o dei genitori, intesa come cultura primaria, intrinseca alla persona e non per forza sperimentata direttamente; e dalla cultura appresa nel quotidiano, quella vissuta durante la crescita. Secondo questi intervistati non è possibile scegliere una cultura prevalente ma è necessario riuscire a raggiungere un incontro attivo tra le due.

Io sono un misto di tutto quanto perché bene o male, tutte le cose che sono cultura dei miei genitori hanno influenzato me in tutte le scelte che faccio. Non è che sento di essere più una cosa o un'altra. So di essere un insieme del tutto. Sono sia italiana, sia nera, però sono sia slava che tedesca. Non è che posso scegliere. (Int. 11, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Io mi sento lo stesso sia italiano che a pari merito marocchino. Non è che vado a preferire l'Italia rispetto al Marocco, anzi mi sento bene su tutti e due, vivo tranquillamente. Ma alla fin fine dipende secondo me dove cresci più che altro, perché alla fine se tu cresci lo vedi dove hai vissuto e quel posto lo senti a casa, e poi hai indipendentemente le tue origini, di sangue. (Int. 33, Maschio, arrivato in età prescolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Questa è una domanda bella tosta, perché comunque diciamo che vivi tra due culture. Mi sento facente parte di tutte e due perché da una parte c'è la cultura che mi ha dato la vita e l'altra che ha creato la mia personalità; quindi, mi sento appartenente a tutte e due le culture, perché insomma lo porto nella mia vita quotidiana. (Int. 45, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Sanitaria)

La seconda traiettoria identitaria riguarda coloro che non ritengono di avere un'appartenenza specifica, pur riconoscendo di avere effettivamente due culture prevalenti, di cui però non si sentono parte. Un'intervistata definisce questa questione come “un paradosso”:

Rispetto alla mia identità culturale in realtà mi sento senegalese perché mi piace molto la cultura, il cibo, le tradizioni, però poi chiaramente essendo nata qui mi sento italiana. Quindi è strano perché sento di avere due identità ma allo stesso tempo di non appartenere fino in fondo a nessuna delle due culture. È un po' un paradosso. (Int. 10, Femmina, nata in Italia, Senegal, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Questi ragazzi amano definirsi “cittadini del mondo”, “cosmopoliti”, “con un DNA né carne, né pesce”, ritenendo di appartenere ad una cultura globale e non per forza di doversi definire attraverso i confini degli Stati. Da un lato si sentono legati alle proprie tradizioni familiari, dall’altro sembra che la prospettiva di appartenere necessariamente venga scartata perché considerata limitante.

Anche in questo caso, tuttavia, avere un’origine differente viene riletto come una risorsa perché permette di sviluppare una visione più ampia rispetto alla mobilità e all’idea di cambiamento: questi intervistati si caratterizzano per storie di vita in cui hanno loro stessi sperimentato periodi di migrazione all’estero.

Non mi basta la definizione di cittadino italiano o albanese, io sono un cittadino; cioè io sto bene ovunque vado. Ho vissuto due anni in Australia, ho vissuto un anno e mezzo in Asia, voglio dire e mi trovo bene ovunque (...) Ecco ho un DNA né carne né pesce. Diciamo che mi sento italiano e albanese abbastanza, mettiamola così. Dipende dalle situazioni in realtà, c’è una situazione in cui mi rivedo nel mio essere albanese, nelle mie radici, cioè rivedo in me le mie radici, la stessa cosa vale anche per l’Italia, in questo senso per la mia italianità. (Int. 27, Maschio, arrivato in età scolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Mi sento molto una persona del mondo. Io posso essere anche italiana ma anche russa ma anche spagnola se vado in Spagna insomma. (Int. 29, Femmina, arrivata in età preadolescenziale, Russia, Liceo, Area Umanistica Sanitaria)

Non lo so, nel senso cioè una volta magari non mi sentivo parte di nessuna, adesso invece proprio non ci penso, nel senso non cerco di essere parte di niente, semplicemente mi definisco cittadina del mondo e chiusa lì. Nel senso trovo anche un po’ stupido il fatto di dovermi per forza categorizzare dentro a una cosa quando adesso cioè è la terra fine, trovo molto stupidi i confini io. Sono una persona. (Int. 48, Femmina, nata in Italia, Sri Lanka, Liceo, Area Sanitaria)

La terza traiettoria riguarda invece coloro che si definiscono “italiani”, pur riconoscendo di mantenere degli aspetti legati alla cultura della famiglia e del paese di origine. Come anticipato, questa traiettoria riguarda principalmente persone nate in Italia o arrivate nella prima infanzia. L’appartenenza viene spiegata in relazione a diversi elementi. Il primo è il sistema valoriale di riferimento, indifferenziato con quello italiano, che sentono come maggiormente condivisibile:

Io mi sento più italiana. Oddio sul mio modo di pensare ho alcune cose che comunque mi influenzano della cultura dei miei genitori. Magari sui valori,

su molte cose. Però condivido per la maggior parte il modo di pensare italiano che non vuol dire assolutamente Natale o queste cose qua. La vedo una cultura poco libera quella dei miei genitori perché è molto imposta e non mi piace neanche come si pone sulla donna in generale. (Int. 2, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Io sono italiano. Di origine marocchina, ma sono italiano. Al di là del nome, tutte le persone che mi conoscono mi considerano italiano. Nel senso, il mio sistema culturale e valoriale è italiano, ma tendenzialmente per come è la mia visione del mondo, prima di italiano e marocchino io sono un homo sapiens, come tutti gli altri. (Int. 7, Maschio, nato in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Il secondo fattore è connesso alle esperienze di vita e quindi alla crescita e allo sviluppo della persona all'interno del contesto sociale italiano che ha permesso di sentirsi parte dell'ambiente e dei gruppi. Tali narrazioni portano a pensare che questi soggetti e le loro famiglie, abbiano un forte capitale sociale non etnico, che ha permesso loro di integrarsi profondamente nel tessuto sociale ospitante. I ragazzi fanno riferimento alle reti amicali e ai percorsi formativi, al tempo che hanno trascorso all'interno delle istituzioni scolastiche, al supporto che hanno ricevuto in Italia.

Se qualcuno mi chiede, ma anche adesso, anche la polizia: “sei del Marocco?”, rispondo: “no, sono italiano”. L'amore per la patria, come Ugo Foscolo, questa per me è la mia patria, la difenderei, se c'è una guerra tra Italia e Marocco, io starei con l'Italia. Quando si gioca a calcio tra Italia e Marocco tifo l'Italia, mi sento italiano non al 100%, ma al 1000%, perché quello che hanno fatto gli italiani verso di me, non lo hanno fatto mica i miei compaesani. Cioè io quando sono andato all'università, la tassa di iscrizione me l'ha pagata Don M. della parrocchia; invece, mio padre non voleva... sono andato alla moschea dall'Imam e mi dice: “che Dio ti paga”. Quindi ho ricevuto più affezione dalle persone italiane, invece che dagli altri. (Int. 38, Maschio, arrivato in età prescolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Io mi definisco comunque italiana, cioè se me lo chiedono io dico sempre italiana, perché sono nata qua ho vissuto appunto tutta la mia vita qua, se non brevissimi periodi. Ho sempre avuto tutti gli amici italiani, insomma tutte le scuole le ho fatte qua. La cosa che mi differenzia è fin da piccola avevo una lingua in più che sapevo e alcune tradizioni differenti. (Int. 49, Femmina, nata in Italia, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

Ti dico, cioè non posso fare una percentuale, perché non ha senso, però mi sento molto più veneto che indiano perché ho vissuto più tempo qua, ho sempre avuto amici comunque veneti e anche vabbè di altre regioni; quindi, mi sento più italiano che indiano. (Int. 42, Maschio, arrivato in età prescolare, India, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Allora questa è un mio parere personalissimo, ma secondo me nel momento in cui si inizia e si finisce il percorso scolastico in uno Stato hai la formazione di quel posto, cioè io ho fatto tutte le scuole dalla prima alla quinta superiore e adesso università qua in Italia. Quindi dalla mattina alle due, anzi alle quattro, perché anche alle superiori ero sempre a scuola a fare progetti, ero sempre là, ero sempre in quel mondo, ero sempre in quella cultura; quindi, sento tanto mia la cultura italiana. (Int. 52, Femmina, arrivata in età scolare, Ghana, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Infine, come già anticipato, l'ultima traiettoria, residuale tra gli intervistati, è relativa a coloro che si definiscono "stranieri" e che riguarda le uniche due ragazze cinesi intervistate e una ragazza marocchina. La narrazione di queste ragazze non entra molto nel merito della questione, ma si limita a sottolineare una loro appartenenza alla cultura di origine. È importante sottolineare come una delle intervistate sia giunta in Italia a 17 anni, quindi quasi a ridosso della maggiore età.

Io mi identifico come cinese. A casa parlo il cinese, mangio cibo cinese, ho abitudini cinesi. Però ho una mentalità mista, internazionale, prevalentemente per influenze online. (Int. 28, Femmina, arrivata in età scolare, Cina, Liceo, Area Sanitaria)

A livello culturale sono più cinese. Però anche una parte italiana perché magari sono più diretta e questo per un cinese non va bene. (Int. 34, Femmina, arrivata in età scolare, Cina, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Differente è il pensiero di questa ragazza di 21 anni, nata in Marocco e giunta in Italia all'età di 7 anni, studentessa di Ingegneria Gestionale: la sua percezione è quella di essere marocchina e spiega come, sebbene abbia passato gran parte della sua vita in Italia, i valori che sente di condividere siano quelli del Marocco, sottolineando come questo non dipenda dalla volontà della sua famiglia di origine, nemmeno a livello religioso.

Al 99% marocchina. Intanto il fatto che comunque vivo in un altro paese magari il mio stile di vita è cambiato, però dentro proprio, cioè rimane proprio la mentalità da marocchina, cioè proprio non è che sia una cosa che sia cambiata con il tempo, cioè mi ritrovo sempre comunque nelle idee marocchine, più nelle idee marocchine che in quelle italiane, quindi, non è che il fatto di cambiare paese incida molto sul pensiero. Ti faccio un esempio, tipo ad esempio la mia religione, non prevede che una ragazza esca scoperta, per dirti, che è un esempio per spiegarti, però a casa i miei cioè non me lo hanno mai vietato e non me lo vietano, però io personalmente non lo faccio, neanche d'estate non esco scoperta magari con la canottiera e i pantaloncini, ma non perché mi viene obbligato, ma perché ritengo che è meglio essere coperti ... non che mi venga obbligato o chissà cosa, ma proprio perché la mia mente

mi dice che è più corretto così. (Int. 51, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

4.2 Le origini: il ruolo delle tradizioni

A prescindere dall'appartenenza che ogni intervistato ritiene di avere, la famiglia risulta centrale nelle narrazioni, poiché è l'elemento che riconnette i giovani alle proprie origini, ad un differente Paese e quindi ad un altro sistema culturale e valoriale di riferimento. Fare parte della seconda generazione, anche per i nati in Italia, comporta aver sperimentato delle modalità di vita altre all'interno della propria realtà familiare, in termini di lingua, cibo, tradizioni, religione e modo di pensare. Non è infatti indispensabile che il soggetto abbia vissuto concretamente nel differente contesto per sentirne l'appartenenza, anzi questa «può essere simbolica, manifestandosi sotto forma di attaccamento affettivo e orientamento emotivo a patrie conosciute solo o quasi attraverso i racconti e i valori insegnati dai genitori» (Lewitt, De Wind e Vertovec, 2003, p. 571).

I miei genitori sono guineani, a casa mangiamo un po' di tutto e poi anche il dialetto io lo capisco e lo parlo anche un po', quindi, per certi aspetti mi sento guineana, in minima parte ma mi ci sento. (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Sono molto attaccata alle mie origini, non ho mai negato di essere albanese. I miei genitori mi hanno passato questa identità soprattutto con la lingua dato che mia madre parlava solo albanese quando ero piccola. Io sono bilingue. Se mi avessero insegnato solo l'italiano, forse non avrei questo attaccamento, possiamo chiamarlo così, con l'Albania. (Int. 6, Femmina, nata in Italia, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Se da un lato avere avuto la possibilità di sperimentare due differenti culture rappresenta una risorsa e un arricchimento, dall'altro questo ha comportato lo scendere a compromessi con visioni familiari, modalità educative e tradizioni, che spesso erano molto distanti dalla cultura italiana o ancora, la fatica nel far comprendere agli altri la diversità vissuta dentro la propria casa, a fronte di una mentalità completamente differente da quella italiana.

Perché hai i genitori che nel contesto di casa ti hanno educato secondo le loro origini e tradizioni. Scavalchi la porta di casa e ti trovi un mondo completamente diverso, uno stile di vita completamente diverso e ovviamente stando molto fuori casa con scuola e amici, assorbi anche dei modi di fare che sono di quel paese. Io mi considero senegalese per il colore di pelle, per la lingua che so parlare, ma per alcuni atteggiamenti sono italiana, per l'accento, per il

modo di fare, per la mentalità. (Int. 19, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Sicuramente la componente italiana è molto presente ma è altrettanto presente la componente albanese che spesso mi viene quasi negata, nel senso che succede spesso che mi dico che sono italiana, quasi per forza! No, non lo sono. Lo so che per i tuoi occhi lo sono perché tu sei italiano o italiana, quindi, non vedi delle componenti che magari un'altra persona che è albanese vedrebbe. Le persone vedono me nel mio ambiente sociale esterno e certo che sembro italiana, ma non vedono come è il mio contesto familiare, cosa ho passato da adolescente a casa perché la mentalità della mia famiglia è albanese. Noi siamo albanesi. La parte albanese io la sento tanto perché sono cresciuta con due genitori albanesi, con una mentalità albanese e la maniera in cui sono stata cresciuta è dettata dal fatto che loro sono albanesi. Tutta la mia famiglia. Quindi sicuramente c'è in me questa cosa. (Int. 30, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Complessivamente nessuno tra gli intervistati, dichiara di aver abbandonato o di volersi slegare completamente dalla propria cultura di origine, che viene riconosciuta e vissuta come una risorsa in questo momento della loro vita, anche per coloro che si identificano italiani o per coloro che dichiarano di non avere una specifica appartenenza e si sentono cittadini del mondo.

4.3 La necessità di essere riconosciuti e di riconoscersi

Il processo di costruzione dell'appartenenza dei giovani alla realtà italiana, contraddistinto dalla volontà di mantenere anche alcuni aspetti delle proprie origini, certamente non riguarda solo la loro sfera personale e familiare, quanto anche la necessità di un riconoscimento proveniente dall'ambiente esterno.

Il tema del riconoscimento si sviluppa soprattutto all'interno dei contesti di socializzazione e, quindi, a partire dai percorsi scolastici. Circa due terzi degli intervistati raccontano che, nei primi anni della loro vita o di arrivo in Italia, la ricerca di riconoscimento si è concretizzata nel "nascondere" la differenza culturale per "farsi accettare". C'è chi spiega di aver sperimentato la "vergogna" della diversità, chi ricorda di averne sentito il "peso".

Quando ero bambina, forse per farmi accettare, non valorizzavo la mia parte nigeriana perché i bambini vogliono giocare con gli altri bambini e non essere diversi. Crescendo mi sono resa conto che accettare me stessa è accettare il fatto che io sono nera, io sono nigeriana, e io sono italiana e parlo italiano e mangio le cose italiane. (...) Vedendo anche altri ragazzi che hanno origini straniere, noto una tendenza a cercare di allontanarsi dalle proprie origini, dalla propria provenienza appunto perché si vuole essere accettati dagli altri

italiani. Fino a qualche anno fa facevo la stessa cosa ma penso che non sia giusto. Noi siamo così. Siamo cresciuti come e con gli altri bambini italiani, però i nostri genitori non sono italiani. È come chiedere a qualcuno se vuole più bene a sua mamma o a papà. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Io da piccolo mi vergognavo e penso che sia così per la maggior parte dei bambini stranieri, si vergognano di essere diversi dagli altri. Piano piano, crescendo ho capito che non è una cosa di cui vergognarsi, anzi, io adesso vado fiero dei miei genitori, del Marocco. (Int. 13, Maschio, nato in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Per la doppia identità la sento. Cioè non direi mai “che brutta questa cosa”, non ho mai rinnegato questa cosa, anzi nel corso del tempo e soprattutto nel periodo del liceo mi ricordo di aver conosciuto tante persone che si vergognavano delle loro origini, però non mi sono neanche mai permessa di immaginare di nascondere che sono albanese, per quanto, ad esempio, quando ero alle medie questa cosa me l’hanno fatta pesare. (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Crescendo, differenza e appartenenza diventano due dimensioni con le quali gli studenti hanno fatto i conti, andando spesso a ricercare degli aspetti delle proprie origini che durante l’infanzia e l’adolescenza erano stati messi da parte per sentirsi più simili ai coetanei autoctoni. È infatti nella tarda adolescenza e con l’inizio dell’età adulta che alcuni tra gli intervistati dichiarano di aver preso maggiore consapevolezza rispetto alla propria identità e alla volontà di ripristinare o attivare connessioni con la cultura di origine al di fuori del contesto familiare, anche attraversando dei momenti di “crisi identitaria”.

Quando ero più piccolina forse mi sentivo italiana al 100% in tutti i sensi. Però poi crescendo, vedendo un po’ di cose cominci a capire di più, ad avere una tua identità. Diciamo tra virgolette, gli italiani ti fanno capire che non sei veramente italiana. Quindi cominci a dirti: “Chi cavolo sono io?” E da lì cominci un po’ a cercare le tue origini e ad avvicinarti. Prima delle superiori io non ho mai frequentato persone senegalesi per dirti. Con il tempo mi sono avvicinata di più, ho cominciato a conoscerle. Ho cominciato a parlare senegalese e ad avere tanti amici senegalesi. Da lì mi sono creata una mia cultura senegalese perché prima effettivamente non c’era. (Int. 17, Femmina, arrivata in età prescolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Poi ad un certo punto, anche rispetto alla cultura di origine noti che sei un po’ diversa, quindi ti fai un po’ di domande. C’è stato un momento nella mia adolescenza in cui ho vissuto quella crisi di identità, non mi sentivo né da una parte, né dall’altra. All’inizio lo sentivo come una cosa negativa, mi sentivo un po’ smarrita, mentre adesso cerco di vedere gli aspetti positivi, sei anche in grado di capire come funziona una cultura e come ne funziona un’altra.

(Int. 15, Femmina, arrivata in Italia in età scolare, Marocco, Istituto tecnico, Area Umanistica Sociale)

Se durante l'infanzia il bisogno è stato quello di trovare delle modalità per assimilare ed omologarsi il più possibile alla cultura italiana così da sentirsi accolti all'interno dei contesti di vita quotidiana, soprattutto dai pari, nella vita adulta gli studenti riportano la necessità di un riconoscimento che secondo alcuni dovrebbe essere duplice, ovvero riguardare sia il Paese di origine, sia il Paese di vita. È infatti maggioritaria tra gli intervistati (soprattutto tra quelli provenienti dal continente africano) l'idea che, a prescindere da come loro stessi si percepiscano rispetto alla propria appartenenza culturale, sia il contesto sociale a considerarli "stranieri", in parte in Italia, in parte nel loro paese di origine.

Questo è il problema delle seconde generazioni, che sei straniero di qua e anche di là. (Int. 36, Femmina, arrivata in età prescolare, Croazia, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Quando sono qua in Italia tutti mi dicono che sono africana e fanno dei commenti che comunque, a lungo andare, sono davvero fastidiosi, del tipo: "oddio come parli bene l'italiano... da quanto sei in Italia?". A me sembra scontato che io sia nata qua. Al contempo quando vado in Africa mi chiamano "l'italiana". (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Guinea, Liceo Area Umanistica Sociale)

I Nigeriani dicono: "Non sei abbastanza nigeriana!" e gli italiani che dicono che non sono abbastanza italiana. (Int. 4, Femmina, arriva in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

All'interno della società italiana non mi sento al 100% italiana perché è come se mi mancasse sempre qualcosa o per il fatto che non agli occhi di tutti ma di alcuni io possa non risultare mai come completamente italiana. E non mi riconoscono neanche come Senegalese, perché non ho vissuto lì. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Anche perché se vado in Senegal mi dicono che non sono senegalese. Mi dicono che sono "una bianca nera". Qua ti dicono che non sei italiana perché sei nera. (Int. 19, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Paradossalmente, questo produce l'effetto che, quando una persona si reca nel proprio Paese di origine si senta maggiormente italiana rispetto a quando si trova in Italia, e viceversa: tale meccanismo indica come l'ambiente sociale incida significativamente rispetto alla percezione di appartenenza soggettiva.

Io quando sono qua mi sento croata, quando sono in Croazia mi sento italiana. Quando sono qua mi manca lì, quando sono di là comunque dico: “caspita, non sono nemmeno croata”. (Int. 36, Femmina, arrivata in età scolare, Croazia, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Spesso capita che quando sono in Marocco mi sento più italiana. In Italia a volte mi sento più marocchina. (Int. 5, Femmina, arriva in età prescolare, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

5. Conclusioni

Al termine di questo percorso tra le percezioni degli studenti universitari con *background* migratorio rispetto alla questione identitaria, è utile proporre alcune riflessioni. Innanzitutto, è necessario ricordare che gli intervistati fanno parte di una realtà particolare e ancora residuale in Italia che è quella degli studenti di seconda generazione che accedono all'*higher education*. Per questo motivo è ipotizzabile che molti di loro abbiano sperimentato delle traiettorie di vita peculiari, connotate da alcuni fattori che la letteratura indica come favorevoli rispetto all'accesso all'istruzione terziaria e, più in generale, a percorsi scolastici di successo, quali: essere nati in Italia o arrivati entro il 6 anno di età (37 intervistati su 52), caratteristiche personali legate a elevate aspirazioni e capacità di adattamento (Crul *et al.*, 2017); famiglie di origine con un buon status economico ed un forte investimento nell'istruzione (Griga, 2014), che si concretizza nel supporto dei figli non necessariamente in termini finanziari ma anche affettivi (Dal Ben, 2022); presenza di capitale sociale etnico e non etnico, quindi buona presenza di reti primarie e secondarie sia nella comunità di origine, sia con gli autoctoni (Queirolo Palmas, 2006; Ravecca, 2009); esperienze positive rispetto al sistema scolastico, non solo in relazione al rendimento, quanto piuttosto alle relazioni sperimentate con insegnanti e pari (Crul *et al.*, 2012; Farruggia e Galantino, 2020). In tal senso, rispetto alla questione identitaria, tutti gli elementi sopracitati hanno certamente un peso, poiché sono i medesimi fattori che favoriscono una buona integrazione sociale.

L'insieme empirico si suddivide in 4 differenti traiettorie identitarie: la prima, nonché la più numerosa (24 soggetti su 52), si caratterizza per l'idea di doppia appartenenza in cui la persona costruisce “*un mix*” di elementi (affinità di pensiero, comportamenti, tradizioni, linguaggio) tra le due culture. La seconda, invece (14 soggetti), riguarda coloro che si definiscono “*cittadini del mondo*” in una prospettiva maggiormente cosmopolita, rifiutano la necessità di identificarsi in una cultura o in uno Stato: questo gruppo è composto da soggetti che hanno scelto o comunque hanno in programma di migrare, spesso però solo temporaneamente, a loro volta. La terza traiettoria (11 soggetti) riguarda i giovani che si definiscono “*italiani*” scegliendo la

cultura del paese di destinazione come prevalente, pur sottolineando la volontà di mantenerne alcuni aspetti della cultura di origine (non emerge pertanto una assimilazione totale). L'ultimo gruppo è composto dagli “*stranieri*” (3 soggetti), di cui due persone di origine cinese, che raccontano di non sentire alcuna identità italiana.

Pertanto, anche all'interno di questa indagine è possibile rilevare, come sottolinea Bolognesi (2008, p.11), che «le seconde generazioni di immigrati, a differenza dei loro genitori, appartengono a culture in movimento, aperte, plurali e meticce che superano l'idea di cultura di origine considerata come un contenitore omogeneo, una realtà esterna cristallizzata». La famiglia è l'elemento connettore per l'appartenenza alla cultura di origine che permette, anche per coloro che sono nati e vissuti in Italia, di sperimentare un attaccamento ad un insieme di valori e comportamenti differenti da quello italiano. Si parla di lingua, cibi, tradizioni, mentalità.

Tuttavia, nella costruzione identitaria, che per molti intervistati vede una prima fase durante l'infanzia di assimilazione alla cultura italiana per sentirsi accolti soprattutto dal gruppo dei pari, e una seconda fase di ricerca e ritrovamento della cultura di origine nella tardo adolescenza, la famiglia ricopre un ruolo indiretto, poiché rispetto a questi due meccanismi, i giovani si muovono autonomamente all'interno delle proprie reti e contesti, stringendo relazioni e alleanze, sin da piccoli. In tal senso, gioca un ruolo fondamentale il contesto scolastico perché è il luogo in cui questi funzionamenti prevalentemente si sviluppano: se l'ambiente è inclusivo, permetterà e favorirà per i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, la libertà di muoversi all'interno degli universi culturali propri e degli altri, sperimentando somiglianze e differenze e trovando nel tempo una propria collocazione. Complessivamente è interessante sottolineare come in relazione alla questione identitaria, non siano emersi ragionamenti riguardanti la cittadinanza o la religione in senso specifico.

Infine, emerge il tema del riconoscimento, che si sviluppa ampiamente all'interno delle narrazioni raccolte, definito dagli stessi intervistati come una dimensione caratterizzante le seconde generazioni. Molti sentono infatti di essere percepiti dal contesto sociale italiano come stranieri, diventando viceversa italiani quando si recano nel paese di origine. Questa visione non è relativa al riconoscimento vissuto all'interno delle reti e dei gruppi vicini alle persone ma a livello sociale più ampio. Il concetto di straniero, quindi, anche all'interno di una realtà globalizzata in cui le migrazioni sono sempre più fluide e presenti, appare ancora ben radicato.

Concludendo, gli esiti di questa analisi mostrano come gli intervistati siano persone che hanno investito in termini di riflessività rispetto alla questione identitaria, in cui tutti o quasi, riconoscono di aver fatto un percorso personale di rielaborazione e definizione rispetto a quali elementi – e in che misura – voler mantenere nella propria vita quotidiana della cultura di

origine, percepita trasversalmente come una risorsa e un'opportunità positiva. Questo non toglie alcune criticità vissute, come il tema dello "straniero", quindi etimologicamente "di ciò che è estraneo", che viene percepito doppiamente, sia in Italia, sia nei Paesi di origine. Questi studenti sembrano aver trovato, levigato e stabilizzato una propria dimensione identitaria, orientata prevalentemente ad una commistione tra culture, che ha permesso loro di muoversi e di crescere all'interno del contesto sociale e dei gruppi di appartenenza.

Invero, quindi, è necessario continuare a investire nelle policy per creare contesti di socializzazione e istruzione che favoriscano una visione transculturale dei fenomeni migratori, in cui i ragazzi trovino supporto per poter innanzitutto sviscerare i propri dilemmi identitari legati alla tensione tra la cultura e il mondo presente entro le mura di casa e la realtà esterna in cui vivono, senza dover necessariamente scegliere quando, a cosa e in che modo appartenere. D'altra parte, è fondamentale portare avanti percorsi di ricerca che vadano a toccare la complessità di tali dimensioni, sia per dare voce ai giovani delle seconde generazioni che possono essere portatori di cambiamento soprattutto rispetto ad altri ragazzi che si trovano a vivere le medesime situazioni, sia per raccogliere maggiori elementi utili a definire indicazioni concrete per ridurre le disuguaglianze ancora presenti e, più in generale, per favorire dinamiche di integrazione, in molti contesti ancora pressoché assenti.

Riferimenti bibliografici

- Appadurai A. (1999), *Globalization and the research imagination*, «International Social Science Journal», 51, 160: 229-238.
- Barberis E. (2016), *Figli dell'immigrazione a scuola. Forme della discriminazione*, «La rivista delle politiche sociali», 2: 81-98.
- Beck U. (2016), *La Metamorfosi del mondo*, Laterza, Bari.
- Beck U. (2003), *Per un'Europa cosmopolita*, «Lettera internazionale», 76: 6-8.
- Bertozi 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., Colombo M. e Santagati M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*. FrancoAngeli, Milano.
- Bolognesi I. (2008), *Identità e integrazione dei minori di origine straniera Il punto di vista della pedagogia interculturale*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 3:1-14.
- Bosisio R., Colombo E., Leonini L., Rebughini P. (2005), *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Donzelli, Roma.
- Calabrò A.R. (2013), *Di che parliamo quando parliamo d'identità?*, «Quaderni di sociologia», 63: 85-104.

- Caneva E. (2011), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, FrancoAngeli, Milano.
- Caruso M. G., Cerbara L. (2020), *I dati ufficiali sulla povertà e sulla povertà educativa. Aggiornamento 2019*, testo disponibile al sito: [file:///Users/barbarasegatto/Downloads/admin-wp-119-caruso-cerbara%20\(1\).pdf](file:///Users/barbarasegatto/Downloads/admin-wp-119-caruso-cerbara%20(1).pdf)
- Colombo E. (2010), *Figli di migranti in Italia: identificazioni, relazioni, pratiche*, Utet: Torino.
- Crul M., Schneider J., Lelie F. (2012), *The European Second Generation compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam University Press, Amsterdam, Imiscoe.
- Crul M., Schneider J., Keskiner E., Lelie F. (2017), *The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants*, «Ethnic and Racial Studies», 40: 321-338.
- Crul M., Lelie F. (2020), “Access to Higher Education and Retention of Students with a Migrant Background in the Netherlands”, in Bhabha J., Giles W., Mahomed F., a cura di, *A Better Future: The Role of Higher Education for Displaced and Marginalised People*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dal Ben A. (2022), *Un affare di famiglia: studenti con background migratorio e percorsi universitari*, «Mondi Migranti», 3: 141, 162.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna.
- Farruggia F., Galantino M.G. (2020), ‘Altri’ italiani. *Relazioni e processi di identificazione dei liceali di seconda generazione a Roma*, «Scuola democratica», 11(1), 37-57.
- Glick Schiller N.G., Basch L., Blanc-Szanton C. (1992), *Transnationalism: A New Analytic Framework for Understanding Migration*, «Annals of the New York Academy of Sciences», 645: 1-24.
- Griga D. (2014), *Participation in Higher Education of Youths with a Migrant Background in Switzerland*, «Swiss Journal of Sociology», 40, 3: 379-400.
- 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>.
- Lannutti V. (2014), *Identità sospese tra due culture: formazione identitaria e dinamiche familiari delle seconde generazioni nelle Marche*, FrancoAngeli, Milano.
- Levels M., Dronkers J., Kraaykamp G. (2008), *Immigrant children’s educational achievement in western countries*, «American Sociological Review», 73: 835-853.
- Maalouf Z. (1999), *L’immigration et la présence des Levantins au Brésil, l’époque du Mandat français sur la Syrie et le Liban (1920-1939)*, Tesi di dottorato, Université René Descartes - Paris V, 2012, testo disponibile al sito: <https://theses.hal.science/tel-00923170/document>
- Olofsson A., Ohman S. (2007), *Cosmopolitans and Locals: An Empirical Investigation of Transnationalism*, «Current Sociology», 55, 6: 877-895.
- Peterse J.N. (2005), *Melange globale*, Carocci, Roma.
- Portes A., eds (1995), *The economic sociology of immigration: Essays on networks, ethnicity, and entrepreneurship*, Russell Sage Foundation, New York.

- Portes A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, Berkeley.
- Portes A., Zhou M. (1993), *The new second generation: Segmented assimilation and its variants*, «The annals of the American academy of political and social science», 530, 1: 74-96.
- Queirolo Palmas L. (2006), *Prove di seconda generazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Remotti F. (1996), *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- Remotti F. (2010), *L'ossessione identitaria*, Laterza, Roma-Bari.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, il Mulino, Bologna.
- Santagati M., Colussi E., eds (2019), *Alumni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*, Fondazione Ismu, Milano.
- Sayad A. (1999), *Immigration et 'pensée d'État'*, «Actes de la recherche en sciences sociales», 129, 1: 5-14.
- Sen A. (2000), *La ricchezza della ragione*, il Mulino, Bologna.
- Silva C., Prisco G. (2020), *Le competenze interculturali delle seconde generazioni: una ricerca sulle figlie dell'immigrazione tra Italia e Spagna*, «Civitas educationis: education, politics and culture», IX, 1: 131-147.
- Tatarella G. (2010), *Verso la società multiculturale. L'integrazione delle seconde generazioni di immigrati*, «Italiens. Littérature-Civilisation-Société», 14: 149-167.
- Valtolina G.G., Marrazzi A., eds (2006), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Wong L.L. (2008), *Transnationalism, active citizenship, and belonging in Canada*, «International Journal», 63, 1: 79-100.

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.

5. “Le superiori non mi sembravano abbastanza”. Motivazioni e modalità di scelta del corso di studi universitario

di Claudio Riva

1. I percorsi diseguali di accesso all'istruzione superiore

Il tema dell'accesso ai percorsi formativi legati al mondo universitario costituisce un terreno privilegiato per l'analisi dei sistemi di differenziazione e disuguaglianza sociale, dei processi di trasmissione intergenerazionale del capitale culturale e, da una prospettiva più interazionista, delle traiettorie biografiche ed educative legate alle identità e alle condizioni di vita. Centrali sono innanzitutto i *background* socioeconomici familiari e le scuole di provenienza. L'Anvur (2018), in una relativamente recente indagine sullo stato delle università italiane, ribadisce come esistano enormi differenze nei tassi di passaggio all'università in ragione del tipo di scuola superiore di secondo grado frequentata: nell'anno accademico 2017-18, il 10% di coloro che si sono diplomati in un istituto professionale si è immatricolato all'università, contro il 26% di chi ha terminato il percorso tecnico e il 67% dei liceali. Quando l'iscrizione all'università si lega al superamento di un test di ammissione, i percorsi scolastici pregressi sono particolarmente rilevanti nella trasmissione delle competenze utili per superare le selezioni e chi proviene da un percorso non liceale ha più difficoltà di accesso (Waller, Ingram e Ward, 2018). I non liceali, inoltre, hanno più elevate probabilità di lasciare l'università prima del conseguimento del titolo (Contini e Salza, 2020).

Anche il livello di istruzione dei genitori ha un peso significativo sui percorsi educativi dei figli (Triventi, 2013; Romito, 2016). Avere genitori non laureati riduce le probabilità di accesso all'università o porta a indirizzarsi verso percorsi di istruzione considerati meno prestigiosi, mentre avere genitori con titoli di studio elevati aumenta le probabilità non solo di iscriversi all'università ma anche di indirizzarsi verso percorsi di studio che offrono vantaggi maggiori in termini retributivi e occupazionali (Ballarino e Panichella, 2014; Vergolini e Vlach, 2017).

Per orientarci in questo quadro, il concetto di riferimento è ovviamente quello di *capitale culturale*, inteso come quell'insieme di risorse e

competenze di cui ci si appropria nel contesto familiare e che viene poi sanzionato dalle istituzioni educative (Bourdieu e Passeron, 2006): la scuola, nel modo in cui è organizzata, nei criteri di valutazione (impliciti ed espliciti), nella formulazione di programmi e curriculum, ha un ruolo cruciale nel premiare e riconoscere come legittime – e quindi riprodurre – conoscenze e attitudini dei gruppi dominanti, a scapito degli altri (Bennett e Savage, 2009; Pitzalis e Porcu, 2016).

In termini di accesso all'università, il capitale culturale della famiglia contribuisce a definire aspirazioni e orientamenti verso l'istruzione superiore: le origini sociali, prima, condizionano risultati e prestazioni scolastiche e, successivamente, incidono sulla scelta se proseguire o meno gli studi all'università e su quale percorso intraprendere (Jackson, 2013). Per chi proviene da famiglie con capitale culturale elevato iscriversi all'università è una scelta considerata quasi scontata, una *non decisione* che riproduce, attraverso la formazione superiore, il capitale culturale acquisito in famiglia. Inoltre, chi ha una conoscenza ereditata meno accurata della vita universitaria avrà poi maggiori difficoltà ad adattarsi al ruolo di studente universitario (Collier e Morgan, 2008), non sapendo riconoscere presto ed efficacemente i codici e le norme che sono richieste senza che vengano insegnate in modo esplicito (Bernstein, 1975), e faticando quindi a rispondere ad aspettative e richieste, spesso tacite, che provengono dall'università. Chi proviene da famiglie con genitori laureati saprà invece sviluppare prima e meglio quell'identità di studente che gli garantirà successo negli studi, a partire dalla minore difficoltà che incontrerà nella relazione quotidiana con uffici, servizi per gli studenti, procedure amministrative, scadenze, ma anche con docenti e compagni di studio (Gerosa *et al.*, 2019).

Nel complesso, si tratta di uno scenario che dovremmo considerare critico, se riteniamo la formazione universitaria non solo cruciale per le ricadute occupazionali (l'accesso al mercato delle professioni, le carriere e le retribuzioni), ma per i benefici economici, sociali e culturali che offre alla collettività per affrontare le sfide contemporanee legate, tra le tante, alla sostenibilità, all'innovazione e alla salute (Marginson, 2016).

La famiglia di origine e la scuola superiore frequentata sono i criteri principali con i quali categorizzare l'esperienza universitaria degli studenti ma, accanto a questi, da tempo la ricerca sociale ha evidenziato come, in una prospettiva intersezionale (Romito, 2021), a intervenire sulle probabilità di accesso – e successo – all'università intervengano ulteriori fattori, in particolare legati alle appartenenze di genere, religiose ed etniche (Lee e LaDousa, 2015; Scandone, 2017). Nelle pagine che seguono, discuteremo dei processi di inserimento nei contesti universitari di studenti con esperienze migratorie alle spalle.

2. *Background* migratorio e accesso all'università

A differenza di quanto accade nelle scuole, su cui l'accelerazione dei flussi migratori, iniziata alla fine del secolo scorso, ha avuto un forte e immediato impatto, le università italiane ancora poco si interrogano sugli effetti dello status migratorio nella scelta di proseguire o meno gli studi, nel percorso e negli esiti accademici. Anche in letteratura, almeno in Italia, la transizione all'università dei figli di immigrati è un tema relativamente ancora poco esplorato, benché interessante per la complessità di esperienza cui invece rimanda (Bertozi, 2018a; 2018b), sia perché costituisce un fenomeno recente – e spesso confuso con l'esperienza degli studenti internazionali –, sia perché il mero accesso all'università viene rubricato come una forma di successo dei percorsi formativi precedenti.

Come segnala Santagati (2012), in Italia, gli studi e le ricerche sui percorsi formativi degli studenti e delle studentesse con *background* migratorio hanno seguito la maturazione demografica della popolazione a cui si riferiscono: prima focalizzati sui gradi inferiori di istruzione, gli studi e le ricerche si sono poi estese alla formazione professionale e all'istruzione secondaria superiore, con, solo recentemente, approfondimenti sulla propensione a proseguire gli studi dopo la scuola superiore di secondo grado.

Lasciando ad altre parti del volume il compito di quantificare il fenomeno, qui richiamiamo i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) che evidenziano un costante aumento nelle iscrizioni universitarie sia di studenti con cittadinanza straniera, sia di studenti di seconda generazione, ovvero con cittadinanza straniera e in possesso di diploma italiano. Nell'a.a. 2018/2019, risultavano iscritti all'interno degli atenei italiani oltre 90mila studenti con cittadinanza straniera, pari al 5,2% sul totale degli iscritti; di questi, il 40,2% ha acquisito il diploma di scuola media superiore in Italia. Guardando ai percorsi di successo, secondo Almalaurea (2021), il 55,1% dei laureati di origine immigrata è in possesso di un diploma liceale, il 37,8% di un diploma tecnico, mentre il 6,7% si è diplomato in un istituto professionale.

La letteratura esistente si sofferma, in prima battuta, sugli ostacoli che la migrazione può arrecare al percorso educativo degli studenti (Lagomarsino e Ravecca, 2014; Paba e Bertozi, 2017). Ai vincoli di natura economica, che accomunano studenti con basso status socioeconomico, indipendentemente dalla loro origine nazionale, si aggiungono barriere cosiddette *soft*, meno manifeste:

- le esperienze di vita nelle fasi d'immigrazione: l'esperienza migratoria, che può essere stata vissuta come particolarmente traumatica, e l'anzianità migratoria, ovvero l'essere nati in Italia o l'esservi arrivati successivamente e a quale età, possono determinare diversi livelli di stress, personale e familiare, che hanno ricadute sugli investimenti nella formazione;

- le dotazioni di capitale sociale della famiglia: l'ampiezza, la densità e la solidarietà delle reti sono determinate da come si è declinata la specifica biografia migratoria, che può aver trovato risorse utili di supporto nelle relazioni sociali di prossimità delle comunità etniche coese;
- il capitale culturale della famiglia: da un lato, diversi migranti sono scarsamente alfabetizzati e possiedono livelli d'istruzione formale inferiori a quelli attesi per la loro età; dall'altro il tasso d'istruzione è elevato ma i titoli spesso non sono riconosciuti in Italia (e quindi a elevate credenziali formative non corrispondono le posizioni lavorative) o non si traducono in conoscenze e competenze realmente trasferibili, in ragione delle differenze tra gli ambiti e i contesti di apprendimento propri e quelli dei figli. Un esempio è il *college knowledge* (Lagomarsino e Ravecca, 2014), che riguarda la comprensione del complesso processo di ammissione ai livelli superiori dell'istruzione, che prevede una conoscenza del sistema accademico, un linguaggio specifico istituzionale e una relazione con tecnicità e burocrazie amministrative su cui la famiglia di origine e la rete di prossimità non è in grado di fornire consigli e informazioni;
- le abilità linguistiche: una limitata conoscenza della lingua del Paese di destinazione può portare a difficoltà di apprendimento disciplinare e di orientamento nel contesto formativo, per reperire informazioni, accedere ad agevolazioni ecc. Al contrario, l'acquisizione rapida ed efficace della lingua, come spesso accade per i più giovani, può generare una comunicazione familiare non funzionale e la perdita di capitale sociale etnico;
- le specifiche condizioni del nucleo familiare: la sua frammentazione (partenze seguite da ricongiungimenti) e ricomposizione, con la necessità di ricostruire di volta in volta legami; la numerosità dei componenti della famiglia; le condizioni abitative e di lavoro, che richiedono un complicato equilibrio di conciliazione tra gli impegni – e investimenti – di studio e quelli familiari, di supporto ai genitori e ai fratelli e sorelle più piccoli;
- il genere: da un lato, qualifica forme di segregazione educativa che vedono le studentesse più rivolte al conseguimento di titoli che permettano sbocchi professionali legati a lavori di cura o a tempo parziale; dall'altro, vi è la tendenza a concludere con maggior successo dei ragazzi il ciclo di studi superiori, quando frequentato. Spiega Ravecca (2010) che questo ha a che fare con i diversi processi di socializzazione tra maschi e femmine, alla maggiore centralità della scuola nella vita delle ragazze, al maggior controllo familiare dei genitori sulle figlie, al considerare l'istruzione un'occasione di autorealizzazione e di riscatto sociale per l'intera famiglia. Ciò si traduce in una

disponibilità, familiare e di comunità, a supportare i percorsi educativi delle ragazze con risorse e relazioni maggiori che per i maschi.

La prosecuzione degli studi costituisce dunque un esito improbabile per i figli di immigrati, in considerazione del basso capitale economico, sociale e culturale di molte famiglie, dimensioni attraverso cui si esercitano processi di esclusione in ambito universitario. Varie ricerche, tuttavia, evidenziano come il *background* migratorio possa costituirsi come una risorsa, e non necessariamente uno svantaggio, per quel che riguarda le aspirazioni e la riuscita dei percorsi formativi. Le risorse per i *percorsi inattesi* di transizione all'università, per citare il titolo di un saggio di Bertozzi e Lagomarsino (2019), vanno dalle già citate aspettative o aspirazioni di successo delle famiglie, che ambiscono a forme di mobilità sociale ascendente tramite i risultati educativi dei loro figli, alle relazioni di solidarietà e supporto, pratico ed emotivo, che gli studenti ricevono dalle proprie cerchie familiari, amicali e comunitarie. Particolarmente importante si rivela il ruolo degli amici, nativi o immigrati, con esperienze universitarie, e degli insegnanti, che si costituiscono non solo come modelli o fonti di sostegno nello studio e nelle scelte ma come canali di accesso a reti più ampie, informazioni e risorse magari inaccessibili alle famiglie.

Nelle prossime pagine verificheremo come queste indicazioni che ci fornisce la letteratura si possano ritrovare nel campione dei 52 studenti con *background* migratorio oggetto della ricerca. Di questi, ricordiamolo, 30 hanno conseguito il diploma liceale, 21 si sono diplomati in un istituto tecnico e solo una ha seguito un percorso di scuola professionale. Guardando alle famiglie di provenienza, 13 intervistati hanno genitori laureati; 24 hanno padre o madre in possesso di un diploma di scuola superiore; 10 hanno genitori che hanno solo concluso la scuola dell'obbligo; 1 intervistato ha genitori senza alcun titolo di studio; 4 hanno preferito non rispondere. Gli interrogativi posti durante l'intervista hanno riguardato: le motivazioni che hanno portato alla scelta di continuare gli studi; le ragioni per cui si è scelto lo specifico Corso di laurea cui sono iscritti; le fonti d'informazioni cui si sono appoggiati e l'eventuale rilevanza di alcune figure che possono aver rivestito un qualche ruolo determinante nel momento della scelta di iscriversi a un corso universitario.

Emerge un complesso, eterogeneo e anche contraddittorio insieme di *motivi*, che vanno dal forte interesse verso i temi e i contenuti trattati nei Corsi di laurea, al desiderio di accrescere le proprie competenze o migliorare le condizioni occupazionali attuali, alle difficoltà di trovare un lavoro senza laurea. Come vedremo, sono poi interessanti anche le *condizioni* che hanno stimolato l'emersione di tali motivazioni, quali le forme di incoraggiamento che sono venute dalla famiglia, da insegnanti o amici, o le azioni di orientamento e comunicazione degli istituti superiori e delle università.

Come avremo modo di approfondire, tra le motivazioni e le condizioni che hanno permesso la transizione verso l'educazione superiore degli studenti intervistati ci sono anche le specifiche – personali e familiari – esperienze migratorie.

3. Proseguire gli studi: le motivazioni alla base della scelta

3.1. Le scelte attitudinali

Un primo ambito di motivazioni che hanno condotto gli intervistati a iscriversi all'università ha a che fare, in senso ampio, con l'idea di accedere a uno spazio in cui poter crescere, conoscere e imparare, sviluppare la propria cultura e curiosità intellettuale, trovare un impiego coerente con le proprie inclinazioni. Sono motivazioni *attitudinali*, relative agli interessi specifici delle studentesse e degli studenti per le materie insegnate, ai sogni coltivati fin da giovanissimi alle storie e ai vissuti personali e familiari, segnati da un'esperienza migratoria che per alcuni non è stata certo semplice:

Da quando avevo 12 anni volevo fare medicina, quindi sapevo già una volta entrata alle superiori che sarei andata all'università. (Int. 47, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

Ho sempre pensato di andarci [all'Università]. Quando in quarta ho deciso di non andare più a scuola era una decisione finta nel senso che realmente non avevo mai pensato di abbandonare gli studi. Ho scelto Servizio sociale perché forse volevo dare una mano, non lo so. Lo vedo come un mestiere di aiuto, che può aiutare e mi sento di poterlo fare. Il tirocinio che ho fatto mi è piaciuto un sacco, al centro di salute mentale ho imparato un sacco di cose. Forse la mia propensione verso l'aiuto nasce dal fatto che quando sono arrivata mi sono trovata a dovermi arrangiare un po' da sola. Magari se fosse stato qualcun altro a darmi una mano sarebbe stato più semplice (...) e tutto l'insieme dell'integrazione sarebbe stato più facile, sia per me, sia per i miei genitori. (Int. 21, Femmina, arrivata in età scolare, Romania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Abbiamo fatto rientrare la metà degli intervistati (26) in questo tipo di motivazioni. Precisiamo però che il tentativo di classificazione è forzato: in quasi tutte le narrazioni emerge la pluralità delle logiche che sottostanno alla decisione finale di iscriversi all'università. Già lo stralcio d'intervista proposto ci racconta di come, dietro alla scelta di iscriversi all'università, ci sia un profondo intreccio di temi, questioni e relazioni che simultaneamente ne definiscono le caratteristiche e i significati. Si tratta di *posizionamenti* individuali in un quadro di intersezionalità che tengono insieme e intersecano la

predisposizione a occuparsi di certi temi, l'identificazione dell'università come strumento di realizzazione personale e per uscire dal mercato del lavoro dequalificato, le difficoltà personali e familiari, il ruolo orientativo delle istituzioni scolastiche o accademiche ecc.

Alcuni intervistati, soprattutto ragazze, ci raccontano di aver pianificato da tempo e con relativa certezza il proprio percorso educativo, scegliendo senza esitazione il corso di laurea a cui iscriversi:

Da bambina ho sempre sognato di fare cose che riguardassero lo spazio, le stelle e quindi sapevo che dovevo fare un certo tipo di percorso per arrivarci. (...) Alla fine, sto facendo l'università per la me che aveva 8 anni in realtà. Diciamo che sto tenendo duro per quello, perché l'ho promesso a me stessa da bambina quella cosa lì. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Quando ero piccola, soprattutto d'inverno, nel paesino di mia nonna, mi mettevo appoggiata sulla schiena a guardare su il cielo e siccome lì non ci sono le luci notturne vedevo veramente una bellezza spettacolare che ancora non riesco a vedere da nessuna parte (...) Quindi niente sono un po' rimasta attaccata a quella cosa. (Int. 24, Femmina, arrivata in età scolare, Moldavia, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Ho sempre scelto il mio percorso di studi in base ai miei interessi, pensando che in futuro i miei interessi potranno aprirmi delle opportunità che io adesso non riesco neanche ad immaginare perché non sono dell'ambito. (Int. 39, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

In quasi tutte le storie, la scelta universitaria emerge dall'insieme di intrecci molteplici tra aspirazioni personali, aspettative relative al mercato del lavoro e progetti di orientamento e stage svolti a scuola:

Mi sono accorta durante le superiori che mi piaceva un sacco aiutare le persone, sia dal punto di vista di compagni di classe quando potevo, sia dopo un percorso di volontariato collegato all'alternanza scuola lavoro. Nonostante avessimo avuto rapporti con l'assistente sociale, non avevo ben chiara che esistesse una scuola apposita per questo. Ho iniziato ad informarmi e ho scoperto il corso di Padova (...) sono passata da ragioneria a servizio sociale che sono due mondi diversi. Davo per scontato che sarei andata all'università perché non mi bastava quello che avevamo imparato nei 5 anni (...) pensavo fosse poco per il mondo del lavoro. (Int. 9, Femmina, arrivata in età prescolare, Tunisia, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Il significato di alcune scelte può essere compreso se specificatamente calato nella storia personale e familiare degli studenti e delle studentesse, che

comprende certamente l'aspirazione a un percorso di mobilità sociale ascendente, di cui beneficia tutta la famiglia:

Mio padre mi ha sempre spiegato che era importante che facessi l'università perché secondo lui non potevo andare avanti solo col diploma. Diceva che dovevo fare uno step in più rispetto a loro: “devi ambire a qualcosa di più, non rimanere come noi, altrimenti non si va avanti”. Secondo lui l'università era un modo per creare una continuità con il suo percorso, in modo che potessi andare oltre. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Per almeno quattro ragazzi intervistati, la transizione all'università è un momento in cui affermare forme specifiche di identità:

Alla triennale ho fatto una tesi sul maltrattante, sull'uomo maltrattante. Inizierò il tirocinio presso il CAM, il Centro di Ascolto uomini Maltrattanti di Ferrara. Questo percorso di studi è improntato in parte sulla problematica che ho vissuto con mio padre (...) non per giustificare, ma per capire le dinamiche che si possono innescare in una figura che in questo caso per me è la figura paterna. (Int. 2, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Il *background* migratorio, pur senza differenze particolari tra nazionalità o gruppi etnici, emerge chiaramente nelle parole dei ragazzi e delle ragazze che manifestano la consapevolezza di come l'esperienza familiare vissuta sia parte irriducibile della propria identità, di ciò che si è e di ciò che si vuole essere in futuro, dopo e grazie agli studi:

Sono nati in me degli ideali. Mi son detto: voglio fare il diplomatico. Io so cosa porta la guerra, i miei nonni sono scappati per quello. (Int. 40, Maschio, arrivato in età preadolescenziale, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Io sono originaria dell'Africa e l'Africa ha una storia molto particolare nel senso della schiavitù (...). Alla fine della schiavitù se ne parla come se fosse un fenomeno lontanissimo da noi, ma in realtà è una cosa abbastanza vicina perché non sono passati neanche 200 anni alla fine e quindi mi ha sempre affascinato questo mondo del diritto, dell'affermare i propri diritti, del riconoscere che le persone non sono diverse. Quindi per quello ho pensato che facendo l'avvocato avrei potuto difendere delle persone che hanno incontrato nella loro vita questi problemi. (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

In alcuni casi, la decisione di intraprendere un percorso universitario è descritta come l'esito di una *traiettoria* già prevista che, se lascia intendere ambiti d'interesse definiti, è peraltro caratterizzata da dubbi, incertezze e

ripensamenti in merito al tipo d'investimento da fare in termini di effettivo percorso di studio e iscrizione a uno specifico corso di laurea:

Da piccola mi piacevano le cose artistiche, il cinema, il teatro. Chiedevo a mia mamma di portarmi a teatro una volta alla settimana. Io sono innamorata dell'arte. E quindi prima pensavo di fare una scuola per attrice di teatro, poi però comunque volevo fare l'università perché appunto nella mia famiglia l'hanno fatta tutti (...) quindi poi ho visto che esistevano alcune università sull'arte e allora ho scelto lo IUAV e comunque poi ho in mente di fare teatro ecco. (Int. 29, Femmina, arrivata in età preadolescenziale, Russia, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Era un'idea che avevo già in mente da quando ero piccola. Sono sempre stata molto appassionata della psicologia. Però con gli anni appunto avendo fatto servizio socio-sanitario diciamo anche con una prospettiva lavorativa ho scelto questo percorso, alle superiori sapevo che volevo continuare, ero indecisa con psicologia. Poi ho fatto questo ecco, lo mettevo già in conto. (Int. 32, arrivato in età prescolare, Kosovo, Liceo, Area Umanistica Sociale)

In altri studenti, come si diceva, la scelta emerge nel gioco dei posizionamenti tra aspirazioni, opportunità e considerazioni sul futuro, tra esperienze scolastiche ed extrascolastiche, ruolo della famiglia e delle istituzioni formative:

A me piace studiare, sono curiosa nel cercare e informarmi, le superiori non mi sembravano abbastanza. All'inizio ho intrapreso un altro tipo di percorso, perché mi piacevano le lingue e ho pensato di affiancare alle lingue qualcosa che potesse essere spendibile nel mondo del lavoro. Ho fatto commercio estero (...) ma è stato traumatico, ci andavo a malincuore. Allora i miei genitori mi hanno detto che andava bene pensare alla parte occupazionale, ma non studiare qualcosa che non mi piaceva per nulla (...) ho fatto domanda per servizio sociale. Avevo fatto delle esperienze di volontariato e un tirocinio (...) mi ricordavo che mi avevano parlato di questo Corso di laurea e mi sono informata sugli sbocchi e ho deciso di provare. Sono andata alle giornate orientative e mi ricordo che quello di servizio sociale mi era piaciuto. (Int. 5, Femmina, arrivata in età prescolare, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

In quest'ultimo, breve, racconto ci sono l'interesse per lo studio, le considerazioni sull'occupabilità, l'esperienza come volontaria, il ruolo della famiglia e i servizi di orientamento delle università. E un'idea di felicità, di *star bene* come valore da perseguire tramite lo studio universitario.

3.2. *Le scelte strumentali*

Una seconda famiglia di motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi include ragioni più propriamente strumentali, riferibili in special modo all'idea che con un titolo di studio superiore sia possibile costruirsi una buona professionalità, spendibile nel mercato del lavoro. In quest'ambito includiamo anche la volontà di trovare un lavoro redditizio, l'aver sperimentato che è impossibile accedervi senza una laurea, il prestigio del titolo o, ancora, le considerazioni sullo studio universitario come alternativa alle difficoltà oggettive a trovare un lavoro:

Dopo le superiori ho fatto quell'anno in cui ho lavorato, anche un po' per rendermi conto di come funziona il mondo del lavoro. Non che non abbia ricevuto soddisfazioni, perché in entrambi i posti in cui ho lavorato, anche quando ho fatto il commesso nel negozio di scarpe, mi hanno dato fin da subito molta responsabilità e mi hanno fatto crescere molto (...) però non so come dire, forse non mi sarei accontentato di quello ecco. Avrei voluto non voglio dire puntare più in altro, perché comunque ognuno ha anche le sue ambizioni. Volevo fare un'esperienza nuova, diversa e aprire un po' i miei orizzonti, poter scegliere dopo cosa fare, non volevo già fossilizzarmi lì. (Int. 4, Maschio, arrivato in età prescolare, Albania, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

La gran parte delle studentesse e degli studenti che hanno scelto l'università per ragioni strumentali (la metà degli intervistati) è consapevole di come gli studi superiori siano principalmente una risorsa per l'inclusione nei processi di riconoscimento sociale, economico e lavorativo:

Ho lavorato quasi un anno intero, ho fatto la cameriera, ho smesso perché era devastante. È brutto da dire però l'idea che "io adesso per il resto della mia vita faccio la cameriera" mi spaventava più del "adesso per 5 anni mi iscrivo e studio all'università". Sono contenta di essere all'università, di studiare, di fare tutte quelle cose, conoscere i docenti, adesso sono anche rappresentante di corso e in dipartimento. (Int. 52, Femmina, arrivata in età scolare, Ghana, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

I contatti diretti con quel mondo delle professioni fatto di lavori esecutivi, ripetitivi, dequalificati e culturalmente deprivati hanno condotto alcuni studenti a iniziare un processo di messa in discussione di quell'inerzia che sembrava caratterizzare le proprie vite, per costruirsi una biografia diversa da quella che pareva prevista, dando spazio a un'altra idea di sé. In questo senso, le aspirazioni a un futuro diverso, sperabilmente migliore, passano per un titolo di studio più elevato del diploma di scuola superiore:

Io sapevo sicuramente che stare a casa o andare a lavorare non esisteva, non fa per me, non sono quel tipo di persona come tante ragazze che ho conosciuto. Cosa fanno: lavorano, si son sposate, mi chiedono “perché non ti sposi”. L’unica cosa che poteva distanziarmi da quelle scelte era continuare a studiare, era l’unica opzione. (Int. 17, Femmina, arrivata in età prescolare, Senegal, Liceo, Area Sanitaria)

Volevo essere diverso dagli altri, volevo essere qualcuno, avere un curriculum diverso da mio padre, un curriculum diverso dai ragazzi, non vorrei avere un curriculum con scritto: “dove lavori? in campagna, cos’è la tua passione? bere gli spritz”. No! Il mio curriculum adesso è da 2 pagine in su. (Int. 38, Maschio, arrivato in età prescolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

La laurea è concepita come un necessario lasciapassare per accedere al mondo del lavoro con una professionalità adeguata alle richieste dei settori più qualificati, prestigiosi e remunerativi:

Davo per scontato che sarei andata all’università perché non mi bastava quello che avevo imparato nei cinque anni, che secondo me era al limite della sufficienza ecco. Pensavo fosse troppo poco per il mondo del lavoro. (Int. 9, Femmina, arrivata in età prescolare, Tunisia, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Non avevo voglia di lavorare (...) è stato proprio un voler fare qualcosa di meglio, perché più studi magari ambisci a qualche posto migliore di andare a fare l’impiegata, per dirti. (Int. 51, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

La scelta di quale laurea intraprendere o in quale sede compiere i propri studi tiene conto di una dimensione simbolica che vede le università come luoghi del sapere e della conoscenza e che, di per sé, aggiungono prestigio al proprio curriculum:

Ho sempre visto Padova come un’università storica, un’università che ha un nome insomma, prestigiosa, ho sempre desiderato andare a Padova. (Int. 14, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Molti degli intervistati hanno idee chiare sul futuro e sono molto determinati rispetto al loro percorso di studi, alla scelta del Corso di laurea, all’idea di quale potrà essere la propria professione o collocazione lavorativa. Nel loro progetto di mobilità sociale, lo studio e la laurea sono determinanti e cruciali, un obiettivo ben definito da perseguire con costanza e impegno.

Per altri, invece, l'università è legata alla mancanza di valide alternative disponibili, in particolare all'impossibilità di trovare un lavoro:

All'università non avevo mai pensato di andarci, avevo delle idee differenti per il futuro. Diciamo che purtroppo non ho potuto realizzarle e quindi ho pensato di continuare gli studi. (Int. 23, Femmina, arrivata in età prescolare, Moldavia, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

4. Scelte difficili e non decisioni

La gran parte degli intervistati ci restituisce, ora, *a posteriori*, una certa consapevolezza dell'università come risorsa per i processi di riconoscimento e mobilità sociale. Per alcuni, tuttavia, la decisione di iscriversi non è stata immediata ma, anzi, una scelta difficile, faticosa, forzata dalla mancanza di alternative, in un certo senso la continuazione di un'esperienza scolastica caratterizzata da scarso interesse e, ancora, fatica:

Mi piace molto l'ambiente universitario, sono molto contenta di aver fatto quella scelta là alla fine, perché ci è voluto un po', ci è voluto un po' di tempo per dire "ok, lo faccio davvero". Dalla fine delle superiori è passato un anno intero prima che mi iscrivessi all'università, poi per 6 mesi non stavo frequentando e solo dopo ho deciso "ok, lascia stare il lavoro", mi concentro bene, mi butto, finisco la triennale poi in caso la magistrale la faccio lavorando (Int. 52, Femmina, arrivata in età scolare, Ghana, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

C'è stato qualche momento in cui ho dubitato di fare l'università, verso la fine delle superiori, perché non ne potevo più di studiare (...). Poi ho pensato che non sapendo cosa fare nella vita era meglio continuare a studiare per capire, l'università è una possibilità, ti permette di fare qualsiasi cosa, quindi ho scelto questa strada (Int. 11, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Un rapporto problematico, accidentato, con lo studio e la scuola che rende difficoltoso e poco lineare anche il percorso universitario. Per la metà circa degli studenti (25) esso si presenta come una strada a ostacoli, caratterizzata da incertezza nella scelta dell'ateneo o del corso di laurea, da cambi di indirizzo e fasi di alternanza tra periodi di studio e quelli di lavoro:

Due mesi prima della maturità ancora non sapevo cosa fare. Sapevo quello che non volevo fare, tipo giurisprudenza, economia (...) poi avevo questa idea di voler fare l'anno sabbatico, starmene lì senza studiare, ecco (...) Ho detto magari medicina mi piace e quindi mi sono convinta anche perché in quel periodo avevo iniziato a guardare una serie tv in tema medico (...) poi

c'erano anche i miei genitori che non mi hanno spinto a fare questa scelta, però chiaramente dici ai tuoi genitori "vorrei diventare medico" non ti dicono di no. Quindi mi sono iscritta al test di medicina (...) però mi sono iscritta anche al test di biologia e al test di professioni sanitarie per fare infermieristica (...) Quindi sono entrata ad infermieristica a Padova (...) (Int. 48, Femmina, nata in Italia, Sri Lanka, Liceo, Area Sanitaria)

All'inizio ho scelto una laurea che dava buoni risultati per trovare lavoro e mi sono pentito e ho lasciato l'università e poi ho lavorato per un periodo e adesso sto facendo invece una cosa che mi piace molto di più. Facevo ingegneria, che era molto difficile soprattutto per me che arrivavo da una scuola di economia e non sapevo molto di matematica rispetto agli altri. Ci sono andato soltanto perché avevo sentito che era una facoltà che ti dava un posto sicuro di lavoro, senza pensare molto a cosa mi sarei trovato a fare dopo. Non mi piacevano le materie, non mi trovavo, non era una cosa che mi piaceva fare, così ho lasciato e pensavo che avrei lavorato per sempre dopo. Invece mia mamma mi ha convinto a tornare all'università, allora ho pensato che, se dovevo tornare, avrei fatto qualcosa che mi piacesse e sono finito a statistica (Int. 13, Maschio, nato in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Come sottolineato in chiusura di quest'intervista, nella difficoltà di scegliere il percorso migliore per il proprio futuro, a un certo punto si rivelano cruciali le relazioni significative possedute. Qui era la madre, in qualche altro caso sarà un amico o un insegnante.

Diverso è invece il percorso, più lineare, degli studenti (27), principalmente liceali (16) che, pur nell'indecisione sul tipo di percorso, non hanno vissuto in maniera particolarmente problematica la decisione di iscriversi all'università. Una scelta considerata, in questi casi, scontata. Una *non decisione*, appunto, perché prevista, attesa, implicita nel percorso scolastico appena terminato:

Il liceo scientifico non mi dava alcun sbocco lavorativo professionale. L'università era l'unica scelta logica (Int. 28, Femmina, arrivata in età scolare, Cina, Liceo, Area Sanitaria)

Ho fatto il liceo e quindi già lo avevo messo in conto anche con i miei [di iscrivermi all'università] perché come dicono loro non avrei avuto una carta per lavorare. Con il liceo non potevo muovermi tanto nel mondo del lavoro (Int. 16, Femmina, arrivata in età scolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Siamo in linea con quanto evidenziato da alcuni lavori sulla cultura orientativa delle scuole e sulle forme di canalizzazione post-secondaria degli studenti (Olivier, Oller e Van Zanten, 2018; Romito, 2016) che, anche nel caso

dei nostri intervistati, si costituiscono come uno degli elementi più evidenti di differenziazione nei processi di scelta: i percorsi liceali sono tradizionalmente considerati un ponte verso l'università, operando in questo modo come un *dispositivo di selezione all'ingresso*, con studenti che si iscrivono aspettandosi di proseguire poi negli studi, e di *canalizzazione in uscita*, quando gli stessi studenti hanno stabilizzato quest'aspettativa, interiorizzando l'idea di avere un percorso di laurea nel proprio destino:

Io avendo fatto il liceo scientifico ero quasi condannata, ero in partenza condannata a continuare. Cioè io sono partita con il liceo scientifico proprio perché avevo l'intenzione di continuare se no avrei scelto un altro tipo di percorso di studi (Int. 45, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Sanitaria)

Pur nelle stesse opportunità di iscriversi all'università, gli studenti che si diplomano in istituti tecnici e professionali sono tendenzialmente partiti immaginando percorsi di studio più brevi e, eventualmente, decidono di accedere a un corso di laurea in tempi più ristretti, spesso a ridosso o al termine dell'esame di stato. La letteratura (per una sintesi rimandiamo a Romito, 2021) poi evidenzia come il grado di coinvolgimento della famiglia nei processi decisionali che riguardano l'istruzione dei figli vari enormemente a seconda dei livelli di istruzione dei genitori. Coloro che hanno esperienza e familiarità con il mondo universitario non solo incoraggiano di più i propri figli a proseguire gli studi, ma li accompagnano con perizia nell'individuazione degli atenei e dei corsi di studio in cui iscriversi. Rispetto agli studenti che provengono da famiglie prive di esperienze universitarie (la maggior parte del nostro campione: 49 studenti), chi ha familiari laureati (13) ha a disposizione o sa ricercare molte più informazioni, anche attivando la rete di relazioni in cui i propri genitori sono inseriti. Se i primi tendono ad appoggiarsi soprattutto ai canali di comunicazione ufficiali delle università, che offrono informazioni standardizzate, generiche e che troppo spesso hanno più finalità di marketing che di orientamento, i secondi possono fare riferimento, tramite i genitori con capitale culturale elevato, a una rete informale che accompagna il processo decisionale, tramite informazioni specifiche e su misura delle proprie preferenze, interessi e competenze.

Non ero convinto di voler continuare a fare l'università, però poi mia madre aveva organizzato una sorta di riunione di famiglia. C'erano tutte le mie zie e i rispettivi mariti (...) dovevano convincermi di andare all'università. Mi hanno fatto una testa grossa così (Int. 27, Maschio, arrivato in età scolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

In contesti come quello italiano, in cui la contribuzione studentesca è commisurata alla ricchezza familiare ma i costi per proseguire gli studi sono

ugualmente elevati (e il welfare studentesco è comunque residuale), la diversa disponibilità di risorse finanziarie familiari implica inevitabilmente una più facile o difficile pianificazione del percorso di studi. Essa, tuttavia, si lega al modo in cui altri elementi, più di tipo culturale e simbolico, intervengono nella scelta di iscriversi all'università: le aspirazioni personali, l'idea di futuro possibile, le aspettative e le rappresentazioni, in prima misura connesse ai capitali culturali posseduti, che collocano diversamente individui e famiglie rispetto al mondo dell'istruzione universitaria. Abbiati e Barone (2017) sottolineano come gli studenti delle superiori, con famiglie a basso capitale culturale e prive di esperienze universitarie pregresse, tendano a sovrastimare i costi dell'iscrizione e della frequenza, sottostimando invece i benefici in termini di occupazione e redditi futuri:

[Il ruolo del]la mia nonna italiana ha giocato tantissimo (...) e mia mamma, lei veniva da una famiglia in cui tutti hanno studiato e sono andati all'Università in Marocco, in Tunisia (...) Tra mia mamma e questa mia nonna sono stata motivata ad andare avanti con gli studi perché prima di me, in giro qui a Conegliano non ho visto senegalesi che abbiano cominciato la carriera universitaria. Perché? Perché costa troppo. Non mi sembra una motivazione (Int. 17, Femmina, arrivata in età prescolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitario)

5. Come scegliere? Il ruolo della scuola e dei network

Le scelte sull'accesso all'università sono state in molti casi favorite o accompagnate da attività di orientamento organizzate nelle scuole o dagli atenei, in manifestazioni e occasioni fieristiche, che però, per come sono citate dagli intervistati, sembrano essere state scarsamente significative:

Ero andata ad Agripolis, quando fanno le presentazioni dei corsi dell'università (...) e ho pensato che io con l'economia non c'entravo niente e quindi ho cercato da sola un corso di studi, diciamo più conforme a ciò che stavo facendo in quel periodo (Int. 23, Femmina, arrivata in età prescolare, Moldavia, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Si tratta di contesti certamente utili per chi non ha accesso, in famiglia o nelle proprie cerchie sociali, ad altre risorse informative, ma che sembrano rispondere più a logiche di marketing (De Feo e Pitzalis, 2017) che di supporto ai processi decisionali degli studenti:

Sono andato a qualche orientamento (...) ci sono tutte quelle aule gigantesche con i professori che ti introducono un attimo (...) io guardavo, cercavo di capire bene o male cosa significassero tutte quelle materie, perché hanno dei nomi pazzeschi, ma mi sono fatta un'idea molto approssimativa (Int. 43,

Maschio, arrivato in età prescolare, Colombia, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Ero stata al Job Orienta di Verona (...) però diciamo che l'orientamento vero e proprio credo di essermelo fatta da sola in quarta superiore, leggendo e informandomi da sola (Int. 39, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

In questo senso, diventa invece cruciale il modo in cui gli atenei mettono efficacemente in vetrina la loro offerta formativa, così da permettere agli studenti di navigare in autonomia tra le proposte e scegliere consapevolmente dove iscriversi:

Sono andato su [il sito web di] ingegneria e ho visto uno per uno i corsi. Sono una persona che non è che sta lì tanto a sentire i nomi. Gli altri guardano il nome e dicono "oh wow che figata! Ingegneria meccanica o Ingegneria civile, wow". Io no, non facevo così, io andavo sui corsi, andavo a vedermi il programma di ogni corso (Int. 50, Maschio, nato in Italia, Albania, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Erano state organizzate delle giornate proprio nel periodo in cui era iniziato il Covid; quindi, alcune sono state annullate (...) Quindi sono andata più su internet a cercare magari tipi di esami, che tipo di esami si facevano, che materie c'erano, le ore (Int. 51, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Quelle che più emergono sono scelte universitarie accompagnate da altre persone, in particolare i familiari, che vedono la laurea come quella via di riscatto sociale che può elevare – i figli ma la famiglia stessa – dalla bassa posizione cui, come migranti, sono relegati:

Se decidi di fare l'università, per i genitori africani devi fare qualcosa che ti permetta di avere un lavoro che ti fa guadagnare, non dico delle somme stratosferiche, però che ti faccia guadagnare bene. Io però sono sempre stata incline ai video e alla tecnologia, alla fotografia (...) lei ci spera ancora che io cambi idea da un momento all'altro; invece, mio padre è sempre stato contento del fatto che abbia scelto questo piano di studi, perché lui in realtà avrebbe voluto fare l'artistico (Int. 25, Femmina, nato in Italia, Guinea Bisau, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Sono relazioni significative che a un certo punto suggeriscono una direzione o una correzione al percorso. Cruciale è il rapporto con certi insegnanti e, in senso più ampio, le risorse cui dispongono, in termini di contatti, per esempio, con ex-allievi o esperti:

Un professore, a cui devo la mia scelta universitaria mi aveva detto: “che intenzioni hai? Farai l’università vero? Perché sei una ragazza spigliata e insomma non ti manca niente”. Inizialmente gli avevo detto che avrei fatto psicologia, ma perché era lo sbocco principale al liceo delle scienze umane e mi ha chiesto se conoscessi la figura dell’assistente sociale e ho risposto che non l’avevo mai sentita. Allora mi ha detto che avrebbe organizzato un colloquio appositamente per me e ha fatto venire un’assistente sociale sua amica che lavorava in un carcere (Int. 2, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Significativo è stato, per cinque studenti, l’apporto del gruppo amicale, sia per i consigli dati e le relazioni che hanno attivato, sia per una vicinanza che per alcuni è stata lo stimolo che ha portato alla decisione sulla sede universitaria cui iscriversi:

Questo amico (...) mi ha messo in contatto con un ragazzo sempre moldavo che stava finendo il suo percorso di ingegneria aerospaziale. E lì parlandoci me ne sono innamorata, anche perché era molto bravo a fare la pubblicità (...) mi ha detto molte cose belle che per me hanno fatto tanto e mi sono molto più convinta, vedendo la sua luce negli occhi per questa cosa, mi ha convinto (Int. 24, Femmina, arrivata in età scolare, Moldavia, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Mi sono iscritta all’università in Relazioni internazionali e diritti umani. Ho fatto un semestre, poi ho cambiato e sono passata a Sociologia, la migliore scelta della mia vita. Non smetterò mai di dire grazie ai miei amici più grandi, che facevano parte del collettivo di scienze politiche, che loro hanno fatto un percorso simile (...) “Vedrai che ti cambierà la vita. Vedrai che il tuo pensiero sarà diverso” (Int. 30, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Naturalmente, anche gli affetti contano, e in almeno tre occasioni, la figura determinante nella scelta se e in quale università iscriversi è stato il/la partner:

È stato il mio fidanzato, lui è sempre stato contrario a medicina, mi ha sempre detto che non era la strada per me. Siccome io sono una che si batte molto per i diritti, mi danno fastidio le situazioni di iniquità. Lui un giorno mi ha detto allora “forse potresti fare giurisprudenza”, Io ho sempre avuto questo bisogno di aiutare gli altri, ma non sapevo come farlo, allora ho pensato che forse aveva ragione, allora ho fatto il test di giurisprudenza, sono entrata e la li è partito tutto (Int. 14, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Mio moroso è di Legnaro e quindi ho scelto Padova anche per comodità. Ho guardato un po’ la descrizione del corso in internet, poi ho scoperto di altre

ragazze che avevano fatto questo percorso (...) e mi ha detto che era carino e così mi sono convinta (Int. 21, Femmina, arrivata in età adolescenziale, Romania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

6. Conclusioni: il ruolo delle università

Le discussioni sull'accesso e la presenza di studenti con *background* migratorio all'università sono spesso viziate dalla presunzione che, se uno studente immigrato accede ai percorsi d'istruzione superiore, ha già superato quelle difficoltà e problemi che, altrimenti, ne avrebbero impedito l'ingresso. Quindi, nell'accoglienza, nel tutorato, nei servizi universitari, sono studenti che possono essere equiparati ai nativi. Senza interrogarsi se, tra i percorsi di accesso e di studio degli studenti nativi e quelli di origine immigrata, eventuali differenze, esigenze e peculiarità potrebbero invece essere diversamente supportate o valorizzate, facendole diventare strumento di innovazione del sistema accademico.

La ricerca condotta ribadisce come, per le studentesse e gli studenti con *background* migratorio, l'università sia riconosciuta come uno strumento di mobilità sociale e, per le loro famiglie, anche quelle con titoli di studio superiori, un'occasione di rivincita rispetto alle condizioni occupazionali e di riconoscimento sociale. I vissuti personali, l'esperienza migratoria, o il Paese dei genitori, lasciato alle spalle, per alcuni ha costituito la molla che li ha portati a scegliere non solo di iscriversi all'università ma di intraprendere un certo specifico percorso, in ragione di quei valori e orientamenti, oltre che interessi e passioni, maturati nelle esperienze, spesso non semplici, condivise in famiglia. Tra le motivazioni più di tipo strumentale, maggiormente legate alle ricadute dello studio nell'ambito lavorativo, ritroviamo poi i timori e le insicurezze rispetto al futuro, quell'insieme di indecisioni, dubbi, scelte sbagliate e poi cambiate, che non riguardano esclusivamente studenti con *background* migratorio ma che sono comuni a molti studenti nativi. Lo scenario complessivo e globale d'incertezza non permette pianificazioni coerenti e l'idea di futuro è spesso vissuta in maniera problematica, dalle giovani generazioni nel loro complesso e dai giovani immigrati che trovano un ostacolo in più, legato al peso della differenza etnica, linguistica, culturale d'origine.

La scelta di accedere o meno all'istruzione superiore rientra in un *progetto di vita* le cui implicazioni sono ampie, non solo per l'individuo, ma per la società nel suo complesso. Gli universitari con *background* migratorio mostrano alle nuove generazioni immigrate strade percorribili e modelli positivi realistici, permettono a importanti fasce della popolazione di origine non italiana di acquisire competenze, qualificazioni e titoli, che consentiranno a loro di raggiungere migliori livelli occupazionali e alla comunità sociale, nel suo complesso, di capitalizzare tali competenze in un frame di riconoscimento

del valore aggiunto che i *background* migratori possono offrire. La sfida per gli atenei è saper cogliere questi stimoli, gestendo con più accortezza la transizione verso l'università, la scelta degli ambiti di studio e dei tipi di preparazione fornita dai diversi corsi di laurea. Sono progetti di vita che, affrontati in maniera attiva, possono costituirsi come elementi in grado di produrre modificazioni all'organizzazione istituzionale del sistema universitario, allo scopo di accogliere più efficacemente il sempre più variegato mondo – per provenienze, stimoli, attitudini, vissuti – di studenti che vogliono proseguire gli studi.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati G., Barone C. (2017), *Is University Education Worth the Investment? The Expectations of Upper Secondary School Seniors and the Role of Family Background*, «Rationality and Society», 29, 2: 113-159.
- AlmaLaurea (2021), *XXIII Indagine. Profilo dei laureati 2020*, testo disponibile al sito: https://www.almaLaurea.it/sites/almaLaurea.it/files/docs/universita_/profilo/profilo2021/almaLaurea_profilo_rapporto2021.pdf
- Anvur (2018), *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, testo disponibile al sito: <https://www.anvur.it/rapporto-biennale/rapporto-biennale-2018/>
- Ballarino G., Panichella N. (2014), *Origini familiari, scuola secondaria e accesso all'università dei diplomati italiani*, «Scuola democratica», 2: 365-392.
- Bennett T., Savage M. (2009), *Culture, Class, Distinction*, Routledge, London.
- Bernstein B. (1975), *Class, Codes, Control*, Routledge, London.
- Bertozi R. (2018a), *Studenti di origine immigrata che accedono all'università. Il ruolo del background migratorio e delle scelte scolastiche*, «Scuola democratica», 1: 5-22.
- Bertozi R. (2018b), *University Students With Migrant Background in Italy. Which Factors Affect Opportunities?*, «Italian Journal of Sociology of Education», 10, 1: 23-42.
- Bertozi R., Lagomarsino F. (2019), *Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata*, «Mondi Migranti», 2: 171-190.
- Bourdieu P., Passeron J. C. (2006), *I Delfini. Gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Bologna.
- Collier P. J., Morgan D.L. (2008), *'Is That Paper Really Due Today?': Differences in First-Generation and Traditional College Students' Understanding of Faculty Expectations*, «Higher Education», 55, 4: 425-446.
- Contini D., Salza G. (2020), *Too Few University Graduates. Inclusiveness and Effectiveness of the Italian Higher Education System*, «Socio-Economic Planning Sciences», 71: 100803.
- De Feo A., Pitzalis M. (2017), *Service or Market logic? The Restructuring of the Tertiary Education System in Italy*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 58, 2: 219-250.

- Gerosa T., Romito M., Argentin G., Uberti T. E. (2019), *Birds of a Feather Flock Together. Evidence from a Study on the Networks of First-Year University Students*, «Scuola democratica», 4: 149-173.
- Jackson M. (2013), *Determined to Succeed? Performance versus choice in educational attainment*, Stanford University Press, Stanford.
- Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, FrancoAngeli, Milano.
- Lee E.M., LaDousa C. (2015), *College Students' Experiences of Power and Marginality: Sharing Spaces and Negotiating Differences*, Routledge, London.
- Marginson S. (2016), *Higher Education and the Common Good*, Melbourne University Publishing, Melbourne.
- Olivier A., Oller A. C., Van Zanten A. (2018), *Channeling Students into Higher Education in French Secondary School and the Re-Production of Educational Inequalities*, «Etnografia e ricerca qualitativa», 2: 155-188.
- Paba S., Bertozzi R. (2017), *What happens to students with a migrant background in the Transition to higher education? Evidence from Italy*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 58, 2: 315-351.
- Pitzalis M., Porcu M. (2016), *Cultural Capital and Educational Strategies. Shaping Boundaries Between Groups of Students with Homologous Cultural Behaviours*, «British Journal of Sociology of Education», 38, 7: 1-16.
- Ravecca A. (2010), *Immigrant children school experience: how gender influences social capital formation and fruition?*, «Italian Journal of Sociology of Education», 1, pp. 49-73.
- Romito M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini e Associati, Milano.
- Romito M. (2021), *First-generation students. Essere I primi in famiglia a frequentare l'università*, Carocci, Roma.
- Santagati M. (2012), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, «Mondi Migranti», 2: 35-79.
- Scandone B. (2017), *Social Class, Ethnicity and The Process of 'Fitting in'*, in Ingram R., Waller M., Ward M., a cura di, *Higher Education and Social Inequalities: University Admission, Experiences, and Outcomes*, Routledge, London-New York.
- Triventi M. (2013), *Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality. A comparative Study of 11 European Countries*, European Sociological Review, 29, 3: 489-502.
- Vergolini L. e Vlach E. (2017), *Family Background and Educational Path of Italian Graduates*, «Higher Education», 73, 2: 245-259.
- Waller R., Ingram N., Ward R.M. (2018), *Higher Education and Social Inequalities: University Admissions, Experiences, and Outcomes*, Routledge, London-New York.

6. “A livello formativo è stata la parte migliore della mia vita”. Università e studenti con percorsi migratori

di Federica Picasso, Daniele Agostini e Anna Serbati

1. Introduzione

La letteratura dimostra che gli studenti con percorsi migratori siano protagonisti di due conseguenze legate al loro percorso in collegamento all'esperienza scolastica, ovvero effetti primari sugli apprendimenti, connessi a difficoltà linguistiche, scarso supporto genitoriale, mobilità etc., ed effetti secondari legati alle scelte di prosecuzione degli studi post-secondari e universitari (Bertozi e Lagomarsino, 2019). La scelta di proseguire la propria formazione, intraprendendo il percorso universitario, sembra infatti, essere influenzata positivamente dall'origine degli studenti con storie di migrazione, e dunque essere la conseguenza di ponderate riflessioni legate a «valutazioni personali e familiari dei costi, benefici e possibilità di successo di una certa scelta educativa» (Bertozi e Lagomarsino, 2019, p. 173).

Come afferma Colombo (2014, p. 160),

l'istruzione, ossia la partecipazione scolastica ma anche il successo formativo, sarebbero strumenti indispensabili per una politica di redistribuzione delle risorse sociali. In questa chiave, l'arrivo di studenti stranieri e la formazione di classi multietniche vengono visti come fattori critici, che fanno emergere nuove disuguaglianze basate sull'appartenenza culturale (linguistica, etnica, religiosa, ecc.), sulla disparità di status giuridico (cittadini italiani, non italiani, quasi-italiani, neo-italiani, italo-qualcos'altro, ecc.) ed infine sulla disparità di status socio-economico. Da qui, la necessità di individuare quali di questi fattori si ripercuotono a loro volta sulla disuguaglianza formativa, quella legata ai risultati scolastici, agli apprendimenti e alle chance di successo dei ragazzi.

Da questo contesto teorico parte la riflessione alla base di questo capitolo, che va ad esplorare, grazie all'analisi di interviste semi-strutturate proposte a studenti e studentesse universitari con percorsi migratori, quali siano i vissuti di questi ultimi all'interno del contesto universitario da loro vissuto e le

relative percezioni nonché alcune ipotesi di suggerimenti proposti, al fine di migliorare il sistema universitario partendo dalla loro esperienza diretta.

2. Il metodo

L'obiettivo dell'indagine è stato quello di esplorare quali fossero le esperienze degli studenti con percorsi di migrazione all'interno dell'Università e quali fossero i loro suggerimenti in termini di miglioramento del contesto universitario italiano a livello di incremento generale dei servizi e della didattica.

Per raccogliere i dati relativi a questi due principali temi, è stata costruita un'intervista semi-strutturata utile a guidare il processo di indagine. Le interviste sono state somministrate a 52 studentesse e studenti attualmente iscritti all'università o da poco laureati in diversi ambiti disciplinari; esse sono state registrate, sbobinate e trascritte *verbatim* su supporto elettronico. Successivamente alla stesura dei testi prodotti dagli intervistati, attraverso l'ausilio del software di analisi testuale AtlasTi 22 è stata svolta l'analisi del contenuto con un approccio bottom-up, seguendo alcuni dei principi fondanti della *grounded theory*, intesa come «un metodo generale di analisi comparativa [...] e un insieme di procedure capaci di generare (sistematicamente) una teoria fondata sui dati» (Glaser e Strauss, 1967, p. 8). Tale analisi è stata condotta da due giudici indipendenti, i quali hanno esplorato i testi andando a costruire, direttamente da questi, una serie di codici utili a catalogare le specificità che emergevano dalle testimonianze degli studenti e delle studentesse intervistati. Dopo la prima fase di analisi, comprendente dunque la creazione di codici di lettura paralleli tra i due ricercatori, si è proceduto ad un confronto diretto e alla relativa negoziazione rispetto ai significati attribuiti ai codici individuati, al fine di creare una base comune di lettura e interpretazione dei contenuti esplorati.

Successivamente, un secondo ciclo di analisi ha prodotto un accorpamento di alcuni codici, seguendo una fase di codifica focalizzata (Tarozzi, 2008), in cui i codici sono stati suddivisi in due macro famiglie ben distinte, ovvero l'area di indagine relativa all'esperienza universitaria e l'area dedicata all'individuazione di indicazioni utili per migliorare l'università; di conseguenza, l'esplorazione di queste due macro-categorie ha portato alla relativa costituzione di sotto-categorie definite frutto di collegamenti specifici effettuati tra i codici individuati e condivisi dai ricercatori.

Successivamente, i dati disponibili sono stati oggetto di un'analisi quantitativa in cui si sono utilizzati i dati anagrafici a disposizione assieme alle frequenze delle risposte codificate. Tramite il software JAMOVI (basato sul linguaggio R), si sono svolte regressioni logistiche, analisi per l'individuazione di variabili latenti con PCA (Principal Component Analysis) e

ANOVA (analisi della varianza) che hanno fornito alcune chiavi interpretative a completamento dei dati qualitativi.

3. Risultati

3.1 Analisi Qualitativa

Il processo di codifica del contenuto delle interviste trascritte degli studenti e delle studentesse partecipanti all'indagine ha prodotto l'identificazione, all'interno delle due macrocategorie di riferimento 1. *Esperienza universitaria* e 2. *Indicazioni per il miglioramento dell'università*, di quattro famiglie di codici riferite alla macrocategoria numero 1 (Didattica universitaria; Docenti universitari; Organizzazione universitaria; Vissuti personali) e tre famiglie di codici per la macrocategoria numero 2 (Servizi universitari; Connessione Università-contesto; Organizzazione universitaria).

Qui di seguito si propone un riassunto relativo alle macrocategorie, alle microcategorie e ai codici di riferimento individuati attraverso l'analisi qualitativa dei testi:

- a. Macrocategoria "Esperienza universitaria":
- Categoria di codici legati agli aspetti positivi dell'esperienza didattica:
- Microcategoria "Didattica universitaria"
 - Codice "Soddisfazione della didattica"
 - Microcategoria "Docenti universitari"
 - Codice "Soddisfazione rispetto ai docenti competenti"
 - Microcategoria "Organizzazione universitaria"
 - Codici "Adeguatezza strutture, supporto e materiali per gli studenti"; "Soddisfazione dell'offerta formativa CdS"; "Soddisfazione del sistema universitario".
 - Microcategoria "Vissuti personali"
 - Codici "Confronto positivo fra culture", "Rapporto positivo con i docenti e supporto tra pari"; "Volontà di crescita personale dello studente".
- Categoria di codici legati agli aspetti negativi dell'esperienza didattica:
- Microcategoria "Didattica universitaria"
 - Codici "Formazione prevalentemente teorica"; "Difficoltà rapporto sistema valutativo"; "Necessità riprogettazione didattica".
 - Microcategoria "Docenti universitari"
 - Codici "Inadeguatezza del personale docente"; "Inadeguatezza comunicazione docente-studente".
 - Microcategoria "Organizzazione universitaria"

- Codici “Supporto agli studenti insufficiente”; “Rimodulazione del sistema e dell’offerta formativa”; “Gestione e amministrazione universitaria inadeguate”
 - “Inadeguatezza strutture universitarie”.
 - Microcategoria “Vissuti personali”
 - Codici “Delusione rapporto fra pari”; “Episodi di razzismo”; “Percezione di diversità”; “Difficoltà nello studio”; “Complessità comunicativa”.
- b. Macrocategoria “Indicazioni per migliorare l’università”:
- Categorie e codici di riferimento:
- Microcategoria “Servizi universitari”
 - Codici “Agevolazione generale studenti”; “Miglioramento supporto studenti”; “Implementazione del sistema informativo rispetto al contesto universitario”.
 - Microcategoria “Connessione Università-contesto”
 - Codici “Maggior connessione Università-territorio”; “Maggior connessione università-futuri studenti”; “Maggior connessione Università-famiglie”.
 - Microcategoria “Organizzazione universitaria”
 - Codici “Miglioramento del processo di orientamento”; “Miglioramento organizzativo necessario”; “Università interculturale”.

Dall’analisi dei testi tramite l’ausilio delle categorie e dei relativi codici, si è pervenuti all’individuazione di un totale di 204 occorrenze per la macrocategoria 1. *Esperienza universitaria*, suddivise rispettivamente in 41 occorrenze per la categoria “Didattica universitaria”; 33 occorrenze per la categoria “Docenti universitari”; 70 occorrenze per la categoria “Organizzazione universitaria”; e 60 occorrenze per la categoria “Vissuti personali”.

Rispetto alla macrocategoria 2. *Indicazioni per il miglioramento dell’università*, sono state identificate 79 occorrenze, distribuite in 41 occorrenze per la categoria “Servizi universitari”; 13 occorrenze per la categoria “Connessione Università-contesto”; e 25 occorrenze per la categoria “Organizzazione universitaria”.

Il totale delle occorrenze pervenute dopo l’analisi del contenuto è dunque 283, ma è stato deciso di dividere, a livello di esplorazione, i dati tra le due macrocategorie di riferimento, al fine di indagare in maniera più dettagliata e approfondita i temi specifici emersi e produrre una visione di insieme concreta sostenuta da dati puntuali.

I dettagli delle occorrenze, con le relative percentuali, sono stati riportati qui di seguito.

La prima macrocategoria di riferimento viene definita come “Esperienza universitaria” (tot occorrenze = 204).

Per il relativo codice “Soddisfazione della didattica” appartenente alla categoria “Didattica universitaria (aspetti positivi)” sono state individuate 16 occorrenze (7,84%) ed una delle citazioni che maggiormente va a descrivere questo tema viene qui di seguito riportata:

Ho trovato un percorso fantastico, professori stupendi, la possibilità di confrontarsi veramente con tutti. Per me è stata a livello formativo la parte migliore della mia vita diciamo educativa, scolastica. Queste teste di professori pieni di sapere. Noi eravamo piccoli super entusiasti e curiosi. (Int. 30, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Per quanto riguarda la categoria “Didattica universitaria (aspetti negativi)” riportiamo qui di seguito alcune citazioni connesse a codici con rilevanti occorrenze rilevate durante l’analisi dei testi:

- Necessità riprogettazione didattica (n°13 occorrenze= 6,37%):

Alcuni corsi non erano utili per arricchire il mio futuro lavoro. Del tirocinio sono molto soddisfatto. L’unica cosa che cambierei è una didattica magari più incentrata sul lavoro professionale e insegnanti che lavorano sotto quell’aspetto. (Int. 12, Maschio, nato in Italia, Ghana, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

- Formazione prevalentemente teorica (n°6 occorrenze= 2,94%):

Forse dovrebbe esserci un po’ più di pratica, nel senso che c’è tanta teoria, tante cose meravigliose, bellissime, ma poi quando sei sul campo le cose sono diverse rispetto alla teoria. Non dico più tirocinio, ma più competenze pratiche all’interno degli insegnamenti. Quello ci è mancato un po’ a tutti, ad esempio come si fa un progetto, ma non nello specifico fare un progetto, come farlo, come impaginarlo, come cercare i fondi. (Int. 16, Femmina, arrivata in età scolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Difficoltà rapporto sistema valutativo (n°6= 2,94%):

In generale bene, però certi esami sono state delle cose veramente ridicole, cioè mi sono trovata a fare delle robe tipo esami a crocette in cui non si conclude nulla e poi per essere un corso di [...], gli esami di [...] erano una cosa tremenda. Sono andata avanti un anno a dare solo [...]e per questo sono andata fuori corso. (Int. 11, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Per la categoria “Docenti universitari (aspetti positivi)” si individua il codice “Soddisfazione rispetto ai docenti competenti” (n°19 occorrenze= 9,31%), per i quali gli studenti riportano citazioni come la seguente:

professori preparatissimi, che amano ciò che insegnano e che trasmettono tutto ai loro studenti. (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

La categoria “Docenti universitari (aspetti negativi)” presenta invece i due codici qui presentati.

- Inadeguatezza comunicazione docente-studente (n°8 occorrenze= 3,92%):

...alcuni docenti non erano quello che ci aspettavamo diciamo da un docente universitario, nel senso un docente che non risponde alle mail, un docente che ha poca attenzione a lezione, un docente che glie ne frega ancora meno di te dell'esame. (Int. 47, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Sanitaria)

- Inadeguatezza del personale docente (n°14 occorrenze= 6,86%):

professori troppo antichi, pesanti. (Int. 14, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Per la categoria “Organizzazione universitaria (aspetti positivi)” sono stati individuati i tre seguenti codici con relative citazioni degli studenti:

- Soddisfazione dell'offerta formativa CdS (n°14 occorrenze= 6,86%):

Invece per quanto riguarda l'offerta formativa la trovo molto ampia [...] secondo me come è organizzato adesso il corso di [...] secondo me è organizzato bene e c'è anche una vasta scelta tra gli esami. (Int. 39, Femmina, arrivata in età prescolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Soddisfazione del sistema universitario (n°6 occorrenze= 2,94%)

in generale è ben fatto, mi piace. Sono soddisfatta. La cosa più difficile è stato il momento del trasferimento in cui ero preoccupata di perdere l'anno insomma. Anche perché i crediti non erano uguali, ma invece mi hanno contato i crediti e inserita nel secondo anno. (Int. 15, Femmina, arrivata in Italia in età scolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

- Adeguatezza strutture, supporto e materiali per gli studenti (n° occorrenze= 1,96%):

Per quanto riguarda l'università almeno da me mi sono trovata abbastanza bene, nel senso che ho trovato dei tutor didattici che sono sempre stati molto disponibili e nel momento in cui hai bisogno li trovi e ti rispondono in tempi abbastanza brevi, in modo tempestivo. (Int. 45, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Sanitaria)

Relativamente agli aspetti negativi legati all'Organizzazione universitaria, i codici identificati sono quattro e sono i seguenti:

- Gestione e amministrazione universitaria inadeguate (n°20 occorrenze= 9,80%):

una struttura molto italiana, molta burocrazia lì dove non è necessaria e da parte dello staff c'è poca volontà ad essere utile secondo me, chiami magari l'ufficio "diritto alla studio" e dicono "eh no guarda devi chiamare questo ufficio", chiami il secondo ufficio "eh no", non finisci mai per capire qual è il benedetto ufficio che devi chiamare. (Int. 40, Maschio, arrivato in età preadolescenziale, Brasile, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

- Rimodulazione del sistema e dell'offerta formativa (n°19 occorrenze= 9,31%):

rispetto alle lezioni, dovrebbero essere ritoccate. Perché le lezioni che facevamo a livello di contenuti non erano parallele alle cose che poi facevamo al tirocinio, cioè c'era un po' un problema sui tempi degli insegnamenti. (Int. 8, Femmina, nata in Italia, Costa d'Avorio, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

- Inadeguatezza strutture universitarie (n°5 occorrenze= 2,45%):

I corsi. Appunto io ho passato un sacco di lezioni seduta per terra perché non c'erano posti... (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Supporto agli studenti insufficiente (n°2 occorrenze= 0,98%):

la gente alla fine si deve arrangiare con i propri soldi. (Int. 7, Maschio, nato in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Un'ulteriore categoria individuata è legata ai vissuti personali degli studenti, i quali riportano dunque riflessioni dal punto di vista soggettivo rispetto all'ambito universitario. Per tale categoria, in particolare rispetto agli aspetti positivi dei "Vissuti personali", troviamo tre codici differenti:

- Confronto positivo fra culture (n°14 occorrenze= 6,86%):

è stata una cosa bella perché comunque essendo un corso in cui si parla delle culture, di diversità, identità, trovi un sacco di persone che sono molto più aperte a sentir parlare di qualcosa che è opposto al normale modo di pensare alla vita di tutti i giorni. Ho avuto la fortuna di venire in contatto con tante persone con cui parlare delle mie origini, delle loro, delle situazioni dei paesi di origine, ho trovato molto confronto. Fa piacere. (Int. 11, Femmina, nata in Italia, Senegal, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

- Rapporto positivo con i docenti e supporto tra pari (n°7 occorrenze= 3,43%):

all'università è stato proprio il periodo migliore, cioè io quando sono arrivata a servizio sociale ho detto finalmente sono al posto giusto, mi sono sentita proprio bene, i professori, i miei compagni, ecco le amicizie quelle belle le ho create all'università e anche comunque è un'università inclusiva secondo me, perché comunque tante persone o comunque anche con il fatto dell'Erasmus, tanti paesi e tante culture, è bello, bello. Non mi sono mai sentita discriminata o cose così. (Int. 36, Femmina, arrivata in età prescolare, Croazia, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Volontà di crescita personale dello studente (n°2 occorrenze= 0,98%):

se una persona ha interesse ad approfondire determinati argomenti o comunque ha interesse nell'essere capace di fare determinate cose, l'insegnamento scolastico arriva fino a un certo punto perché quello che ti interessa lo approfondisci tu per conto tuo. (Int. 25, Femmina, nata in Italia, Guinea Bissau, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Gli aspetti negativi anche in questo caso risultano maggiormente manifestati dagli studenti; per la categoria "Vissuti personali (aspetti negativi)", sono stati infatti identificati i seguenti cinque codici:

- Percezione di diversità (n°18 occorrenze= 8,82%):

Lì mi sono sentita diversa. Pensavo di non dovermi imbattere in queste cose all'università, ero già al secondo anno e quindi la stavo vivendo bene l'università, mi prenoto vado a dare il mio esame, stop fine. (Int. 2, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Difficoltà organizzativa e nello studio (n°6 occorrenze= 2,94%):

Ero partito con delle idee diverse dell'università, sono andato nel pallone, crisi esistenziale come la vuoi chiamare, però è sempre una colpa mia, nel senso che non posso dare la colpa all'università per quello. (Int. 40, Maschio, arrivato in età preadolescenziale, Brasile, Istituto Tecnico, Area Umanistico Sociale)

- Complessità comunicativa (n°5 occorrenze= 2,45%):

All'inizio se uno non mi conosce pensa che sono una studentessa internazionale e poi inizi a parlare e sono tutti molto più tranquilli perché vedo il sollievo delle persone del non dover parlare inglese con me.... (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

- Episodi di razzismo (n°5 occorrenze= 2,45%):

[...]I primi giorni tutto bene, c'era un medico simpatico ed era tutto perfetto, dopo tre giorni ero nella stanza a cercare cartelle e vaccini, ho il camice come le mie colleghe e sento dall'altra stanza: "Chi è quella nera?!" Chi è quella nera? Stiamo scherzando? E la tipa gli ha risposto "è la tirocinante" [...]. (Int. 17, Femmina, arrivata in età prescolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

- Delusione rapporto fra pari (n°3 occorrenze= 1,47%):

A livello di compagni sono contenta anche se paradossalmente ho trovato più difficoltà a creare delle amicizie all'università che negli altri contesti scolastici. Non so se è perché i [...] stanno molto per i fatti loro, è una cosa che ho riscontrato anche con altri studenti con origini diverse [...]. C'è un po' una chiusura mentale dei [...]. Cioè si creano dei rapporti ma non vanno al di là delle attività dell'università diciamo. È scolastico, appunti, informazioni legate al corso, non c'è una vita dopo, fuori. Sarà che ognuno ha già il proprio cerchio di amicizie. Chi è nato qui ed è vissuto qui, sono più per i fatti loro ovviamente. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Andando invece ad esplorare la seconda macrocategoria di riferimento, ovvero "Indicazioni per migliorare l'università" si propone qui di seguito una rassegna delle categorie e dei relativi codici individuati.

Per la categoria "Servizi Universitari", relativamente al codice "Implementazione del sistema informativo rispetto al contesto universitario" (n°27 occorrenze= 34,17%) troviamo appunti simili al seguente:

Maggiori informazioni sui percorsi, sulle agevolazioni, sulle possibilità che ci sono, perché non c'è molta pubblicità, le persone hanno in mente che l'università costi tantissimo e anche farsi conoscere dentro alle scuole, l'università dovrebbe andare dentro le scuole, promuovere il funzionamento, promuovere come funziona, dare le informazioni anche a livello burocratico. (Int. 16, Femmina, arrivata in età scolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Per il codice "Miglioramento supporto studenti" (n°11 occorrenze= 13,92%) gli studenti dichiarano:

Qualsiasi aiuto è utile, anche piccole cose. Sarebbe utile avere una persona o un gruppo di riferimento che sappia parlare la loro lingua. (Int. 28, Femmina, arriva in età scolare, Cina, Liceo, Area Sanitaria)

Infine, per quanto riguarda il codice "Agevolazione generali studenti" un suggerimento da parte degli studenti è qui di seguito riportato:

più agevolazioni, magari anche per i mezzi, io pago tantissimo, insomma agevolazioni sui trasporti, cose così. (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Quando ci riferiamo invece alla categoria “Connessione Università -contesto”, si vanno ad analizzare aspetti davvero interessanti, rappresentati dai seguenti codici:

- Maggior connessione Università -famiglie (n°6 occorrenze= 7,59%):

Il genitore [...] non legge l'italiano e quindi se le cose non gli vengono spiegate attentamente a voce magari, non capisce e quindi non partecipa neanche alla vita scolastica dei figli. Il lavoro che sto cercando di fare io adesso è proprio di cercare di tradurre le informazioni più essenziali in [lingua], [...] Vogliamo convincere i genitori [...] a poter mandare i figli a [...], spiegando che è sicura, come è strutturata, come sono i costi, quali sono i servizi. Queste informazioni sono fondamentali. (Int. 34, Femmina, arrivata in età adolescenziale, Cina, Liceo, Area umanistica Sociale)

- Maggior connessione Università - futuri studenti (n°4 occorrenze= 5,06%):

Secondo me bisogna lavorare di più alle superiori, è lì che bisogna cambiare, perché bisogna far capire che cos'è l'università e che la formazione è importante, non solo il lavoro. Perché puoi lavorare e studiare, si fa. Più che nell'università, lavorerei sulla prevenzione [...] Quindi l'università dovrebbe entrare nel mondo dei ragazzi già dalle superiori. (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Maggior connessione Università - territorio (n°3 occorrenze= 3,79%)

L'università dovrebbe andare sul territorio. (Int. 16, Femmina, arrivata in età scolare, Romania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Rispetto alla categoria “Organizzazione universitaria” si riportano qui le osservazioni stimolanti degli studenti, che da proprio punto di vista propongono ambiti di miglioramento e riflessione:

- Miglioramento organizzativo generale (n°13 occorrenze= 16,45%):

Agevolare di più gli studenti lavoratori e quindi cercare di capire di più quali sono le loro esigenze e non frenarli, ma dargli praticamente più o meno tutti i mezzi che quelli frequentanti hanno a disposizione e anche quelli non frequentanti. Non tutti gli insegnanti mettono sul sito quali argomenti si tratteranno e penso sia giusto che sia a disposizione di tutti, perché anche quelli non frequentanti possano vedere, possano studiare e avere gli stessi diritti, perché mi sembra giusto, almeno quello mi sembra equo, almeno quello. (Int. 22, Femmina,

arrivata in età scolare, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Miglioramento del processo di orientamento (n°9 occorrenze= 11,39%)

incontri proprio indirizzati a questi ultimi, in incontri proprio con studenti stranieri spiegando bene sia la parte burocratica diciamo di agevolazioni, iscrizione ecc., ma anche la parte dei piani di studi, di come funzionano i corsi, gli esami. (Int. 32, Femmina, arrivata in età prescolare, Kosovo, Liceo, Area Umanistica Sociale)

- Università interculturale (n°3 occorrenze= 3,79%):

E poi lavorare su quelli che possono essere degli scambi, seminari con altri paesi, lavorare più sull'interculturale, coinvolgendo gli studenti sarebbe interessante. (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

3.2 *Analisi quantitativa*

L'analisi quantitativa si è concentrata sulle variabili codificate nell'analisi qualitativa e sui dati anagrafici e dei percorsi migratori a nostra disposizione che sono rispettivamente: Genere, Età attuale, Età di arrivo, Paese di nascita, Paese di origine, Generazione in Italia (secondo il modello esposto precedentemente), Livello istruzione dei genitori, Titolo di studio dell'intervistato, Corso di studi universitario, Area corso di studi universitario, Modalità di arrivo in Italia (prima, con o dopo la famiglia). Da questi dati si sono ricavati anche: Zona geografica di origine e Anni vissuti in Italia.

Per prima cosa si è proceduto alla creazione di una matrice di correlazione utilizzando variabili *dummy* (dati nominali valorizzati numericamente) in modo da evidenziare eventuali aree che meritassero un approfondimento con analisi appropriate specifiche, mantenendo così un approccio *grounded*.

Tali aree si sono rivelate essere quella della provenienza geografica, dell'area del corso di studi, degli aspetti organizzativi, didattici, dei professori e dei vissuti personali.

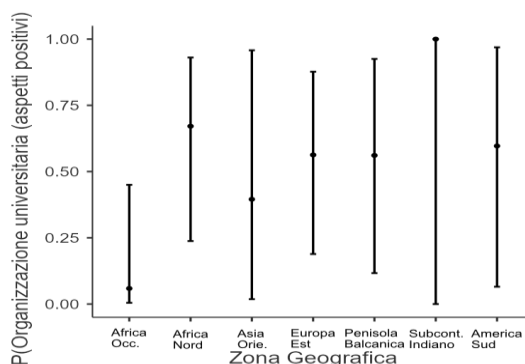
Dalle regressioni logistiche svolte su queste variabili si è evidenziato come, nel nostro campione, nessuna variabile riguardante il percorso migratorio abbia influenza sulle esperienze di "Vissuti personali" riguardanti l'università e la didattica universitaria sia positive che negative.

Le cose cambiano quando si parla degli aspetti positivi dell'"Organizzazione" e dei "Docenti universitari".

Riguardo all'Organizzazione universitaria, gli studenti con origini dell'Africa Occidentale trovano molti meno aspetti positivi, soprattutto se

confrontati con quelli di origini Nordafricane ($p=0,042$), vedi Fig. 1. Sono ancora gli studenti originari dell’Africa Occidentale che evidenziano meno aspetti positivi riguardo le esperienze con i “Docenti universitari”. Questa volta, la maggior differenza si ha confrontandoli con gli studenti provenienti dall’Europa dell’Est ($p=0,033$).

Fig. 1 – Medie Marginali Stimate per Zone Geografiche di origine



Vi è però un altro fattore che influisce significativamente sulla presenza di aspetti positivi sia nell’“Organizzazione universitaria” che nei “Docenti”: è l’area di corso di studi (in entrambi i casi può arrivare a $p=0,016$).

Data la varietà dei dati, per favorirne una corretta interpretazione, si è svolta un’analisi PCA (Principal Component Analysis) per individuare variabili e fattori latenti (tab. 1).

Tab. 1 – Analisi Fattoriale delle Principali Componenti (PCA, Component Loadings)

	Componente		Unicità
	1	2	
Didattica universitaria (aspetti positivi)		-0.687	0.527
Didattica universitaria (aspetti negativi)			0.935
Docenti universitari (aspetti positivi)	0.726		0.473
Docenti universitari (aspetti negativi)	-0.527		0.678
Organizzazione universitaria (aspetti positivi)	0.759		0.323
Organizzazione universitaria (aspetti negativi)	-0.635		0.465
Vissuti personali (aspetti positivi)		0.701	0.490
Vissuti personali (aspetti negativi)		0.485	0.741

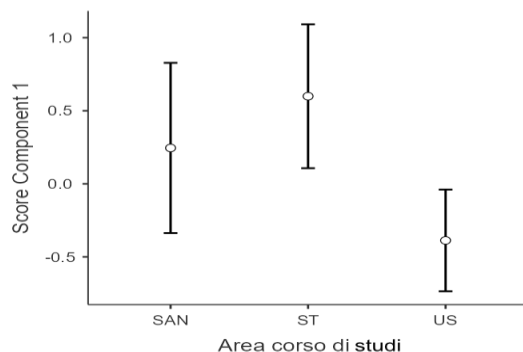
Questa ha individuato due componenti principali nelle risposte. Il primo componente è formato da aspetti positivi e negativi riguardanti l'“Organizzazione universitaria” e i “Docenti”; il secondo è formato da aspetti positivi e negativi dei “Vissuti personali” e gli aspetti positivi della “Didattica”.

Potremmo chiamare queste componenti:

Qualità dell'interazione (attiva) con servizi l'Università:

1. Approccio personale (passivo): accoglienza e reazione¹ al vissuto a livello soggettivo.
2. Svolgendo l'analisi della varianza (ANOVA) su questi due nuovi componenti, si può apprezzare come la zona geografica potrebbe essere significativa per quanto riguarda l'Interazione ($p=0,043$) e in particolare come sia significativa la differenza fra i rispondenti originari dell'Africa Occidentale e quelli dal Subcontinente Indiano ($P\text{-tukey}=0,046$).
3. Purtroppo, abbiamo troppo pochi rappresentanti del subcontinente nel nostro campione per fare affidamento su questi numeri.
4. Il fattore che ha sicuramente una grande significatività rispetto alla Qualità dell'interazione con l'università è l'Area del corso di studi ($p=0,005$). In particolare, c'è una significativa differenza fra l'Area Umanistico-Sociale e quella Scientifica-Tecnologica ($P\text{-Tukey}=0,005$) (Fig. 2).
- 5.

Fig. 2 – Medie Marginali Stimate per Area del Corso di Studi



¹ La parola corretta per esprimere il concetto sarebbe l'inglese “reception” che sta ad indicare sia l'accoglienza sia la reazione (interiori od esteriori che siano) a qualcosa o a qualcuno.

Per quanto riguarda l'Approccio personale di riflessione sul vissuto, non c'è alcuna influenza significativa da parte di altre variabili in nostro possesso. C'è una relazione quasi-significativa ($p=0,076$) con il corso di studi, tuttavia, ci sarebbe bisogno di nuove indagini di approfondimento.

4. Discussione dei risultati: l'esperienza universitaria

4.1 *Discussione dati qualitativi*

Dai risultati emersi grazie alla codifica e alla relativa analisi dei dati, si denota una panoramica davvero interessante, la quale ci permette di comprendere la complessità del contesto di indagine.

Quello che emerge con forza è che l'insieme degli intervistati ha racconti, percezioni e vissuti molto differenti, dovuti anche dall'estrema eterogeneità collegata alla loro appartenenza culturale; nonostante ciò, vi sono punti di raccordo che hanno permesso di far scorgere nei testi affinità di lettura ed interpretazione originali.

Per procedere nel processo di analisi dei risultati è utile concentrarsi su ciò che può facilitare o ostacolare l'integrazione sociale degli studenti con percorsi migratori, considerando quanto questo sia un percorso complesso. Gli elementi che influiscono maggiormente su questo aspetto sono legati a fattori strutturali come scelte politiche, opportunità educative e di occupazione in specifici contesti ed infine i capitali, ovvero quello economico, culturale e sociale, rispettivamente inerenti la realtà familiare di provenienza e gli aspetti connessi ad attitudini e motivazioni personali (Gilardoni, 2012; Grasso, 2015).

Collegando questo macro aspetto al tema della riuscita scolastica, Grasso (2015, p. 205) evidenzia quattro categorie principali in letteratura, ovvero: 1. fattori relativi agli studenti; 2. fattori relativi al *background* di origine; 3. fattori relativi alla scuola (scelte didattiche e connessione con le famiglie); e 4. fattori relativi all'interconnessione di queste tre famiglie di variabili (Ognisanti e Tieghi, 2009; Ravecca, 2009).

Queste variabili possono essere facilmente individuate nei testi durante il processo di analisi e ci conducono verso una lettura profonda dei vissuti degli studenti intervistati, aiutandoci ad interpretare con attenzione ciò che hanno voluto comunicare durante le interviste.

Analizzando le occorrenze e comparando le relative percentuali emerse, si può notare che rispetto alla macrocategoria 1. *Esperienza universitaria*, nello specifico all'interno della categoria "Didattica universitaria", il codice con percentuale di occorrenza maggiore è denominato "Soddisfazione della didattica" (7,84%). Le esperienze dunque legate alla fruizione del processo di insegnamento e apprendimento sembrano essere positive; gli studenti e le

studentesse, infatti, riportano di essere soddisfatti rispetto all'erogazione degli insegnamenti, alla modalità didattica e alla preparazione generale fornita loro durante il corso di studi.

La soddisfazione rispetto alla didattica però si affianca, sebbene rappresenti un elemento con percentuale minore, all'esplicitazione della necessità di riprogettare in generale la didattica (6,37%), rendendola più partecipativa e maggiormente tarata sui bisogni degli studenti e delle studentesse. La formazione viene definita da alcuni intervistati come prevalentemente teorica (2,94%), con poche occasioni di sperimentare concretamente il legame diretto con il mondo del lavoro.

Il codice maggiormente identificato nella categoria "Docenti universitari (aspetti positivi)" risulta essere "Soddisfazione rispetto ai docenti competenti" (9,31%): questo codice va a racchiudere più elementi che gli studenti hanno definito come rilevanti rispetto al tema, quindi, qui vediamo raccolti temi come la professionalità dei docenti e la loro disponibilità. Quest'ultimo fattore risulta fondamentale e va ad influire sulla percezione di soddisfazione generale rispetto al servizio erogato dai docenti stessi.

Proseguendo, il maggior numero di occorrenze per la successiva categoria è stato individuato nella parte di categoria con accezione negativa, dunque "Organizzazione universitaria (aspetti negativi)" con una percentuale di 9,80% per il codice relativo all'aspetto della "Gestione e amministrazione universitaria inadeguate". Qui si denota come un'organizzazione definita non adeguata dagli studenti possa influire negativamente sull'esperienza del vissuto nel contesto universitario, andando a porre in ombra aspetti come la soddisfazione dell'offerta formativa generale del Corso di Studio (6,78% di occorrenze su un totale di 204 occorrenze per la macrocategoria di riferimento). Questo codice va infatti a far confluire elementi legati al sistema tasse, alla burocrazia del sistema universitario e alla sua relativa mancanza di flessibilità nell'organizzazione e nella risposta alle esigenze degli studenti lavoratori. Tutto ciò sottolinea quanto sia importante che la struttura didattica e formativa, per funzionare ed essere pienamente soddisfacente, debba essere imprescindibilmente sostenuta da un apparato amministrativo-gestionale efficace, dinamico e concretamente cucito sulle reali esigenze degli studenti e delle studentesse iscritti.

Emerge dunque la forte richiesta di una "Rimodulazione del sistema e dell'offerta formativa" (9,31%): qui vediamo che le occorrenze che vanno a convergere in questo codice rilevato nel testo vanno a comprendere percezioni di insoddisfazione e inadeguatezza dell'offerta formativa in generale, collegato al fatto che il supporto agli studenti e alle studentesse durante il percorso formativo non risulti pienamente adeguato e dunque insufficiente rispetto ai bisogni degli stessi.

Rispetto all'ultima categoria dell'area "Vissuti personali", troviamo la maggior percentuale delle occorrenze nella sezione negativa della categoria,

in particolare percentuale collegata al codice relativo alla “Percezione di diversità” (8,82%). Questo dato va a comprendere fattori legati alla soggettività degli intervistati, i quali si sono aperti durante i colloqui, portando alla luce emozioni e percezioni profonde legate all’esperienza universitaria che hanno connotato vissuti di difficoltà e dubbio rispetto al proprio percorso universitario. Emerge dunque quanto la complessità comunicativa e la difficoltà di integrazione mediata da fattori quali i pari, i docenti ed il contesto possano influire negativamente sulla vita universitaria di questi studenti e studentesse.

Una percentuale più bassa di occorrenze denota, comunque, l’emergere di un confronto positivo fra culture (6,86%), quindi una percezione di accoglienza e di interconnessioni stimolanti tra la cultura di arrivo e le varie culture degli studenti e delle studentesse intervistate. La sensazione di apertura e di condivisione risulta essere un elemento altamente motivante per studenti e studentesse che vanno ad intersecarsi positivamente con un contesto aperto e propositivo, creando così un vissuto soddisfacente e una contaminazione stimolante tra diverse tradizioni.

Qui emerge ulteriormente l’importanza delle reti sociali «quali luoghi di condivisione di rappresentazioni e di aiuti per la realizzazione dei propri progetti» (Bertozzi e Lagomarsino, 2019, p.174): il collegamento e l’interazione positiva, dunque, con un contesto accogliente e stimolante influenza cospicuamente l’esperienza degli studenti con vissuti migratori.

4.2 Discussione dati quantitativi

Dalle analisi svolte si evidenzia che nessuna variabile riguardante il percorso migratorio ha influenza sulle esperienze di “Vissuti personali” riguardanti l’università e di “Didattica universitaria” sia positive, sia negative. Riguardo all’“Organizzazione universitaria”, gli studenti con origini dell’Africa Occidentale trovano meno aspetti positivi, soprattutto se confrontati con quelli di origini Nordafricane. Gli studenti originari dell’Africa Occidentale evidenziano meno aspetti positivi anche riguardo le esperienze con i “Docenti universitari”. Questa volta, la maggior differenza si ha confrontandoli con gli studenti provenienti dall’Europa dell’Est.

Nel nostro campione l’area del corso di studi è un predittore significativo per la presenza di aspetti positivi nell’“Organizzazione universitaria” e nei “Docenti”.

La PCA ha individuato due componenti principali nelle risposte. Il primo componente è formato da aspetti positivi e negativi riguardanti l’“Organizzazione universitaria” e i “Docenti”; il secondo è formato da aspetti positivi e negativi dei “Vissuti personali” e gli aspetti positivi della “Didattica”. Potremmo chiamarli: “Qualità dell’interazione (attiva) con servizi l’Università”

e “Approccio personale (passivo): accoglienza e reazione al vissuto a livello soggettivo”. ANOVA su questi due nuovi componenti indica che la zona geografica di origine potrebbe essere significativa per quanto riguarda la “Qualità dell’interazione con servizi l’Università” e in particolare per la differenza fra i rispondenti originari dell’Africa Occidentale e quelli dal Subcontinente Indiano. A causa del numero limitato di rappresentanti del Subcontinente nel nostro campione non è possibile fare affidamento su questi numeri.

Nel nostro campione l’Area del corso di studi ha sicuramente una grande significatività rispetto alla “Qualità dell’interazione con servizi l’Università”. In particolare, c’è una significativa differenza fra l’Area Umanistica-Sociale e quella Scientifica-Tecnologica a favore di quest’ultima. Per quanto riguarda l’Accoglienza e reazione al vissuto a livello soggettivo, non c’è alcuna influenza significativa da parte di altre variabili in nostro possesso a parte una relazione quasi-significativa con il Corso di studi.

Questi dati fanno riflettere su quanto i rispettivi percorsi migratori siano significativi per l’esperienza universitaria degli studenti. Da queste analisi sembrerebbe che lo siano solo in parte e che le aree del corso di studi siano invece descrittori più interessanti. In altre parole, è possibile che i colleghi originari dell’Italia degli studenti che hanno partecipato all’indagine avrebbero dato risposte simili.

Non si può tuttavia negare una costante che appare in tutte le analisi svolte e che non ha tanto che fare con il percorso migratorio e le sue modalità, quanto con l’area geografica di provenienza: gli studenti con origini nell’Africa Occidentale hanno evidenziato meno aspetti positivi e, forse, delle difficoltà con l’organizzazione universitaria, con i docenti e, in generale, nell’interazione con l’Università. Questo potrebbe confermare quanto presente in letteratura riguardo le difficoltà incontrate da studenti originari dell’Africa Occidentale e Sub-Sahariana nelle università americane e del Regno Unito. Tali studi sottolineano come per questi studenti permangano problemi di razzismo, stereotipi e la convinzione che culturalmente e scolasticamente (per quelli che arrivano avendo già fatto parte del percorso scolastico nella nazione di provenienza) siano in qualche modo mancanti (Okusolubo, 2018; Osikomaiya, 2014; Owusu-Kwarteng, 2021). Queste credenze latenti possono portare alcuni docenti universitari ad avere delle aspettative inferiori riguardo questi studenti (Owusu-Kwarteng, 2021). Inoltre, questi ultimi incontrano anche problemi di disponibilità delle tecnologie necessarie allo studio (Okusolubo, 2018) ed economici, i quali potrebbero portarli a doversi interfacciare più spesso con l’amministrazione universitaria.

Infine, subiscono una forte pressione di aspettative da parte della loro famiglia (Okusolubo, 2018; Osikomaiya, 2014; Owusu-Kwarteng, 2021). Questi risultati sono tuttavia condotti negli Stati Uniti e nel Regno Unito (paesi dalla tradizionale forte immigrazione dai paesi dell’Africa

Occidentale), mentre sembrano mancare in Italia, dove le problematiche potrebbero anche assumere sfumature diverse.

5. Discussione dei risultati: le indicazioni per il miglioramento dell'università

Passando ai dati relativi all'esplorazione delle occorrenze legate alla macrocategoria 2. *Indicazioni per il miglioramento dell'università*, ciò che è emerso a livello di maggior percentuale di occorrenze legate alla categoria "Servizi universitari" è collegata al codice "Implementazione del sistema informativo rispetto al contesto universitario" (34,17%). Gli studenti, infatti, sottolineano quanto sia fondamentale l'aspetto della buona comunicazione dell'Università verso l'esterno e della relativa fruibilità dei servizi basilari di informazioni, come il sito internet di Ateneo, utili alla corretta condivisione di alcuni degli aspetti cruciali della vita universitaria.

Per quanto riguarda la categoria "Connessione Università - contesto" il codice con percentuale maggiore è "Maggior connessione Università - famiglie" (7,59%): rispetto a questo elemento così delicato ma anche così determinante, Bertozzi e Lagomarsino (2019) enucleano come «a quanto emerge anche in altre ricerche, la famiglia risulta essere una risorsa cruciale e, anche quando il livello di istruzione dei genitori non è elevato, è il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli che può incidere positivamente sul loro successo» (Bertozzi e Lagomarsino, 2019, p.174). Più volte nel testo è infatti emerso come la difficoltà di entrare in contatto con le famiglie, sia a livello di informazione generale sia a livello personale da parte degli studenti stessi, rappresenti un forte ostacolo alla reale comprensione del percorso universitario intrapreso e dunque l'aspetto linguistico e culturale può essere considerato un elemento di difficoltà e di ostacolo. Proprio per questo, il suggerimento degli studenti e delle studentesse è quello di incrementare il processo di connessione tra università e famiglie in modo da facilitare e rendere maggiormente fruibile la carriera universitaria da parte di questi ultimi.

Andando ad analizzare l'ultima categoria "Organizzazione universitaria", il codice maggiormente individuato è relativo al "Miglioramento organizzativo generale" (16,45%): qui convergono elementi come la necessità di implementare le politiche per agevolare gli studenti lavoratori, di potenziare i servizi generali per gli studenti, servizi anche legati meramente alla gestione burocratica dei processi, all'accesso agli studi, con particolare riferimento alla riprogettazione dei test di ingresso e dunque maggior chiarezza e supporto durante le fasi pre, in itinere e post dell'esperienza universitaria.

Altro tema di importante considerazione è quello legato al "Miglioramento del processo di orientamento" (11,39%). Gli studenti, rispetto a questo aspetto sottolineano quanto possa essere importante sostenere la scelta di

proseguire gli studi attraverso azioni mirate di orientamento che partano dal ciclo della Scuola Secondaria di Secondo Grado ed anche grazie all'implementazione di processi di *peer tutoring*. La guida nel percorso di crescita personale, scolastico e dunque professionale sembra essere cruciale ed efficacemente implementabile grazie a sistemi di sostegno che vadano a comprendere la rete dei pari, il territorio, la famiglia ed il sistema istituzionale, i quali si devono fare collettori fondamentali dello sviluppo dell'individuo nella sua complessità e vulnerabilità.

Questo porta ad un altro tema focale, ovvero quello dell'ambiente universitario come luogo interculturale (3,79%), pronto ad accogliere e sostenere le particolari esigenze di tutti gli studenti iscritti o in via di iscrizione: il potenziamento di servizi come i sistemi di riconoscimento delle carriere estere precedenti, l'offerta di una più ampia scelta di corsi in lingua inglese e dunque l'incremento di scambi interculturali tra università e studenti possono rappresentare un'apertura dell'università italiana in termini di accoglienza ed accessibilità di servizi e offerta formativa anche per studenti che decidono di proseguire la loro carriera formativa nel nostro Paese e per coloro che hanno percorsi migratori nella loro storia personale.

Come affermano Crul e colleghi (2012), dunque, l'interazione tra fattori individuali e fattori istituzionali legati l'organizzazione del sistema formativo, in questo caso universitario, e alla sua flessibilità in termini di accesso e di permeabilità è considerata alla base delle determinanti del successo educativo (Crul, Schneider e Lelie, 2012; Bertozzi e Lagomarsino, 2019).

6. Conclusioni

Appare necessaria una riflessione sui processi futuri di ripensamento e riprogettazione del sistema formativo legato all'Università italiana nella logica di una «... multiculturalità, che connota sempre più l'Italia [...] [e che] non solo agisce come agente di effettivo cambiamento antropologico e culturale, ma prospetta concretamente un orizzonte di nuova cittadinanza» (Grasso, 2015, p. 202).

Gli studenti e le studentesse coinvolte nel processo di ricerca hanno fatto emergere elementi differenti ma che si vanno a intersecare imprescindibilmente con la loro soggettività e i loro particolari bisogni formativi e personali legati alla vita universitaria.

Miglioramento dei servizi e dell'organizzazione generale, potenziamento del sistema informativo, dell'offerta didattica ed in generale dell'apparato amministrativo-burocratico dell'università, sembrano essere i temi focali a livello di suggerimenti per l'aumento della qualità del sistema accademico, ma anche la necessità di incrementare la connessione tra università e famiglie, scuole e territorio, nell'ottica di attivare processi di sostegno, cooperazione e guida

verso la strutturazione dei nuovi professionisti del domani.

Proprio in questi termini si denota come il risultato delle analisi abbia portato alla luce la necessità di introdurre e sviluppare processi di *student faculty partnership* intesa come «un processo di collaborazione reciproca, nel quale tutti i partecipanti hanno l'opportunità di contribuire equamente, anche se non necessariamente nello stesso modo, alla definizione, all'articolazione, alle decisioni, alla realizzazione, all'esplorazione e all'analisi dell'approccio pedagogico e del curriculum» (Cook-Sather, Bovill e Felten, 2014, p.6-7).

Perché dunque risulta fondamentale includere gli studenti in processi di partnership con docenti e istituzioni? I punti essenziali a sostegno di ciò li riporta l'Advance HE, che nel documento *Essential Frameworks for enhancing student success - Student Engagement through partnership* delinea le motivazioni dell'importanza e della necessità del coinvolgimento degli studenti in maniera più profonda, al fine di promuovere il loro successo universitario. Il documento divide le motivazioni in più aree di riferimento:

- a. Apprendimento degli studenti:
 - consentire a tutti gli studenti di impegnarsi profondamente
 - migliorare l'occupabilità attraverso lo sviluppo di conoscenze di alto livello, comportamenti e competenze di alto livello
 - creare un senso di appartenenza, vitale per per il mantenimento e il successo.
- b. Impegno del personale:
 - rinnovare l'impegno nell'apprendimento e miglioramento dell'insegnamento
 - trasformare il pensiero sull'apprendimento e le pratiche di insegnamento come processi collaborativi
 - approfondire la comprensione della comunità accademica.
- c. Trasformazione:
 - come potente alternativa alle relazioni tradizionali nell'istruzione superiore
 - per stimolare la riflessione su presupposti impliciti sui processi di apprendimento e sulle persone che ne fanno parte
 - aprire nuovi spazi per l'apprendimento, dialogo e indagine.
- d. Sostenibilità:
 - sviluppare comunità autosufficienti definite da obiettivi e valori condivisi (Advance HE, 2016).

Quello che sembra manifesto, dunque, collegando tutti i temi emersi dall'analisi delle interviste è come la pluralità di esigenze, di vissuti, di desideri e di ideali propri della particolarità intrinseca di ogni studente e studentessa partecipante all'indagine, sia andata a confluire in richieste specifiche e ponderate, basate su una soggettività forte, ma anche su una visione di

insieme personale e critica, molto attenta e particolare.

Ciò che ci invita a fare l'analisi di questi risultati è il fatto di porre in maggior risalto il potere che ha il riscontro dei diretti fruitori del processo formativo universitario, coloro quindi che saranno i prossimi lavoratori, i prossimi accademici, i prossimi professionisti che si interfacceranno con un mondo del lavoro complesso, intricato e ricco di sfide, al quale questi ultimi possono essere preparati con il sostegno fondamentale dell'università.

La richiesta che emerge dunque con forza da parte degli studenti e delle studentesse coinvolti è quello di essere reali protagonisti del loro percorso universitario e del loro processo di apprendimento. Ma cosa significa essere messi al centro del proprio percorso di apprendimento? Grazie al lavoro di Merriam e colleghi (2006), Grion e Serbati (2019) collegano a questa espressione il seguente significato:

mettere lo studente al centro del proprio percorso di apprendimento significa, infatti, costruire attività e ambienti che promuovano la costruzione di significati, la comprensione, applicazione e rielaborazione autonoma e critica di concetti, quindi studente al centro di un processo di apprendimento che porta ad un cambiamento delle conoscenze, comprensione, abilità, attitudini e valori di una persona, influenzato dalle persone e dai contesti in cui esso avviene e quindi socialmente costruito (Grion e Serbati, 2019, p. 28).

Storie complesse, racconti e condivisioni ricchi di significato, che racchiudono però punti di intersezione comuni e profondi: tutti questi elementi ci portano a denotare la realtà universitaria odierna come variegata in termini di fruitori, possibilità e servizi e proprio partendo da ciò, quello che possiamo proporci di proseguire come prospettiva di intervento futura è di creare sempre più un ambiente accademico aperto ed efficace, basato sull'interculturalità, lo scambio e la contaminazione quali elementi di ricchezza e di sviluppo.

Co-costruire, dunque, un nuovo sistema formativo di qualità, comprendente servizi e organizzazione strutturati realmente sui bisogni e le necessità dei diretti protagonisti, sempre seguendo un approccio di collaborazione, condivisione e di rete tra i molteplici *stakeholder* del sistema universitario, per la promozione di una didattica e una formazione di qualità.

Riferimenti bibliografici

Advance HE (2016), *Essential Frameworks for enhancing student success - Student Engagement through partnership*, testo disponibile al sito :<https://www.advance-he.ac.uk/sites/default/files/2020-05/Student%20Engagement%20Through%20Partnership%20Framework.pdf>

- 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.
- Colombo M. (2014), *I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze, risorse*, «REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana», 22: 159-170.
- Cook-Sather A., Bovill C., Felten P. (2014), *Engaging students as partners in teaching and learning: A guide for faculty*, Joey-Bass, San Francisco.
- Crul M., Schneider J., Lelie F., eds (2012), *The European Second Generation compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam University Press, Amsterdam: Imiscoe.
- Gilardoni G. (2012), *I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale*, «Sociologia e politiche sociali», 15: 81-103.
- Glaser B., Strauss A. (1967), *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Sociology Press, Mill Valley, CA.
- Grasso M. (2015), *Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale*, «Rivista italiana di educazione familiare», 1: 201-216.
- Grion V., Serbati A. (2019), *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari: prospettive emergenti, ricerche e pratiche*, Pensa multimedia, Lecce.
- Merriam S.B., Caffarella R.S., Baumgartner L.M. (2006), *Learning in adulthood: A comprehensive guide*, John Wiley & Sons, San Francisco.
- Ognisanti M., Tieghi L., eds (2009), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, FrancoAngeli, Milano.
- Okusolubo G.S. (2018), *Academic and social challenges faced by African international students in collegiate institutions in America*, «International Journal of Economics & Management Sciences», 7, 2: 1-8.
- Osikomaiya O. (2014), *Sub-Saharan African students and their experiences in American higher education*, Doctoral Dissertation at Northeastern University (Boston, Massachusetts). Testo disponibile al sito: <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:336505/fulltext.pdf>
- Owusu-Kwarteng L. (2021), *'Studying in this England is wahala (trouble)': analysing the experiences of West African students in a UK higher education institution*, «Studies in Higher Education», 46, 11: 2405-2416.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano.
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Carocci, Roma.

7. *“Il futuro? una domanda da un miliardo!” Aspirazioni, aspettative lavorative e mobilità geografica dei giovani universitari con background migratorio*

di *Francesca Setiffi*

1. Introduzione

Uno dei risvolti visibili della stabilizzazione della popolazione immigrata in Italia è costituito dall'accesso dei figli di immigrati all'università (Bertozzi e Lagomarsino, 2019). Di qui, la necessità, anche in Italia, di avviare ricerche sociologiche volte a indagare sfide e criticità della loro esperienza universitaria (Lagomarsino e Ravecca, 2014; Paba e Bertozzi 2017). Vari studi e riflessioni sono stati prodotti sul rapporto dei figli di migranti con la scuola orientati ad indagare, da diverse prospettive, l'inserimento, la riuscita scolastica, il ruolo esercitato da insegnanti e famiglia e la mobilità sociale di questi giovani (Chaloff e Queirolo Palmas, 2006; Besozzi e Colombo, 2007; Colombo, 2010; Pattarò, 2010; Ricucci, 2012; Azzolini e Barone, 2013; Santagati, 2015; Azzolini e Ressa, 2015; Bonizzoni, Romito e Cavallo 2016; Azzolini, Mantovani e Santagati, 2019; Triventi, Vlach e Pini, 2022)¹. Inizia inoltre anche a consolidarsi una linea di ricerca su studentesse e studenti universitarie/i di origine immigrata (per una rassegna si rinvia a: Bertozzi, 2018) ed è altrettanto viva la discussione accademica sul loro rapporto con il mercato del lavoro (Ambrosini e Molina, 2004; Zanfrini, 2006). Tuttavia, manca ancora oggi una riflessione sistematica di comparazione internazionale sulla loro mobilità sociale (Bertozzi e Lagomarsino, 2019) e poco spazio è stato riservato alle loro aspirazioni e aspettative professionali, maturate durante il percorso universitario, a livello nazionale e con una prospettiva comparativa, che, certamente, dovrebbe tenere conto della diversa storia migratoria dei singoli contesti socio-culturali e dei differenti modelli di integrazione (Guolo, 2009; Allievi, Guolo e Rhazzali, 2017).

Il capitolo cerca pertanto di contribuire alla prospettiva di studio interessata a interpretare aspirazioni e aspettative lavorative dei figli di migranti che

¹ Merita una menzione a parte la crescente letteratura sui minori stranieri non accompagnati che sta mettendo in evidenza le difficoltà di integrazione scolastica (Segatto, Di Masi e Surian, 2018).

frequentano l'università e la loro percezione della spendibilità del titolo di studio. In particolare, verranno affrontati due aspetti della loro idea di futuro:

a) il Paese e/o la zona geografica nella quale pensano di spendere le conoscenze maturate, oppure in corso di acquisizione durante il percorso universitario, e quindi se vogliono proseguire la loro vita in Italia oppure all'estero o combinando esperienze diversificate;

b) la relazione con il paese di nascita dell'intervistata/o oppure dei suoi genitori e, nello specifico, se esprimono la volontà di trascorrere una parte della loro vita o brevi periodi di esperienza professionale nel paese di origine della famiglia.

Combinando questi due elementi, l'analisi testuale delle interviste ha prodotto tre diversi orientamenti: cosmopolita, transnazionalista e tradizionalista.

La ricerca qualitativa è stata condotta su un campione di 36 intervistate/i con un'età compresa tra i 20 e i 31 anni che si trovano in vari stadi del loro percorso universitario (iscritte/i al primo anno oppure agli anni successivi) e con un diversa esperienza migratoria: 13 sono nate/i in Italia, per 13 intervistate/i la migrazione è avvenuta prima della scuola primaria (0-5 anni), per 6 l'arrivo in Italia si è realizzato durante la scuola primaria (6-10 anni) mentre per le restanti 3 intervistate il percorso migratorio si è concluso, in Italia, dopo la scuola primaria (da 11 anni in su). Il gruppo di studio si compone prevalentemente di intervistate (30 su 36). Per quanto riguarda le origini sociali, 9 intervistate/i sono figlie/i di genitori laureati, 16 intervistate/i di genitori con un titolo di studio superiore e le/i restanti 11 con titoli di studio basso².

Il lavoro si struttura in tre parti: il primo paragrafo descrive la percezione di spendibilità del titolo di studio come elemento di interpretazione delle aspettative professionali, il secondo paragrafo discute i tre orientamenti emersi dalle interviste narrative, riguardanti il progetto lavorativo ma soprattutto il luogo e/o i luoghi dove vorrebbero vivere nel futuro, mentre la sezione conclusiva cerca di mettere in luce peculiarità e originalità della ricerca e dei suoi risultati.

Il capitolo ha quindi lo scopo di essere un contributo alla letteratura accademica che si occupa di indagare un particolare interstizio della vita dei giovani di origine immigrata: il loro sguardo verso il futuro dalla loro posizione di studentesse e studenti universitari.

² Nel capitolo sono state riportate solo le caratteristiche socio-demografiche rilevanti per la stesura del capitolo. Si rinvia alla nota metodologica per ulteriori approfondimenti.

2. Aspettative professionali: la spendibilità del titolo di studio

Il campione qualitativo, già descritto nell'introduzione, si compone di giovani che, nonostante le criticità del sistema scolastico italiano, sono riuscite/i a iscriversi a un corso di studi universitario. Esula dagli obiettivi di questo capitolo richiamare il dibattito sulle fonti di disuguaglianza del sistema scolastico italiano. Tuttavia, sembra doveroso citare il volume curato da Ballarino e Checchi nel 2006 sul rapporto tra scuola e disuguaglianza sociale e sull'influenza delle origini sociali sul successo scolastico. Rispetto ai figli di migranti, il sistema scolastico italiano è ancora ben lontano dall'aver raggiunto l'uguaglianza di opportunità, persistono infatti per studenti e studentesse con *background* migratorio problemi riconducibili al ritardo di conclusione del percorso di studio, all'abbandono precoce e alla canalizzazione in percorsi meno prestigiosi dell'istruzione superiore (Ambrosini, 2022; Ministero dell'Istruzione, 2020-2021). Tuttavia, rispetto al passato, la loro carriera scolastica assomiglia di più a quella di studentesse e studenti con cittadinanza italiana: "chi è nato in Italia raggiunge risultati migliori, è meno esposto ad abbandoni e ritardi, frequenta più spesso i licei, rispetto a chi è nato all'estero" (Ambrosini, 2022). Una recente ricerca condotta da Gasperoni e colleghi (2021) ha messo a confronto le aspirazioni di studentesse e studenti italiani di origine immigrata frequentanti l'ultimo anno della scuola superiore di secondo grado e ha identificato come le "strategie di *nudging*", da parte degli insegnanti, verso percorsi di studio maggiormente qualificati, potrebbero aumentare l'accesso all'istruzione universitaria di giovani con *background* migratorio.

In questa specifica parte del volume non mi soffermerò ad esplorare punti di forza e/o di debolezza della esperienza universitaria degli intervistati, ma in quali Paesi pensano di lavorare una volta conclusa l'università e quale lavoro si immaginano di svolgere. Le domande poste alle intervistate/agli intervistati riguardano quindi le loro aspirazioni e aspettative professionali.

Rispetto all'indagine quantitativa condotta da Mantovani (2013) di circa una decina di anni fa³, nella quale emergeva una chiara distinzione tra la rilevazione delle aspirazioni, attraverso la quale si sollecitava le/gli intervistate/i a immaginare il loro futuro, e la rilevazione delle aspettative professionali, caratterizzate da un ancoraggio alle concrete possibilità di poter realmente ottenere una specifica posizione lavorativa, l'analisi qualitativa delle interviste narrative, qui discussa, ha fatto emergere, nella maggior parte dei casi, un'implosione della dimensione "immaginifica" e di quella "potenzialmente

³ La ricerca aveva lo scopo di mettere a confronto aspirazioni e aspettative professionali di giovani italiani e giovani figli di immigrati frequentanti il primo anno della scuola secondaria di II grado della provincia di Bologna. Il campione era composto da 1080 studenti di cui 577 stranieri, ove per "straniero" l'Autrice fa riferimento allo status giuridico dell'intervistato/a.

realizzabile”, riconducibile alla richiesta di indicare in quale posto del mondo vedono la loro collocazione professionale al termine del periodo universitario.

Mentre molte/i intervistate/i vogliono continuare a lavorare nell’ambito professionale della loro laurea, qualora tale ambito sia facilmente identificabile come avviene nel caso delle lauree a indirizzo sanitario, oppure rappresenti una meta da raggiungere come avviene per quanti desiderano svolgere un lavoro in un ambito specifico (come ad esempio quello umanistico-sociale), entriamo invece nell’interpretazione delle aspirazioni quando le narrazioni di intervistate/i si spingono a immaginare dove (in quale Paese e zona geografica) vedono il loro futuro e non solo la spendibilità del loro titolo di studio. Sebbene le aspirazioni e le aspettative professionali siano, a livello narrativo, intimamente connesse, in questo paragrafo e in quello successivo cerchiamo di interpretarle in maniera distinta allo scopo di mettere in risalto la spendibilità del titolo di studio che riflette, almeno in parte, il tema delle aspettative professionali e di concentrarci in seguito sui loro immaginari di futuro e solo sui luoghi che desiderano facciano parte della loro esperienza lavorativa. Rispetto ad altri studi su aspettative e aspirazioni professionali, l’originalità di questa ricerca, riguarda, principalmente, il focus geografico: il “dove” si pensa di mettere a frutto conoscenze e competenze acquisite durante la carriera universitaria è dirimente per comprendere cosa immaginano e pensano di realizzare i giovani del futuro.

Coerentemente a quanto sostenuto in precedenza, le aspettative professionali sono state indagate con un forte orientamento territoriale (stanziale vs. mobilità all’estero) attraverso la domanda: “Qual è, secondo te, la spendibilità del tuo titolo di studio, in Italia o anche nel paese di origine o altro paese?”. L’interpretazione delle interviste narrative ci permette di focalizzarci, in questa sezione, su quanto intervistate/i pensano sia spendibile il loro titolo di studio mentre il focus geografico sarà indagato in modo più dettagliato nella sezione successiva.

Dalle analisi delle interviste emerge che 27 intervistate/i su 36 vorrebbero rimanere nell’ambito di studio prescelto o svolgere un lavoro compatibile con gli sbocchi professionali del corso di laurea (triennale o magistrale) confermando di aver scelto il corso di studi più vicino alle proprie inclinazioni. Ne sono un esempio gli stralci di intervista che seguono:

Sì, ci credo molto e sono innamorata di questa professione [corso di laurea: servizio sociale], nel senso che ad oggi sono sempre più convinta di voler fare questo lavoro e non penso di spenderlo in Marocco. So che in Marocco c’è la figura dell’assistente sociale, ma il titolo di studi conseguito qua credo sia un po’ sprecato là non solo il mio ma in generale, ho questa idea. All’estero, in altri paesi, sì, ma in Marocco lo vedo più come un luogo di vacanza, una volta ogni tanto indubbiamente però non ci andrei mai a vivere. Direi a causa della mentalità prima di tutto. (Int. 2, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

in realtà io vorrei lavorare per l'agenzia spaziale europea che ha sede in Olanda, però è un sogno che hanno tutti quelli di ingegneria aerospaziale e le graduatorie sono un sacco lunghe, quindi boh. In generale penso che il titolo è spendibile dappertutto in Europa, non ho timore da questo punto di vista. Se potessi rimanere in Italia e magari lavorare in campo spaziale sarebbe figo anche quello, ma sono aperta alla possibilità di andare a cercare cose relative allo spazio da altre parti. Se non riesco in quello farò l'ingegnere industriale che non è il massimo della mia aspirazione, ma so che posso farlo, ho un piano b, un piano c. ma vorrei entrare nell'agenzia spaziale europea. (Int. 4, Femmina, arrivata in età prescolare, Nigeria, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

L'agente diplomatico direi adesso [pienamente coerente con il percorso di studio]. Allora in Italia credo che sia difficile, i paesi forti sarebbero Svizzera per il numero di organizzazioni internazionali che ha, o Belgio o New York. Non mi dispiacerebbe andare in un altro contesto. Mi piacerebbe andare in Senegal con qualche progetto, cioè non per viverci, ma per potere qualche cambiamento. (Int. 18, Femmina, arrivata in età scolare, Senegal, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Le intervistate/gli intervistati che stanno tuttora considerando le potenzialità di spendibilità del titolo di studio, per il momento, si concentrano sulla necessità di portare a termine il percorso di laurea (9 intervistate/i). Invece, sono di particolare interesse le testimonianze riportate di seguito nelle quali viene fatto esplicito riferimento alle difficili condizioni lavorative del mercato del lavoro in italiano⁴.

Tornare in Marocco no, non penso che sarà una cosa fattibile. Il mio futuro lo immagino non in Italia perché purtroppo anche se ho la laurea in Scienze dell'Educazione il mondo del lavoro non offre le giuste opportunità agli studenti. Cioè il mondo degli educatori è un mondo qui gestito da cooperative, ti pagano pochissimo e non è giusto che uno abbia fatto tanti sacrifici per trovarsi così [...] All'estero è diverso. Quindi non saprei dirti adesso dove ma è un pensiero che faccio spesso, poi chissà. Il Marocco invece non mi interessa ecco. (Int. 35, Femmina, nata in Italia, Marocco, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

allora io mi trasferirò il prossimo anno in Inghilterra, al 100% non rimarrò in Italia, perché un biotecnologo non viene considerato, molto spesso deve lavorare gratis, se trova delle borse sono molto basse, comunque un PhD qui è pagato pochissimo; quindi, diciamo che qui in Italia è spendibile, ma non c'è meritocrazia, nel senso che dopo tutti questi sforzi uno non dovrebbe

⁴ Tali interviste rientrano nel conteggio di coloro che vogliono proseguire una carriera lavorativa nell'ambito di studio prescelto.

accettare certe condizioni. In Marocco, lì non so neanche spiegare ai miei parenti cosa faccio, perché non esiste quindi è difficile, cioè al massimo gli dico “posso fare le analisi del sangue, posso vedere quanti zuccheri avete...” lì soffrono tutti di colesterolo, diabete eccetera e quindi “ah. Ho capito che fai” in verità non è quello, però ecco in Marocco non esiste. Mentre all’estero è molto rispettato, nel senso che in Inghilterra un PhD può arrivare anche a 2000 euro al mese, molti privilegi a livello di tasse, trasporti eccetera, perché comunque tu risulti come studente e nel momento in cui tu finisci un dottorato o qualcosa loro ti offrono subito un altro lavoro, perché c’è la politica che io ho speso su di te e quindi tu sei un mio investimento, mi frutti e devi rimanere eccetera. (Int. 37, Femmina, nata in Italia, Marocco, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Le perplessità e le criticità di ingresso nel mercato del lavoro che si trovano ad affrontare giovani studentesse e studenti universitari di origine immigrata sembrano molto simili a quelle rilevate dalle loro colleghe/i figlie/i di genitori italiani. *Mismatch lavorativo*, ovvero disallineamento tra le competenze possedute dalle/dai candidate/i e le richieste del mercato del lavoro, che riguarda diversi paesi europei (Brunello e Wruuck, 2019), la mancanza di efficaci politiche di transizione scuola-lavoro (Ruggero e Kazepov, 2019) e la bassa richiesta di lavoro stabile e qualificato (Reyneri, 2018) sono solo alcuni aspetti di fragilità del mercato lavorativo italiano. Volendo cogliere le differenti prospettive di analisi del fenomeno, Marini (2022) propone di parlare di “di-visioni”, nel tentativo di cogliere gli aspetti “strutturali” e “culturali” del rapporto tra domanda e offerta di lavoro: “*Di-visioni*, dunque, somma alcuni fenomeni le cui radici affondano nel passato, ad altri più recenti. Entrambi li possiamo ricondurre a due ambiti tematici: da un lato, “divaricazioni” di natura strutturale che trovano origine in una serie di malfunzionamenti di organizzazioni e istituzioni; dall’altro, “diverse visioni” culturali legate al lavoro”. In Italia, nel 2019, secondo quanto rilevato dall’Oecd (2019) per un professionista con competenze al di sotto delle attese dei datori di lavoro, ce n’è uno che si scontra con un sistema incapace di premiarlo. In aggiunta, esiste il “nodo” delle retribuzioni a fare eco, attraverso i dati dell’Istat, alle parole dell’intervistato che ci ricorda l’esistenza di un rilevante divario salariale tra l’Italia e gli altri paesi europei a discapito soprattutto dei giovani (Magnani, 2019).

3. Aspirazioni professionali: orientamenti geografici e futuro lavorativo

Come già anticipato nelle pagine precedenti, questa parte del capitolo si occupa di interpretare le aspirazioni professionali delle studentesse e degli studenti di origine immigrata coinvolti a rispondere alla domanda: “Che progetti hai per il tuo futuro? Cosa vorresti fare da grande?”. In questa parte del

capitolo le analisi sulle interviste narrative riguardano anche la propensione di studentesse e studenti a immaginarsi la propria vita all'interno dei confini nazionali, oppure all'estero o, ancora, se esprimono il desiderio di tornare nel paese di origine della migrazione (dove sono nate/i oppure dal quale provengono i propri genitori nel caso di intervistate/i nati in Italia).

In questo caso, è particolarmente evidente la componente immaginaria: il giovane aspira a un lavoro compatibile con le sue preferenze, e poco importa se quel lavoro è nei fatti difficilmente realizzabile e accessibile. Le aspirazioni lavorative non lasciano spazio al pensiero razionale, non si basano sull'analisi dei costi e benefici, non tengono conto delle circostanze e della congruenza dei mezzi rispetto allo scopo. Le aspirazioni lavorative sono i desideri, cioè ciò che le persone vorrebbero fare/essere da grandi (Mantovani, 2013, p. 51)

e, nel nostro caso, *dove* voler vivere almeno una parte della propria vita a seguito della conclusione del percorso universitario. Nelle nostre interviste, l'immaginazione presenta dei contorni più sfumati rispetto alle aspettative che, invece, sono agganciate alla potenziale spendibilità del titolo di studio nel mercato del lavoro.

Il mutamento del “senso di appartenenza” e la necessità di volersi sperimentare in contesti socioculturali diversi da quelli già conosciuti riguarda molto di più le giovani generazioni attuali rispetto alle precedenti e coinvolge, seppur in modo diverso, studentesse e studenti italiane/i e figlie/i di immigrati (Istat, 2020). Appare evidente che il desiderio di rimanere in Italia oppure spostarsi all'estero tenga in considerazione le fragilità del mercato del lavoro italiano e, legate a questo fattore, si sommano aspirazioni e motivazioni riguardanti tutte/i le studentesse e gli studenti universitari senza distinzione tra “figli di italiani” e “figli di immigrati”.

In questi studi, un ruolo chiave è costituito dalla *socializzazione anticipatoria* attraverso la quale i giovani laureati iniziano a farsi un'idea dei valori del paese scelto per la migrazione attraverso i social media. In aggiunta, «l'uso di social media consentirebbe anche di riattivare vecchi legami con amici, conoscenti e compagni di studio già emigrati, e al contempo facilita l'accesso a un ‘sapere migratorio’ che nei decenni passati era molto meno diffuso» (Impicciatore e Panichella 2022, capoverso 15 versione online) promuovendo l'integrazione nella società ricevente (Colletto e Fullin 2019). Dalla ricerca *Identità e percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*⁵ (Istat, 2020) si evince una sostanziale comune necessità delle giovani generazioni di mettersi alla prova al di fuori dei confini nazionali: “sia per gli stranieri sia per gli italiani si rileva una quota considerevole di ragazzi

⁵ Il campione Istat era composto da studentesse e studenti delle scuole secondarie (dati raccolti nel 2015) e le analisi hanno tenuto in considerazione la cittadinanza e il paese di nascita.

che da grandi vogliono vivere all'estero, rispettivamente il 46,5%⁶ e il 42,6%" (Istat, 2020, p. 32). Si tratta di percentuali molto elevate che confermano come queste generazioni percepiscano l'idea dello spostamento all'estero in maniera diversa da quelle del passato.

I dati della ricerca qui discussa non ci permettono di dimostrare l'influenza delle origini sociali, del genere, dell'età di arrivo nel paese della migrazione e nemmeno del riscatto sociale ricercato dai figli di migranti (Dalla Zuanna *et al.*, 2009; Ambrosini, 2019; Mantovani, 2013) – tutti fattori discussi nella letteratura nazionale e internazionale – perché il campione si compone prevalentemente di studentesse e la sua numerosità è coerente a una ricerca qualitativa. A livello internazionale, una recente ricerca di Crul e colleghi (2017) sulla mobilità sociale di figlie/i di migranti mette in luce il cosiddetto “effetto moltiplicatore” considerando l'accumulazione di capitale culturale e sociale un fattore positivo di mobilità ascendente dei figli di migranti. Tuttavia, rispetto a questo ambito, questa indagine contribuisce fattivamente ad aggiungere nuova conoscenza su un tema di studio meritevole di attenzione: aspirazioni, aspettative e mobilità geografica dei giovani universitari con *background* migratorio.

In continuità con quanto emerge dallo studio dell'Istat, un'analisi congiunta delle aspirazioni e dei luoghi in cui pensare di poter vivere nel futuro ci ha permesso di delineare tre diversi orientamenti: cosmopolita, transnazionalista e tradizionalista.

L'orientamento *cosmopolita* riflette il desiderio di 17 intervistate/i (su un totale di 36) di immaginare di trascorrere almeno una parte della propria vita all'estero, considerando la possibilità di migliorare le proprie opportunità lavorative ma anche per provare a vivere in un diverso contesto socio-culturale. Esemplicative sono le testimonianze, riportate di seguito, accomunate dal desiderio di sperimentarsi all'estero con progettualità in corso di divenire. Desideri di vita futura che si scontrano con le difficoltà del mercato del lavoro italiano e di altri Paesi. L'apertura alla mobilità all'estero di questi giovani di origine immigrata sembra mettere assieme sia la voglia di “riscatto sociale”, già manifestata con l'iscrizione a un corso di laurea universitario, sia la consapevolezza di poter far fruttare le proprie competenze e di far fiorire le proprie inclinazioni al di fuori dei confini nazionali. Il modo in cui studentesse e studenti raccontano i loro futuri progetti di vita non è solo il risultato di essere cresciute/i in una società cosmopolita (Beck, 2003) ma di aver adottato un orientamento che li porta ad autodefinirsi lavoratrici/lavoratori e, soprattutto, “cittadini del mondo”. Il paese di origine della migrazione è stato citato come una delle possibili mete del trasferimento, pertanto, si è scelto di ricondurre queste narrazioni all'orientamento cosmopolita

⁶ Nel caso di studenti e studentesse nate/i all'estero la ricerca ha considerato solo coloro che hanno espresso il desiderio di vivere in un paese estero diverso da quello di nascita.

poiché il desiderio di includerlo rappresenta solo una delle molteplici, possibili o desiderate, traiettorie migratorie. Così come chi vorrebbe trasferirsi all'estero non esclude un futuro rientro in Italia, ci sono testimonianze che fanno rientrare il paese di origine (dell'intervistato/a oppure dei suoi genitori) tra i futuri luoghi di vita senza escludere altri Stati.

la cosa triste di cui parlo spesso è il fatto che sto facendo adesso un progetto in collaborazione con l'agenzia spaziale Europea ESA e spesso ci sono degli incontri, appunto, vado a parlare con dei giudici che sono proprio delle persone che lavorano all'ESA. E molti giudici italiani mi dicono che l'unica possibilità per noi se non riusciamo ad entrare in quelle solite agenzie aerospaziali che ci sono qua in Italia ... l'unica è quella di andare all'estero. Io vorrei viaggiare molto se mi sarà permesso o comunque mi sono sempre spostata durante la mia infanzia, durante la mia vita, ho sempre cambiato tante case; quindi, mi è rimasto il fatto di voler cambiare ambiente e mi piacerebbe molto andare all'estero, per esempio, adesso ho la possibilità di andare in Francia a fare l'Erasmus, che è già un passo, dove vado a fare la tesi della magistrale e poi spero comunque di muovermi. La posizione di per sé non lo so. Mi piacerebbe molto lavorare nell'agenzia spaziale Europea, vediamo. Per quanto riguarda tornare nel mio paese, penso sia impossibile lavorarci e tornerò sicuramente per gli affetti che ho lì. (Int. 24, Femmina, arrivata in età scolare, Moldavia, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

[...] io amo viaggiare, quindi applico spesso per progetti europei all'estero. Sono già andata da varie parti, faccio dei training, è tutto pagato. Oppure faccio la volontaria in progetti di formazione per paesi con particolari necessità. Ad esempio, sono andata in Turchia, per lavorare in un progetto per migranti, per bambini siriani. È stata creata una specie di scuola, con i bambini siriani. Appunto dove ci sono molti volontari che aiutano, che propongono attività, che insegnano. Quindi io vorrei continuare a viaggiare, a spostarmi, a vedere cose. Non mi immagino di tornare in Albania nel senso a vivere. Mi immagino eventualmente di poterci passare per qualche progetto, non lo so, al momento non ho una visione chiara. (Int. 30, Femmina, arrivata in età scolare, Albania, Istituto Tecnico, Area Umanistica Sociale)

Vorrei fare l'ostetrica per un periodo di anni, però non vorrei farlo fino alla pensione. Vorrei reinventarmi magari perseguire un altro titolo di studi e cercare un altro tipo di impiego che possa permettermi di aiutare maggiormente la collettività, non solo qua ma anche in Costa d'Avorio. A livello di sanità, in ambito materno-infantile, sostenere la maternità. Il mio titolo comunque è più spendibile all'estero perché a parte che non ci sono molti concorsi, anche la procedura del concorso da quando ti applichi a quando forse arrivi agli ultimi stadi e vieni preso, hanno durate molto lunghe e infatti le ragazze degli anni precedenti al mio hanno trovato lavoro con contratti a tempo determinato e anche quando abbiamo fatto tirocinio le ostetriche di ruolo ci dicono che ci vogliono 3-4 anni di instabilità. All'estero si trova molto più facilmente e ha

anche un riconoscimento diverso, nel senso che qua è molto legata alla figura del medico, mentre all'estero è una figura insomma abbastanza autonoma. Io vorrei andare in Inghilterra, perché hanno una forte tradizione ostetrica e lì viene molto valorizzato il lavoro. (Int. 8, Femmina, nata in Italia, Costa d'Avorio, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

ad oggi, una volta finita la magistrale, mi piacerebbe intraprendere il lavoro per cui ho studiato, ma mi do un anno di anno di tempo per provare concorsi eccetera. Altrimenti vorrei fare un dottorato di ricerca in Italia, mi piace l'Italia. Non ho potuto fare l'Erasmus perché i paesi che c'erano non mi ispiravano molto, però l'esperienza all'estero l'ho sempre voluta fare proprio per vedere com'è l'istruzione all'estero e mi è sempre piaciuto l'inglese; quindi, l'avrei sempre voluta fare in un paese anglofono così quando mi sono laureata ho cercato qualcos'altro per approfondire una tematica di mio interesse e quindi ho voluto approfondire questo master qui in tossicodipendenze, volevo fare un'esperienza diversa. Mi piacerebbe comunque tornare in Italia a lavorare, perché lo sento come il mio paese, sebbene qui ci sia un rispetto molto più alto delle altre culture, però in Italia la gente crea legami e amicizie con chi è straniero. In Francia, ad esempio, si creano molto di più delle sub-culture, sebbene ci sia più apertura. quindi credo che in Italia ci sia più interculturalità, spero di trovare lavoro in Italia anche se so che non sarà facile. (Int. 5, Femmina, arrivata in età prescolare, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

*L'orientamento transnazionalista*⁷ è, invece, minoritario (3 intervistate/i su 36), così come emerge dalle analisi dell'Istituto Nazionale di Statistica (2020, p. 32): «Ci si potrebbe aspettare che per i ragazzi che non sono nati in Italia ci sia il desiderio di tornare nel paese di origine; in realtà anche per loro, qualunque sia la generazione migratoria, prevale la voglia di vivere in un altro paese». Le mete più ambite, indipendentemente dalla cittadinanza sono: Stati Uniti (30,1%), Regno Unito (10,7%) Germania (10,0%)». La peculiarità di questo atteggiamento riguarda la necessità, sentita da intervistate e intervistati, di contribuire allo sviluppo del paese di origine della migrazione familiare (in tutti i casi i giovani sono nati in Italia). In questo caso, l'estero coincide con il paese dove ha avuto inizio la migrazione senza per questo escludere di continuare a vivere in Italia.

innanzitutto, prima mi laureo poi valuto, però per quanto ho detto del tornare in Africa a me piacerebbe tornare là, ovviamente quando il mio lavoro sarà andato bene per creare delle scuole specifiche per persone che vivono nei

⁷ Il termine “transnazionalismo” è qui impiegato per rafforzare l'enfasi sul legame tra paese di origine e di destinazione della migrazione, ne è un esempio il comportamento di quanti puntano a valorizzare la “doppia risorsa” (linguistica ecc.) della società di insediamento e quella di origine familiare, riuscendo a svolgere lavori traduzione e interpretariato o inserendosi in attività commerciali con clientela transnazionale.

villaggi e non hanno la possibilità di studiare, perché i loro genitori pensano solo a farle sposare, scuole per ragazze sinceramente. Poi comunque sì, vorrei dare la possibilità a più persone, anche a quelle meno abbienti, tornerei lì per quello. (Int. 1, Femmina, nata in Italia, Guinea, Liceo, Area Umanistica Sociale)

[...] Però sì, vorrei aiutare anche un po' il mio paese, cioè il mio sogno sarebbe cercare di far arrivare un po' la cultura che c'è qua anche là, lì meccanica non c'è ed è una roba che non capisco come mai non ci sia la meccanica là, alla fine tira avanti il mondo. Quindi sarebbe una figata riuscirà ad aprire un'azienda qua, magari aprire qualche filiale là per fare entrare un po' questa cultura. Vorrei fare una scuola là, magari insegnare, non so qualche progetto per fargli avere le conoscenze che io ho avuto qua, insomma in qualche modo, ci starebbe secondo me! (Int. 50, Maschio, nato in Italia, Albania, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

Ci spostiamo infine a considerare quanti sono incerti (e non menzionano di passare un futuro periodo all'estero) e rimarcano il desiderio di restare a vivere in Italia, che abbiamo deciso di raggruppare nell'*orientamento tradizionalista* (14 intervistate/i su 36). Tra i tre identificati, questo è l'unico caso in cui non possiamo comparare, mediante altre indagini, la scelta di vita dei giovani con *background* migratorio con studentesse e studenti figlie/i di cittadini italiani, poiché, sperimentata in prima persona, oppure per mediazione dei genitori, siamo già in presenza di una biografia che è il risultato di una "doppia" cultura di riferimento. In sintesi, le motivazioni sottese alle scelte dei nativi e dei figli/delle figlie degli immigrati partono da diversi presupposti biografici. Esemplificativa è la testimonianza di quanti sollevano la speranza di rimanere a lavorare in Italia, per ragioni diverse, manifestando perplessità se si trovassero costrette ad affrontare un'altra migrazione. In altri casi, emerge invece la volontà di restare in Italia per stimolare una riflessione multiculturale e orientata a promuovere la parità di genere.

io mi rivedo sempre qua in Italia per ora, non ho proprio idea di voler cambiare paese, perché già comunque fare un cambiamento una volta è molto difficile; quindi, io non sarei pronta a farne un altro, cioè io personalmente non mi ci vedo ad andare in un paese straniero, magari iniziare tutto da zero, cioè proprio non me la immagino come idea, già averlo fatto una volta, una volta basta. (Int. 51, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Io spero di non dover andare all'estero, spero di trovare un lavoro qui. Se proprio non trovo niente qui posso andare anche all'estero. Inizialmente avevo maturato l'idea di fare l'insegnante alle elementari ma con il percorso che faccio io alle elementari non posso insegnare, perché pensavo di insegnare inglese ma solo quelli di scienze della formazione primaria possono

farlo. Potrei insegnare alle medie o superiori ma non piace proprio l'idea, quindi ho abbandonato l'idea dell'insegnamento, vedrò cosa trovo ecco. Vorrei andare a fare un tirocinio alle Nazioni Unite, visto che offrono questa possibilità, non lo so, vediamo ecco, non ho ancora fatto niente. Ma sarebbe una bella esperienza. Io mi sento molto legata all'Italia, quindi mi dispiacerebbe comunque lasciare l'Italia come invece hanno fatto i miei fratelli, a loro non dispiace muoversi in altri paesi, invece per me è un problema. Io considero che spostarsi in un altro paese vuol dire spostarsi in un'altra realtà e che non è facile ritrovarsi poi in un posto nuovo. Io valuto molto questi aspetti e quindi non vorrei spostarmi. (Int. 15, Femmina, arrivata in età scolare, Marocco, Istituto Tecnico, Area Umanistico Sociale)

Rispetto all'estero ho pensato spesso se mi trovassi nella situazione dei miei genitori e dovessi scegliere di spostarmi in un altro paese e cambiare la mia vita, lo farei? la risposta è no, perché forse potrà sembrare banale, ma a livello di umore, come posso dire, la gente che c'è in Italia è diversa. Gli italiani sono calorosi, alla fine si sta bene qui, ci sono dei ritmi biologici che vengono rispettati. Non è come in altri paesi, come l'Inghilterra in cui c'è lavoro, ma il clima è deprimente e le persone sono un po' fredde. Qui io sento famiglia, non so come dire. Se proprio sceglierei un paese asiatico. (Int. 25, Femmina, nata in Italia, Guinea Bissau, Liceo, Area Umanistica Sociale)

All'estero no. I miei compagni di università quasi tutti se ne vanno, io dico sempre: "io sono già all'estero", non vorrei spostarmi di nuovo. Io credo nell'Italia, voglio sperare nelle opportunità che l'Italia ha da offrire. Quindi voglio sperarci fino alla fine. Per il momento non me la sento di andare da altre parti, di cambiare città sì, ma Stato no. Magari mi prenderò un anno di pausa, boh. Non lo so ancora). (Int. 26, Femmina, arrivata in età prescolare, Albania, Liceo, Area Umanistica Sociale)

I tre orientamenti proposti raggruppano aspirazioni (e in taluni casi aspettative) di mobilità territoriale. Non ci si è soffermati sui Paesi di destinazione di queste traiettorie migratorie, già l'indagine dell'ISTAT (2020) raccoglie questo tipo di dati a livello nazionale, ma si sono volute indagare le motivazioni alla base della scelta di passare un pezzo della propria vita fuori dalla società di insediamento. I tre orientamenti – cosmopolita, transnazionalista e tradizionalista – fanno emergere diversi modi di rapportarsi al futuro, con uno sbilanciamento verso esperienze al di fuori dei confini nazionali (volendo considerare in maniera congiunta l'orientamento cosmopolita e transnazionalista), senza per questo evitare di considerare un possibile ritorno in Italia, e caratterizzate da soggiorni all'estero che, in alcuni casi, vengono sperimentati già durante il percorso universitario.

4. Conclusioni

Al quesito sulla mobilità territoriale, un'intervistata risponde: “è una domanda da un miliardo!”. Questa esclamazione ci permette di riflettere sulle conclusioni del saggio e, soprattutto, sul fatto che resta da esplorare quanto dei desideri futuri delle intervistate e degli intervistati si realizzerà. *Cosa succederà in seguito* nella loro biografia se lo chiedono anche tutte le indagini (non longitudinali) che analizzano e interpretano la loro vita in un preciso istante. Così succede per le ricerche che indagano i giovani di origine immigrata a scuola e all'università e gli studi orientati a mettere in luce sfide e criticità del sistema scolastico italiano e relativi condizionamenti sulle traiettorie di mobilità. Muovendoci dalla prospettiva biografica e spostandoci sul versante istituzionale, sarebbe interessante capire quanto le università favoriscano percorsi di internazionalizzazione durante la frequenza dei corsi di laurea e si impegnino per fornire un supporto adeguato a quanti si laureano per capire come muoversi nel mercato del lavoro globale.

Una minoranza di intervistate/i esprime dubbi e incertezza sul proprio futuro e questo è un sentimento diffuso nella loro generazione, che coinvolge tutte/i con o senza *background* migratorio, ma vi sono anche chiare idee sulla spendibilità del titolo di studio (le aspettative) e un'elevata propensione alla mobilità geografica (le aspirazioni). La maggior parte delle/degli intervistate/i esprime il desiderio e, in taluni casi, la necessità di trascorrere un periodo di vita all'estero per motivazioni legate alla spendibilità del titolo di studio ma anche per esplorare nuovi modi di vivere e trasformare in “vantaggio” le origini culturali familiari. Nel contesto italiano, potrebbe essere interessante approfondire la relazione tra paese di origine dei giovani universitari (o dei loro genitori) e rappresentazioni sociali dei luoghi di migrazione *desiderata*.

Concludendo, l'università italiana dovrebbe puntare sulla “spinta gentile” (o *nudging*) per promuovere strategie di internazionalizzazione coinvolgendo attivamente studentesse e studenti universitarie/i con origine migratoria, che già hanno dimostrato un'elevata propensione a spostarsi altrove, senza per questo dimenticare di investire risorse e formazione per ridurre le tante *pieghe* del sistema d'istruzione produttrici di disuguaglianza.

Riferimenti bibliografici

- Allievi S., Guolo R., Rhazzali K. (2017), *I musulmani nelle società europee*, Guerini, Milano.
- Ambrosini A. (2019), *Famiglie nonostante. Come gli affetti sfidano i confini*, il Mulino, Bologna.

- Ambrosini A. (2022), *I dati. Stranieri meglio integrati a scuola antidoto a esclusioni e tensioni*, testo disponibile al sito: <https://www.avvenire.it/opinioni/pagine/stranieri-meglio-integrati-a-scuola-antidoto-a-esclusioni-e-tensioni>
- Ambrosini M., Molina S., eds (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.
- Azzolini D., Ressa A. (2015), *Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche?*, «Quaderni di Sociologia», 67: 9-27.
- 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.
- Ballarino G., Checchi D., eds (2006), *Sistema Scolastico e Disuguaglianza Sociale. Scelte Individuali e Vincoli Strutturali*, il Mulino, Bologna.
- 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.
- 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.
- Brunello G., Wruuck P. (2019), *Skill shortages and skill mismatch in Europe: A review of the literature*, EIB Working Papers, No. 2019/05, Luxembourg, European Investment Bank (Eib).
- Chaloff J., Queirolo Palmas L., eds (2006), *Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive*, Carocci, Roma.
- Coletto D., Fullin G. (2019), *Before landing: How do new European emigrants prepare their departure and imagine their destinations?*, «Social Inclusion», VII, 4: 39-48.
- Colombo E., ed. (2010), *Figli di migranti in Italia*, Utet, Torino.
- Crul M., Schneider J., Keskiner E., Lelie F. (2017), *The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants*, «Ethnic and Racial Studies», 40, 2: 321-338.
- Dalla Zuanna G., Farina P., Strozza S. (2009), *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?*, il Mulino, Bologna.
- Guolo R. (2009), *Modelli di integrazione culturale in Europa*, testo disponibile al sito: https://www.italianieuropei.it/images/iniziativa/schoolfilosofia/materiali2010/IE_Modelli%20Di%20Integrazione%20Culturale%20In%20Europa_Guolo.pdf
- Impicciatore I., Panichella N. (2022), *L'emigrazione dei laureati italiani*, «Quaderni di Sociologia», 86, LXV: 31-53.

- 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>
- Lagomarsino F., Ravecca A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, FrancoAngeli, Milano.
- Magnani A. (2019), *Perché i giovani fanno fatica a trovare lavoro in Italia*, testo disponibile al sito: <https://www.ilsole24ore.com/art/perche-giovani-fanno-fatica-trovare-lavoro-italia-AESVfiKH>
- Mantovani D. (2013), *Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti italiani e stranieri a confronto*, «Quaderni di Sociologia», 61: 50-75.
- Mantovani D., Gasperoni G., Albertini M. (2018), *Higher education beliefs and intentions among immigrant-origin students in Italy*, «Ethnicities», 18, 4: 603-626.
- Marini D. (2022), *Demografia e ambizioni, disallineamenti dovuti al mercato del lavoro*, testo disponibile al sito: <https://www.ilsole24ore.com/art/demografia-e-ambizioni-disallineamenti-dovuti-mercato-lavoro-AEYNYNkB>
- Oecd (2019), *Skills for job*, testo disponibile al sito: https://www.oecdskillsfor-jobsdatabase.org/data/country_notes/Italy%20country%20note.pdf
- Paba S., Bertozzi R. (2017), *What happens to students with a migrant background in the transition to higher education? Evidence from Italy*, «Rassegna Italiana di Sociologia», 2: 315-352.
- Pattaro C. (2010), *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*, FrancoAngeli, Milano.
- Reyneri E. (2018), *Una forte ripresa dell'occupazione, ma poco qualificata e il ruolo delle politiche pubbliche*, «Social Policies», I: 121-124.
- Ricucci R. (2012), *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, «Mondi Migranti», 2: 123-148.
- 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.
- Segatto B., Di Masi D., Surian A., eds (2018), *L'ingiusta distanza. I percorsi dei minori stranieri non accompagnati dall'accoglienza alla cittadinanza*, FrancoAngeli, Milano.
- Triventi M., Vlach E., Pini E. (2022), *Understanding why immigrant children underperform: evidence from Italian compulsory education*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», 48, 10: 2324-2346.
- Zanfrini L. (2006), «Seconde generazioni e mercato del lavoro», in Valtolina, G. G., Marazzi A., a cura di, *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, FrancoAngeli, Milano.

8. “Anche io sono parte di questo Paese”. Studenti rifugiati all’Università di Padova

di Alessio Surian

1. Introduzione

Con i flussi migratori degli ultimi tre decenni negli spazi geopolitici dell’Europa, l’eterogeneità degli studenti ha acquisito nuove dimensioni presentando sfide significative riguardo all’inclusione e all’integrazione dei migranti in tutti i settori della società, non ultimo quello dell’istruzione superiore (HE). La mobilità è qui intesa come una condizione umana in cui la migrazione contemporanea non è più inquadrata come un «passaggio unidirezionale di migranti» (Guo, 2015, p. 9), ma piuttosto come una «migrazione multipla e circolare attraverso gli spazi transnazionali» (*ibidem*, p. 7). Tale condizione di precarietà può favorire o impedire le opportunità di partecipazione e socializzazione degli individui nella società in modi diversi.

Nel corso dell’ultimo secolo, le istituzioni di istruzione superiore sono state sollecitate ad affrontare politiche universitarie per il riconoscimento e l’integrazione di una popolazione studentesca sempre più “diversificata”.

A livello internazionale, le politiche dell’istruzione superiore riguardanti l’inclusione e la promozione della diversità sono state oggetto di prese di posizione e investimenti. Ad esempio, l’Unhcr ha prodotto un Manifesto specifico per l’università inclusiva che affronta l’inclusione e l’integrazione di studenti e di docenti e ricercatori rifugiati (Unhcr, 2019). Permane uno iato, fra il discorso sulla diversità, l’integrazione e l’allargamento della partecipazione di questi documenti politici e le pratiche di inclusione e sostegno che riguardano la vita quotidiana di studenti e personale universitario, in uno spazio, universitario che è luogo complesso in cui si intersecano dimensioni politiche, economiche e sociali (Bacevic, 2019; Tummons e Beach, 2020). Non va inoltre dimenticato che le tendenze in atto nel mondo universitario riguardano anche processi di aziendalizzazione e mercificazione dell’istruzione a livello globale (Messina Dahlberg, Vigmo e Surian, 2021).

Nel 2021, dei 1.793.210 studenti immatricolati nelle università italiane il 5.64% (101.091) avevano cittadinanza estera, con una tendenza in deciso aumento in vari atenei, fra cui anche quello patavino oggetto della ricerca

presentata in questo capitolo. Tale tendenza è favorita dall'aumento dei corsi in lingue straniere, in particolare in inglese, e da attività di promozione dei corsi di laurea a livello internazionale da parte degli atenei. Attraverso cinque interviste narrative con studenti internazionali che frequentano l'Università di Padova, questo capitolo intende approfondire il loro rapporto e le loro idee sull'università in cui studiano, privilegiando innanzitutto le narrazioni in prima persona degli studenti stessi su alcuni temi chiave e le loro idee in merito a possibili azioni trasformative.

2. Gli studenti rifugiati dell'Università di Padova

Ad ottobre del 2020, il professor Alessandro Paccagnella, prorettore alle Relazioni internazionali dell'Università di Padova, così rispondeva alle domande di un quotidiano italiano su chi fossero gli studenti stranieri che si iscrivono all'ateneo patavino e sul perché scelgano Padova:

Provengono da Iran, Turchia, India, Cina”, spiegava “è il risultato di un lavoro che portiamo avanti dal 2017 e che poggia su alcuni pilastri. Innanzitutto, abbiamo aumentato i corsi in lingua inglese, dedicati quindi agli studenti internazionali: attualmente sono 27 e vanno da Ingegneria a Economia, Scienze politiche, Agraria, Veterinaria e dall'anno scorso anche Medicina. Importante è anche la rete dei servizi di supporto e accoglienza agli studenti stranieri. Terzo, ma non meno importante, le borse di studio.

Proprio su iniziativa di alcuni studenti internazionali, nel 2017 è stato avviato anche il percorso che ha portato all'istituzione, in seno all'ateneo patavino, dell'International Student Council (ISC), con un direttivo di dodici studenti in rappresentanza delle diverse aree geografiche (cariche rinnovate ogni due anni, l'ultima volta nel 2021) che promuove quattro assi di attività (<https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2019/Regolamento%20ISC.pdf>):

- assicurare un'attività di intermediazione tra gli studenti internazionali e l'università finalizzata al miglioramento degli standard di vita degli studenti e alla risoluzione delle problematiche dovute alle barriere linguistiche, alle differenze culturali e difficoltà amministrative;
- favorire, attraverso l'organizzazione di eventi sociali e conferenze lo scambio di opinioni e la promozione della tolleranza come auspicabile esito delle nuove condizioni di vita in un mondo globalizzato;
- garantire la parità di trattamento tra gli studenti internazionali e italiani, e assicurare le medesime opportunità;
- collaborare proattivamente alle politiche universitarie tese a favorire l'internazionalizzazione e alla valorizzazione delle diversità culturali al fine di potenziare l'attrattività degli studenti internazionali.

3. I vissuti e le opinioni degli studenti rifugiati intervistati

La ricerca è stata impostata valorizzando la dimensione narrativa, realizzando interviste semi-strutturate con 5 studenti (tra cui una unica studentessa) di età compresa fra i 23 e i 32 anni, iscritti ai corsi di studio in Odontoiatria, Medicina, Ingegneria e Scienze Politiche, provenienti da Israele, Palestina, Siria, Afghanistan, e Pakistan; la studentessa pakistana è l'unica ad avere, al momento dell'intervista, il diritto alla borsa di studio e all'alloggio in una residenza universitaria.

Le risposte alle interviste sono state analizzate tematicamente (Braun e Clarke, 2006; Kohler Riessman, 2008; Vaismoradi e Snelgrove, 2019), codificando le narrazioni offerte dagli studenti e dalla studentessa nell'ambito delle sei macrocategorie definite all'interno del progetto di ricerca più ampio:

1. il ruolo e il sostegno della famiglia;
2. il percorso migratorio;
3. la dimensione identitaria;
4. l'esperienza educativa;
5. le scelte riguardo all'università e al tipo di laurea;
6. le esperienze universitarie e le prospettive future e di lavoro.

Ad integrazione delle aree che si andranno ad approfondire, vale la pena in premessa definire alcune peculiarità di questo specifico gruppo. Innanzitutto, il dato che emerge, anche da un numero così limitato di interviste, è l'ampia e marcata diversità di profili riconducibili alle categorie di studenti "migranti": per esempio, si tratta di persone arrivate in Italia prima della maggiore età (in 2 casi), ma anche di giovani cui è stata riconosciuta la condizione di rifugiato (in 3 casi), o di studenti che hanno identificato in uno specifico corso di laurea la miglior opzione fra un ventaglio di opportunità internazionali (accessibili) dal punto di vista del rapporto costi-benefici.

Ci sono, poi, alcuni tratti del contesto sociale locale che, seppur probabilmente riguardano tutti gli studenti internazionali, incidono in modo profondo e significativo su questo gruppo minando le loro condizioni di studio e di tenuta psicologica: ci si riferisce al crescente razzismo che incide anche sulle possibilità di questi studenti di poter accedere ad un'abitazione:

Per il mio percorso universitario ho affrontato tante difficoltà, anche per trovare una casa, (...) non riesco a trovare una casa, io avevo bisogno veramente di una camera, e facevo fatica a trovare una camera (...) ho trovato una camera in quattro mesi, è stato veramente assurdo. Lì mi sono sentito veramente molto male. Tutti questi giovani che parlano 'siamo molto aperti' tutti quanti che dicono noi accettiamo tutto, studenti universitari, ma io mi sono trovato veramente in difficoltà. (...) facevo fatica a contattare direttamente i proprietari. Perché conoscendo il proprietario e avendo un contratto di lavoro,

ovviamente a loro interessano le entrate, perciò vedendo un contratto di lavoro non è un problema per loro dare una camera. Però con gli studenti ho avuto questi problemi, era un momento della mia vita in cui per la prima volta mi è capitato di stare veramente male, ero in depressione, cioè dicevo vivo qui a Padova da quasi dieci anni e faccio fatica a trovare una camera? E uno che viene da un'altra parte d'Italia, da qualsiasi parte dell'Italia, trova una casa tranquillamente. Difatti ho accumulato anche rabbia, onestamente adesso dicono che siamo aperti ... ma sotto c'è qualcosa che puzza (...) ho trovato una casa finalmente dopo quattro mesi, perché ho parlato direttamente con la proprietaria, (...) ho mostrato le carte in regola. (Int. 54, Maschio, arrivato in età adolescenziale, Afghanistan, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

3.1 Ruolo e sostegno della famiglia

Per tutti, le scelte relative al percorso migratorio e agli studi (a volte abbinati ad un lavoro per potersi mantenere) sono state condivise con la famiglia che in tutti i casi considera l'istruzione un valore e un fattore importante per la carriera lavorativa futura e che spesso gioca un ruolo importante nel sostenere e nel vagliare e prendere decisioni riguardo alle opzioni a disposizione:

(...) ho sempre pensato che una volta finito la scuola si va automaticamente all'università, perché è ciò che ho visto succedere attorno a me, quindi quella era l'unica opzione, poi non avevo mai pensato di lavorare dopo il liceo, perché i lavori che si trovano sono tutti lavori di sfruttamento (ride), (...) E quindi per trovare un buon lavoro, avere una vita diciamo normale era importante andare all'università. (Int. 57, Femmina, arrivata maggiorenne, Pakistan, Liceo, Area Sanitaria)

Mio padre (...) ha speso veramente un sacco di soldi per l'istruzione, per la scuola, eccetera. È un passo molto importante per tutti quanti, io ci ho messo un po', anni, a decidere di continuare gli studi. (Int. 54, Maschio, arrivato in età adolescenziale, Afghanistan, Liceo, Area Scientifica Tecnologica).

Volevo studiare medicina ma in Israele (...) come arabi siamo la minoranza, siamo il 20% della popolazione e lì c'è tanto razzismo contro noi arabi cittadini (...) nel mio paese c'è del razzismo sistemico per entrare all'università. (...) Io però ero convinto di riuscire ad entrare ma mio padre mi diceva 'no, vai all'estero, vai in Italia, in Germania'. Non mi ha forzato, però mi ha detto un sacco di volte "vai all'estero, prova, cioè vai lì, perché qui perdi tempo e basta", (...) all'inizio non volevo, però mi ha convinto (...) anche mia mamma era d'accordo, voleva che uscissi. (...) I miei genitori mi hanno sempre seguito, mi hanno sempre consigliato cosa fare, e mi hanno sempre mantenuto per gli studi. Mi chiedono sempre cosa studio, per spiegargli tutto. (Int. 56, Maschio, arrivato maggiorenne, Palestina, Liceo, Area Sanitaria)

[i miei genitori] hanno pensato che fosse una buona idea (...) nella mia famiglia hanno già esperienza di uno della famiglia che se ne va all'estero, perché lo ha fatto mio zio, che subito dopo il servizio militare ha detto "addio" e se ne è andato in Germania; quindi, questa esperienza esiste c'è già e la mia famiglia è abbastanza tranquilla (...) ogni volta che torno a visitare la famiglia in Israele (...) è difficile per i miei, mia mamma piange eccetera, ma insomma loro sanno che è una cosa che volevo fare e che probabilmente sto meglio qui che in Israele quindi loro sono d'accordo con questa decisione. (Int. 55, Maschio, arrivato maggiorenne, Israele, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

3.2 Il percorso migratorio

I due studenti provenienti da Israele e dalla Palestina, anche grazie alla propria famiglia, hanno potuto scegliere il corso di studio senza particolari difficoltà di ingresso in Italia, disponendo di un passaporto israeliano. Gli altri tre studenti non hanno scelto di vivere e studiare in Italia, ma si sono trovati costretti a farlo come risultato del loro specifico percorso migratorio riconducibile al tentativo di vedersi riconosciuto lo status di rifugiato all'interno dell'Unione Europea e al vincolo legato al Trattato di Dublino che confina la residenza all'interno di tale percorso al primo Paese europeo di arrivo. Si tratta di tre casi distinti di immigrazione individuale: il primo come minore straniero non accompagnato; il secondo di migrazione insieme ai genitori; e il terzo legato all'essere stato selezionato per poter usufruire di un corridoio umanitario per rifugiati (gestito dalla Chiesa Valdese in Libano a favore di richiedenti asilo siriani) che gli consente oggi di avere oltre alla cittadinanza pakistana un permesso di soggiorno italiano per protezione internazionale, "cioè asilo politico" spiega:

Noi vivevamo al Nord dove nel 2007 sono arrivati i talebani... mia mamma lavorava in questa scuola che faceva parte dei missionari cristiani, però protestanti, non cattolici. Quindi era una scuola solo per ragazze e mia mamma era la direttrice di quella scuola. All'inizio arrivavano queste lettere di minacce dove le dicevano che doveva chiudere la scuola perché andava contro i loro principi, però mia mamma li ignorava, non li prendeva sul serio ma nel 2009 hanno bruciato la scuola. Poi mia mamma ha iniziato in un altro edificio e all'inizio 2010 hanno dato fuoco anche a quest'altro edificio e con questo anche alla nostra casa. A quel punto mia mamma non voleva più rimanere in Pakistan, per le minacce e tutto quanto, anche la polizia che non stava dalla loro parte, quindi hanno deciso di andare via. (Int. 57, Femmina, arrivata maggiorenne, Pakistan, Liceo, Area Sanitaria)

Sono stato il primo ad uscire di casa e prendere questa decisione con i miei genitori. Ovviamente non è stata una scelta semplice a quell'età (...) ero il ribelle di casa, (...) anche per questo motivo alla fine i miei genitori hanno

deciso di lasciarmi andare (...) verso l'Europa (...) volevo andare in Inghilterra, perché lì abbiamo una grande comunità. (...) ma la maggior parte delle volte succede sempre qualcosa di diverso ecco. Quindi vabbè, sono partito e ho fatto un viaggio lungo tre mesi: Iran, Turchia, Grecia, Italia (...) a piedi, camion, macchina, un po' di tutto. Documenti falsi. (Int. 54, Maschio, arrivato in età adolescenziale, Afganistan, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Il corso che ho fatto a Nazareth faceva parte del Consolato Italiano, e mi avevano detto che c'era in Italia l'università per stranieri, che ci vanno tutti praticamente a fare la scuola di lingua e ho detto, va bene ci vado e sono partito. Sono arrivato da solo, non conoscevo nessuno, sono andato a Perugia (...) prima avevo fatto un corso di 3 mesi a casa mia, però non sapevo parlare, cioè ero il più bravo del corso, però non sapevo parlare bene. Poi quando sono venuto in Italia ero obbligato a parlare, sono andato a Perugia, ho fatto l'università di lingua anche se la prima settimana volevo tornare, non volevo stare qua perché non conoscevo nessuno, era difficile. Però poi ho conosciuto un sacco di gente, ho fatto amicizie e mi è piaciuta la vita. Sono andato pochissime volte a lezione, l'italiano l'ho imparato per strada diciamo cioè non per strada esattamente, cioè la grammatica la sapevo però solo parlando l'ho imparato. Ho fatto lì 3 mesi poi sono andato a Roma a fare altri 3 mesi di un corso per il test di medicina". (Int. 56, Maschio, arrivato maggiorenne, Palestina, Liceo, Area Sanitaria)

avevo una laurea in musica e produzione di musicale. (...) così ho cominciato a cercare di lavoro all'estero in questo ambito. E quando non l'ho trovato ho deciso 'okay, cambio anche professione', (...) e alla fine ho scelto medicina, perché (...) è stata la cosa che mi sembrava più interessante, il prestigio e lo stipendio aiutano sì. (...). Sono un perfezionista (...) prima di venire a Padova ho fatto due mesi a Firenze per vivere un po' la lingua, per abituarci un po' alla vita italiana (...) nell'estate del 2011. (Int. 55, Maschio, arrivato maggiorenne, Israele, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

3.3 La dimensione identitaria

Lo spazio qui a disposizione è troppo limitato anche solo per delineare la complessità della transizione e trasformazione culturale che caratterizza queste cinque vite accomunate dagli studi patavini. In tutti e cinque i casi, risulta evidente come l'Italia sia stata una scelta, ma anche una scelta "obbligata", in alcuni casi percepita innanzitutto come un allargamento della propria visione del mondo, in altri come una conferma della tendenza di chi si sente maggioranza a discriminare chi viene percepito come "diverso".

L'unica intervistata che può incontrare e condividere la propria vita frequentemente con la propria famiglia, avendola "vicina" anche fisicamente, spiega la sua difficoltà nel non riconoscersi né all'interno della cultura di

origine ma neanche, non avendo la cittadinanza italiana, all'interno di quella italiana

non sono né italiana, non ho la cittadinanza italiana, però non mi sento neanche pakistana, perché molte delle loro idee io non le condivido proprio. Poi anche in Italia, non sono d'accordo con tutto quello che succede. (...) mi sento tipo come se non sono né di lì, né di qua, non sapendo da che parte si appartiene. Cioè fino adesso è così, perché non ho fatto amicizie e non avevo una vita sociale, perché mi sono concentrata solo sull'imparare la lingua e prendere il mio diploma e andare avanti. (...) sì, l'ho vissuto male con episodi di depressione diciamo e quindi non è stata un'esperienza bella. Cioè, tornare nel mio paese non lo farei mai, poi per quanto riguarda la cultura non hanno neanche una cultura è tutto secondo la legge della Sharia, cioè la legge che usano in molti paesi del Medio Oriente anche se prima il Pakistan faceva parte dell'India. (Int. 57, Femmina, arrivata maggiorenne, Pakistan, Liceo, Area Sanitaria)

Chi invece non vive una quotidianità con la propria famiglia di origine mostra maggiori interazioni e affinità con il contesto italiano:

in Pakistan comunque c'era la guerra tra sciiti e sunniti, tra musulmani (...). Gli sciiti sono la minoranza che viene ammazzata ovunque, (...) e io vengo dall'etnia sciita, e poi porto un cognome che proprio è marchiato come sciita, (...) gli sciiti vengono ammazzati per questioni di etnia, per il colore che abbiamo (siamo un po' bianchi). (...) non volevo neanche restare in quella mentalità a vivere tutta la vita. Lì stai e sopravvivi e basta, uno non pensa neanche di avere un progetto per il futuro. Qui il mio percorso è completamente diverso, cioè io potrei pensare tante altre cose, portare avanti una missione nella vita (...) Oggi io mi sento parte di questo Paese. Anche io sono parte di questo Paese. Mi sento più di avere accettato tutto qui, ovviamente io mangio di più il cibo italiano e sono più abituato a questo contesto e poi uscendo sempre con ragazzi italiani, con gli amici, onestamente capita rarissime volte che io esco con un connazionale (...) La mia mamma (ride) dice 'ormai sei diventato cristiano, non c'è niente da fare' (ride ancora). (Int. 54, Maschio, arrivato in età adolescenziale, Afghanistan, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Per altri la questione appare più complessa connessa ai propri vissuti affettivi, così come dalla consapevolezza delle contraddizioni politiche e amministrative che affliggono la sua "identità" attuale:

ero uscito dal mio paese in cui ho quasi sempre vissuto, ero un ragazzo palestinese e arabo e basta, non sapevo nient'altro del mondo. Quando sono venuto qua invece mi si è aperto un mondo. (...) Adesso quando torno a casa mia mi fa un po' strano la cosa, cioè non mi sento proprio a mio agio e i miei amici là non li sento più, perché non c'è niente di cui parlare, cioè siamo persone diverse adesso e io sono cambiato. (...) Qui mi piace perché la vita

è più facile, più libera, più gente aperta, gente simpatica. Molto più comprensiva del mio popolo. Quindi mi trovo meglio a parlare qua, che a casa mia. Invece, quel che mi piace di più là è il senso di patriottismo, l'importanza che danno alla famiglia, perché diciamo che sono valori per me molto importanti, cioè per me la famiglia è tutto e qua invece lo percepisco un po' meno. (...) (Int. 56, Maschio, arrivato maggiorenne, Palestina, Liceo, Area Sanitaria)

Per altri ancora emerge una appartenenza globale già radicata in loro ancor prima del progetto migratorio, proprio nelle proprie radici familiari:

io non mi definisco, cioè non sento di avere una cultura precisa, (...) in Israele ci sono tantissime culture perché gli ebrei di tutto il mondo sono venuti in Israele; quindi, è un paese multiculturale ed è una cosa stupenda (...) si crea una miscela incredibile di culture, di sapori, di gusti, di lingue. (...), Quindi io non posso definirmi di avere una cultura israeliana, perché non esiste, perché la cultura israeliana comprende tutto. (...) la mia mamma è nata a Bruxelles, (...) la mia famiglia dalla parte del papà è dall'Ucraina; (...) venire in Italia è stato molto facile da questo punto di vista, perché conoscevo già bene la cultura europea diciamo, anche se la mia è stata più del Nord, cioè più fredda tra virgolette. (Int. 55, Maschio, arrivato maggiorenne, Israele, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

3.4 L'esperienza educativa

Per i due studenti asiatici, il passaggio all'università è avvenuto dopo aver frequentato le scuole secondarie superiori in Italia, mentre negli altri tre casi il primo contatto con l'educazione formale italiana è avvenuto con i corsi di lingua offerti in ambito accademico e, al tempo stesso, dovendo affrontare procedure per il riconoscimento dei titoli scolastici precedentemente conseguiti, percepite come difficili ed onerose.

Essi sottolineano opportunità e limiti dei diversi approcci dei sistemi di educazione formale al plurilinguismo:

alle superiori (...) in Israele (...) nella stessa scuola hai più indirizzi, puoi andare a questo più scientifico, questo più linguistico-culturale diciamo, questo più pratico. (...) ho scelto (...) musica e cinematografia e mi sono specializzato in editing di cinematografia, di video, tutte queste cose e sono stato molto bravo in questo ambito, (...) la mia passione durante questi anni è stata la musica, quello che ho fatto durante le superiori è stato scrivere musica e cercare dove performare, dove fare concerti. E ne abbiamo fatti tanti in effetti, sono diventato una persona abbastanza famosa nella mia regione. (Int. 55, Maschio, arrivato maggiorenne, Israele, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

quando eravamo a Dubai lì si studiava tutto in inglese, quindi, non c'era questo problema della lingua, poi in Olanda si ha la possibilità di imparare prima la lingua e poi andare a scuola e questa un po' facilitava le cose a scuola anche se non sono mai andata a scuola lì perché siamo partiti per l'Italia. Però in Italia siamo arrivati quando avevo 18 anni, in marzo 2015 e in settembre andavo già al terzo anno di liceo, non sapevo l'italiano e all'inizio avevo molta difficoltà a integrarmi anche con la classe e quindi ci sono stati anche episodi di bullismo, anche da parte dei professori diciamo, c'era molta discriminazione. Dopo un po' quando hanno visto che volevo studiare e prendermi il mio diploma, un po' si sono calmati, però all'inizio andavo a scuola piangendo e tornavo piangendo. I professori già dopo il primo quadrimestre erano diventati diciamo più buoni, prima erano cattivi, abbastanza, però i ragazzi fino al quinto anno [...] non ho fatto amicizie, non ho potuto fidarmi di loro fino all'ultimo giorno. (Int. 57, Femmina, arrivata maggiorenne, Pakistan, Liceo, Area Sanitaria)

Emerge anche il peso di venir identificato come “diverso”:

Le elementari le ho fatte per 3 anni in America, poi quarta e quinta in Palestina, cioè a Nazareth, perché non parlavo l'arabo, cioè parlavo solo inglese praticamente e la gente mi prendeva in giro, ero un po' lento ... poi ho cambiato scuola alla quarta elementare e non mi sono trovato bene. Alle medie ho cambiato scuola e non mi sono trovato bene perché sono stato anche bullizzato, tanto (...). Ho fatto dalla prima media fino appunto lì sarebbe la quarta, sono 12 gli anni, non mi è piaciuto molto, la scuola non mi piaceva. (Int. 56, Maschio, arrivato maggiorenne, Palestina, Liceo, Area Sanitaria)

Diversa l'esperienza dell'unico minore straniero non accompagnato che, inserito in una comunità di accoglienza, si è visto assegnare un tutore legale e racconta:

avevo un tutore legale che onestamente è stata sempre disponibile, per me è stata anche come una mamma alla fine, mi ha seguito, mi ha indicato come gestire la vita, riguardo all'ambito lavorativo, riguardo allo studio (...) il primo anno non sono andato a scuola, ho solo lavorato, e quindi ovviamente non mi insegnavano niente, (...) non volevo più stare in quel contesto e ho cominciato ad iscrivermi alla scuola serale. Il primo giorno di scuola mi ricordo che quando la professoressa ha iniziato a spiegare le cose, io sono rimasto con la bocca aperta, ho pensato (...) 'ah, finalmente ora imparo qualcosa!'. (...) a scuola comunque avendo un carattere abbastanza sorridente, amichevole, parlavo con tutti senza alcun problema, ho creato un ottimo rapporto con i professori, sono passati quattro anni da quando ho finito la scuola e comunque ogni tanto vado a scuola di sera, vado a salutare i professori (...). (Int. 54, Maschio, arrivato in età adolescenziale, Afganistan, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

3.5 La scelta dell'università e del tipo di laurea

Legate ai rapporti e alla mediazione con la famiglia, le scelte riguardo all'istruzione superiore vedono spesso al centro le previsioni sul possibile inserimento futuro nel mondo del lavoro:

Ho immaginato semplicemente che come tutti gli altri della seconda generazione, facendo questa scuola ITIS avrei trovato un lavoro e sarei andato a lavorare. Difatti dopo che ho conseguito questo diploma ho ricevuto molte offerte di lavoro, ma le ho rifiutate. Ho detto “solo con questo semplice diploma io potrei avere questa offerta di lavoro, ma io non è che devo mandare i soldi per forza per mantenere la famiglia. Sono io, solo, quindi posso investire su di me. Così ho scelto di andare avanti, mi sono iscritto a Ingegneria Elettrica, attualmente sono al terzo anno e mi mancano 5 esami per finire. (Int. 54, Maschio, arrivato in età adolescenziale, Afghanistan, Liceo, Area Scientifica Tecnologica)

Per altri gioca un ruolo importante la consapevolezza della propria propensione allo studio di specifiche materie:

da quando ero piccola ho sempre voluto fare qualcosa nell'ambito scientifico, medico. (...) Sono andata sui vari siti e tipo ho visto le schede del corso, a Trento non c'è medicina, altrimenti sarei andata lì, il posto più vicino dopo Verona era Padova e quindi mi sono iscritta qua. (...) Prima ho fatto un anno di infermieristica per migliorare le mie conoscenze per poter passare al test di medicina, perché il primo anno non l'ho passato, ero in graduatoria, ma non sono entrata. (...) mentre facevo quella laurea (infermieristica, n.d.r.) ho scoperto che per me non era tanto importante il lavoro che si faceva dopo, dopo lo studio, ma quello che si studiava lo trovavo interessante, le materie tipo fisiologia o patologia eccetera. Quindi quando mi sono iscritta di nuovo al test di medicina ho messo come seconda scelta odontoiatria, perché le materie che si studiano fino al terzo anno sono le stesse, cioè le stesse materie per cui avrei scelto medicina e quindi ho detto metto anche odontoiatria come scelta e infatti sono capitata qua e mi va bene come corso di laurea. (Int. 57, Femmina, arrivata maggiorenne, Pakistan, Liceo, Area Sanitaria)

Non di meno, appare rilevante valutare l'accessibilità dell'Ateneo individuato:

cominciato a cercare dove era più semplice e più sensato studiare medicina e, in tutta onestà, l'Italia non è stata la mia prima scelta, neanche la seconda, però è stato l'unico Stato tra quelli in cui volevo laurearmi in cui era abbastanza facile entrare: (...) è stato molto molto facile il transito in Italia (...) ho deciso a novembre del 2010 che volevo fare medicina e ad aprile mi sono iscritto, (...) a settembre avevo già fatto l'esame di ammissione e a fine

settembre ero immatricolato, quindi meno di un anno. (Int. 55, Maschio, arrivato maggiorenne, Israele, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

3.6 Le esperienze universitarie e le prospettive future e di lavoro

L'estroversione individuale, ma anche gli atteggiamenti della coorte studentesca di riferimento agiscono in modo significativo rispetto alle possibilità di orientarsi rispetto al percorso di studi ed affrontarlo con motivazione e capacità di lettura degli aspetti rilevanti dal punto di vista dei contenuti e delle modalità di valutazione.

Emerge in alcuni casi la capacità di stabilire, quando possibile, buone relazioni con i professori ma la fatica di creare relazioni significative con coetanei nell'ambito dell'educazione formale:

io non ho molte interazioni con le persone del corso, cioè fino adesso mi sto trovando bene, pur non avendo amici all'università. (...) Mi sono trovata sempre bene per come è stato programmato il corso, poi anche con le lezioni online se non si ha possibilità di andare in presenza, perché se uno viene da un posto un po' più lontano, cioè può sempre collegarsi online. Poi i professori (...) cercano sempre di aiutare, se tu hai domande sono sempre a disposizione, quindi anche da questo punto di vista, cioè non ho problemi. (Int. 57, Femmina, arrivata maggiorenne, Pakistan, Liceo, Area Sanitaria)

In altri, forse anche grazie al sostegno economico familiare, una maggiore capacità di costruire relazioni con i pari ed uno sguardo critico sull'organizzazione dei corsi, dei tirocini e degli esami:

I miei mi mandano soldi e mi mantengo così non ho borse di studio. (...) Ho perso un anno per un problema con l'Ofa [obbligo formativo aggiuntivo]; quindi, ho dovuto ripetere l'anno e sono un po' indietro (...). Ho fatto un tirocinio in chirurgia generale, perché ho sempre voluto fare chirurgia, non mi è piaciuto per niente, (...) Poi sono andato anche in sala operatoria (...) forse non è per me, (...). Ho approfondito un po' endocrinologia e psichiatria che forse mi piacerebbero di più. (...). Faccio parte del comitato di autogestione dell'aula studio Pollaio (...) secondo me dovrebbero esserci più programmi per integrazione, perché la maggior parte degli studenti che vengono qua non sono socievoli ed estroversi come me". (Int. 56, Maschio, arrivato maggiorenne, Palestina, Liceo, Area Sanitaria)

Io a casa dei miei non vivo da quando avevo 18 anni e loro non hanno i soldi da darmi (...) Quella che mi finanzia è la nonna (...) Non sono contento del corso di laurea e dell'università, (...) il percorso è inutilmente difficile, (...) per mantenere questo (...) livello di prestigio elevato che non esiste più, perché se si guarda le graduatorie degli ultimi cinque anni Padova non è più al

primo posto, (...) è al quinto posto, (...) faccio fatica (...) per finire l'università. (Int. 55, Maschio, arrivato maggiorenne, Israele, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Colpisce lo sguardo analitico e propositivo dello studente siriano con status di rifugiato, in particolare, riguardo al disallineamento fra competenze degli studenti internazionali, modalità di insegnamento e valutazione e cornice amministrativa.

In Siria, dopo la scuola secondaria, era stato costretto a studiare informatica, anche se non era quello che avrebbe voluto fare. I voti conseguiti nella scuola secondaria non gli avevano permesso di accedere agli studi di Scienze politiche (la sua prima scelta) all'università e studiare informatica era rimasta l'unica opzione possibile. È un narratore di talento, interessato alla scrittura, con particolare attenzione per i reportage sulla Siria. Si è mantenuto traducendo, insegnando arabo e, quando necessario, lavorando come cameriere, pur considerando le scienze politiche e il giornalismo la sua passione principale, specie in relazione ai suoi studi. Una volta in Italia, il processo di riconoscimento dei crediti formativi si è rivelato lungo e difficile, pur avendo come esito l'iscrizione al corso di laurea in Scienze Politiche. Vale, però, la pena fare un passo indietro. Durante la fuga, da disertore, dalla Siria, nel periodo in cui ha vissuto in Libano, ha imparato l'inglese da zero, soprattutto utilizzando video disponibili tramite YouTube. Inoltre, nello stesso periodo, ha sviluppato le sue abilità come insegnante, usando l'inglese per offrire lezioni di arabo sia in presenza, sia a distanza. Allo stesso tempo, ha iniziato a sviluppare le sue capacità come giornalista e traduttore. Queste conoscenze non sono rintracciabili nella documentazione formale, si tratta di competenze che sono state sviluppate attraverso esperienze e contesti di apprendimento informale e non formale. Questo ha significato che le capacità di insegnante e giornalista non siano state riconosciute nel processo formale di iscrizione a un programma di istruzione superiore, sebbene possano essere considerate caratteristiche rilevanti per lo specifico percorso di studi e per il futuro profilo professionale dello studente. Appare rilevante per uno studente poter comprendere le motivazioni alla base della composizione disciplinare del corso di laurea frequentato:

Per esempio, per lui è stato difficile capire la rilevanza del ruolo delle discipline storiche, in particolare quelle che non trattano gli eventi contemporanei e moderni. Per uno studente con un *background* scolastico siriano si è trattato di una caratteristica inaspettata del corso. È stato importante poter parlare ed essere introdotti alla logica e alle motivazioni di questa scelta curricolare potendo contare su qualcuno che condividesse la "sua lingua" e che comprendesse lo specifico *background* scolastico.

Quando ho fatto domanda, il tutor (marocchino) mi ha aiutato molto, siamo diventati amici. Il fatto che lui conosce la mia lingua e le regole è molto utile. Mi ha aiutato a capire qual è il piano di studio. È ancora più utile quando frequenta lo stesso corso di studi". (Int. 53, Maschio, arrivato maggiorenne, Siria, Liceo, Area Umanistico Sociale)

Inoltre, egli ha suggerito che la possibilità di studiare e di svolgere l'esame in inglese o in forma orale aiuterebbe gli studenti internazionali.

[avere libri in inglese aiuterebbe] a capire meglio i libri di testo e a rispettare il calendario degli esami. Fortunatamente alcuni professori hanno accettato di permettere agli studenti di sostenere l'esame in inglese. Ma la maggior parte del materiale didattico è in italiano. Sarebbe importante avere anche manuali in inglese". (Int. 53, Maschio, arrivato maggiorenne, Siria, Liceo, Area Umanistico Sociale)

In un altro caso, un professore non ha accettato di fare l'esame in inglese, ma era disponibile a far sostenere un esame orale. Questo è un passo avanti perché anche se sono in grado di studiare in italiano, sono molto lento quando devo scrivere in italiano; quindi, perdo tempo anche se so la risposta (e quindi prendo voti più bassi). Scrivere le risposte alle domande dell'esame in italiano è un processo più lento, anche quando il contenuto della risposta è noto allo studente. (Int. 53, Maschio, arrivato maggiorenne, Siria, Liceo, Area Umanistico Sociale)

Sul tema degli esami orali emergono posizioni discordanti:

Viene visto molto male all'estero questa cosa degli italiani che fanno ancora esami orali, perché l'esame non è uguale, non è standardizzato, può saltare una domanda fuori dal programma perché così voleva il professore. (...) in un esame scritto (...) c'è una domanda e basta e appunto non aggiungere l'ansia dell'esame orale e la brutta figura che si può fare". (Int. 55, Maschio, arrivato maggiorenne, Israele, Istituto Tecnico, Area Sanitaria)

Mentre sulla opportunità di sostenere gli esami in lingua inglese, la posizione dello studente siriano trova concordi anche altri intervistati. Viene inoltre ribadita la rilevanza dell'equipollenza:

la cosa bella sarebbe se ci fossero più corsi in inglese, perché molti di quelli che migrano parlano inglese e troverebbero il percorso universitario più facile se il percorso fosse in inglese. Ad esempio, di medicina ci sono alcuni Atenei che offrono il corso in inglese, anche Padova dall'anno scorso mi sembra, quindi è una cosa buona. Se ci fossero anche per le altre materie, tipo scienze naturali, biologia, chimica sarebbe molto meglio. Per quanto riguarda i diplomi della scuola fatti in altri paesi, se ci fossero più opportunità di fare equipollenza, invece di ripetere il percorso sarebbe meglio, perché si perde

meno tempo e si riesce a fare le cose più velocemente, solo questo. (Int. 57, Femmina, arrivata maggiorenne, Pakistan, Liceo, Area Sanitaria)

Un ulteriore esempio di disallineamento rispetto alle agevolazioni offerte dall'Ateneo appare assolutamente rilevante; lo studente siriano rileva come durante il primo anno accademico avesse avuto diritto a consumare i pasti gratuitamente nelle mense universitarie però alla fine dell'anno accademico, gli è stato chiesto di restituire il denaro perché durante quell'anno non era riuscito a superare un numero sufficiente di esami, cioè l'equivalente di 24 ECTS:

Sto restituendo il denaro in diverse rate. Ho pagato una parte. Ogni 2-3 mesi ne pago una parte. Probabilmente devo ancora 4-600 euro. Rispetto le regole". (Int. 53, Maschio, arrivato maggiorenne, Siria, Liceo, Area Umanistico Sociale)

Questo tipo di discrepanze tra il tentativo istituzionale di fornire un sostegno e le condizioni effettive (era altamente probabile che lo studente non sarebbe stato in grado di rispettare le condizioni che vincolano il sostegno offerto) di coloro che potrebbero beneficiarne, indicano la necessità per le istituzioni di istruzione superiore di acquisire una visione più approfondita e complessa della condizione degli studenti internazionali e di coinvolgerli nella negoziazione e nella definizione di modalità più appropriate e praticabili per favorire condizioni di uguaglianza fra studenti.

4. Conclusione

Olson (2003) sollecita le istituzioni educative a ri-vedere il modo in cui esse mediano «tra le istituzioni formali della società – legge, governo, economia, scienza – e gli interessi, le credenze e le intenzioni delle persone» (p.285). Il modo in cui l'università si mostra attenta ed efficace nel riconoscimento, nell'accoglienza e nel dialogo con gli studenti internazionali e, in particolare, con chi può sentirsi a trovare in condizioni di svantaggio può essere considerato un indicatore importante di tale capacità.

Nell'ultimo decennio, varie ricerche hanno osservato ed analizzato l'intersezione tra istruzione superiore e migrazioni, prestando attenzione alle esperienze degli studenti internazionali. Gli studenti sono spesso inquadrati nella letteratura in termini di *betwixt space*, uno spazio tra la casa e l'istruzione superiore, che rischia di portare a un senso di non appartenenza a nessun luogo (Dunwoodie *et al.*, 2020) o al vivere un'esperienza di *transizione* nel contesto fisico dell'università (MacFarlane, 2016). Analogamente, Middleton (2018) sottolinea l'importanza della *liminalità* e dell'osservazione e analisi dei fattori che si raggruppano intorno ai *riti di passaggio* che

segnano la transizione di un individuo da uno status all'altro; e dell'*emplacement*, ovvero il senso di identità e luogo comune in relazione agli spazi di confine (come gli spazi educativi istituzionali).

La selezione di narrazioni soprariportate segnala l'importanza prestare attenzione al modo in cui gli studenti vivono e percepiscono gli spazi e le offerte accademiche e quali barriere influiscano sui percorsi di accesso e di rinnovamento dell'istruzione superiore (Farenga, 2018; MacFarlane, 2016). Di vitale importanza appaiono le condizioni di orientamento che vanno lette anche come spazi di mediazione culturale e supporto operativo nei confronti degli studenti con *background* migratorio (Brown, Wohn e Ellison, 2016). L'accesso alle informazioni sembra beneficiare da azioni di contestualizzazione e di "traduzione" da parte di persone più esperte per collocare e collegare le informazioni curricolari e amministrative nei contesti legati all'interpretazione dell'approccio istituzionale e, al tempo stesso, delle pratiche quotidiane degli studenti, intersecate alle pratiche di rete sociale, che abbiamo visto essere particolarmente rilevanti per gli studenti.

In merito ai percorsi per rifugiati, attualmente, solo il 5% di loro ha accesso a percorsi di studio accademici. L'Unhcr – e vari partner – si sono impegnati a garantire che, entro il 2030, il 15% dei giovani rifugiati, ragazzi e ragazze, possa accedere all'università, producendo anche un Manifesto cui hanno aderito 53 università italiane, fra queste anche l'Università di Padova.

Una serie di ricerche, soprattutto in ambito anglosassone, sta mettendo in luce come gli istituti di istruzione superiore si stiano mostrando lenti nell'adattare il supporto offerto agli studenti quando si tratta delle specifiche esigenze degli studenti rifugiati (Lenette, 2016) nonché nel favorire la loro permanenza e progressione nell'istruzione superiore (Kong *et al.*, 2016). In particolare, poco si è osservato e riflettuto sugli specifici profili di salute mentale degli studenti rifugiati e sui possibili approcci da parte dei servizi sanitari e di supporto che potrebbero favorire alla loro salute e il loro benessere (Jack, Chase e Warwick, 2019).

Ciò diventa tanto più rilevante con la decisione presa dal Ministero dell'Interno, d'intesa con la Conferenza dei rettori delle università italiane (Cru) e in collaborazione con l'Associazione nazionale degli organismi per il diritto allo studio universitario (Andisu), di mettere a disposizione degli studenti con protezione internazionale (con status di rifugiati o beneficiari di protezione sussidiaria, o con protezione temporanea per i cittadini ucraini), 100 annualità di borse di studio negli atenei italiani per l'anno accademico 2022/23. Obiettivo dell'iniziativa, che si inserisce nel quadro del protocollo d'intesa Viminale-Cru del 2016, è sostenere il diritto allo studio di studenti meritevoli che siano stati costretti a interrompere il percorso formativo avviato nel Paese d'origine, per favorirne l'integrazione anche attraverso l'istruzione.

I veri problemi, come afferma Ingold (2018), raramente offrono soluzioni già pronte. Vengono qui richiamati due esempi, per non “concludere” questo capitolo, ma piuttosto aprire spazi di riflessione e azione. Il primo esempio tratto anche dalle esperienze sopra riportate mette in discussione il modo in cui vengono offerti buoni pasto gratuiti durante il primo anno di studio, a condizione che lo studente ottenga un certo numero di ECTS, proprio quando le difficoltà linguistiche e di adattamento ad un nuovo contesto di studio sono maggiori. Ciò può implicare, anziché la soluzione di un problema che riguarda condizioni di accessibilità e di equità, la creazione di ulteriori problemi come nel momento in cui lo studente, che non sia stato in grado di ottenere i crediti di studio necessari durante il primo anno, si venga a trovare nella condizione di dover rimborsare il valore dei voucher ricevuti. Quest’esempio ne richiama un secondo che Zhao e Wildemeersch (2008) hanno definito, nell’ambito degli atenei europei, l’“ansia da seconda lingua”: meno gli studenti internazionali interagiscono con gli altri studenti, più le loro competenze sociali e linguistiche diventano scarse e meno si sentono riconosciuti, elementi che innescano un ciclo negativo. Non va dimenticato che proprio la competenza linguistica, come abbiamo ascoltato da alcuni di questi studenti, va considerata fra i fattori più influenti riguardo all’esperienza del confronto con contesti caratterizzati da diversità culturale.

Riferimenti bibliografici

- Bacevic J. (2019), *With or without U? Assemblage theory and (de)territorialising the university*, «Globalisation, Societies and Education», 17, 1: 78-91.
- Braun V., Clarke, V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, «Qualitative Research in Psychology», 3, 2: 77-101.
- Brown M.G., Wohn D.Y., Ellison, N. (2016), *Without a map: College access and the online practices of youth from low-income communities*, «Computers & Education», 92-93: 104-116.
- Dunwoodie K., Kaukko M., Wilkinson J., Reimer K., Webb S. (2020), *Widening University Access for Students of Asylum-Seeking Backgrounds:(Mis) recognition in an Australian Context*, «Higher Education Policy», 33: 243-264.
- Farenga S.A. (2018), *Early struggles, peer groups and eventual success: an artful inquiry into unpacking transitions into university of widening participation students*, «Widening Participation and Lifelong Learning», 20, 1: 60-78.
- Guo S. (2015), “The changing nature of adult education in the age of transnational migration: Toward a model of recognitive adult education”, in Guo S. e Lange E., a cura di, *Transnational migration, social inclusion and adult education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Ingold T. (2018), *Five questions of skill*, «Cultural Geographies», 25, 1: 159-163.
- Jack O., Chase E., Warwick, I. (2019), *Higher education as a space for promoting the psychosocial wellbeing of refugee students*, «Health Education Journal», 78, 1: 51-66.

- Kong E., Harmsworth S., Rajaeian, M., Parkes, G., Bishop S., Al Mansouri B., Lawrence J. (2016), *University transition challenges for first year domestic CALD students from refugee backgrounds: A case study from an Australian regional university*, «Australian Journal of Adult Learning», 56, 2: 170-197.
- Lenette C. (2016), *University students from refugee backgrounds: why should we care?*, «Higher Education Research & Development», 35, 6: 1311-1315.
- MacFarlane K. (2016), *Transition through immersion in HE: An evaluation of how a transition and immersion programme for school pupils embeds a culture of the university experience for key stakeholders*, «Widening Participation and Lifelong Learning», 18, 3: 63-73.
- Messina Dahlberg, G., Vigmo, S., Surian, A. (2021), *Widening Participation? (Re)searching Institutional Pathways in Higher Education for Migrant Students - The Cases of Sweden and Italy*, «Frontline Learning Research», 9, 2: 145-169.
- Middleton A. (2018), *Reimagining Spaces for Learning in Higher Education*, Palgrave, London.
- Olson D.R. (2003), *Psychological Theory and Educational Reform. How School Remakes Mind and Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kohler Riessman C. (2008), *Narrative methods for the human sciences*, Sage, Thousand Oak, CA.
- Tummons J., Beach D. (2020), *Ethnography, materiality, and the principle of symmetry: problematising anthropocentrism and interactionism in the ethnography of education*, «Ethnography and Education», 15, 3: 286-299.
- UNCHR (2019), *Manifesto dell'Università Inclusiva*, testo disponibile al sito: <https://www.unhcr.org/it/cosa-facciamo/istruzione/istruzione-universitaria/>
- Vaismoradi M., Snelgrove S. (2019), *Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis*, «Forum: Qualitative Social Research», 20, 3, Art. 23.
- Zhao M., Wildemeersch D. (2008), *Hosting Foreign Students in European Universities: International and Intercultural Perspectives*, «European Education», 40,1: 51-62.

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 *Lorenza Da Re, Daniela Mangione, Roberta Bonelli e Angelica Bonin*¹

1. **Gli studenti internazionali all'Università**

Negli ultimi due decenni, un numero crescente di riferimenti bibliografici ha affrontato la questione della partecipazione degli studenti² internazionali nelle università (Carroll, 2015). Numerosi autori (Straker, 2016; Ecochard e Fotheringham, 2017; Wenhua e Zhang, 2013) hanno analizzato i bisogni di questi studenti e le loro aspettative, legate anche alla loro partecipazione universitaria in un contesto educativo diverso da quello di provenienza. Ad esempio, Barker e colleghi (1991) hanno esplorato le difficoltà degli studenti stranieri nelle situazioni sociali e accademiche attraverso due studi condotti presso l'Università del Queensland. Niven (1987) ha considerato come le istituzioni nel Regno Unito potrebbero fornire servizi migliori agli studenti internazionali. Ramsay e collaboratori (1999) si sono concentrati sull'adattamento accademico delle matricole e sui processi di apprendimento in un'università australiana, confrontando studenti internazionali e locali. Kennedy (1995) ha discusso su come sviluppare un piano di studio all'estero per gli studenti in base alle loro preoccupazioni e bisogni. Robertson e colleghi (2000) hanno studiato, a livello internazionale, le percezioni degli studenti e del personale rispetto all'ambiente di apprendimento in un'università australiana. Lin e Yi (1997) hanno fornito una panoramica dei fattori di stress comuni che gli studenti asiatici spesso sperimentano negli Stati Uniti, e hanno offerto suggerimenti per programmi pertinenti. La ricerca di Tseng e Newton

¹ A Lorenza Da Re sono da attribuire i paragrafi 1, 6; a Daniela Mangione i paragrafi 2, 3, 4, 5; a Roberta Bonelli i sottoparagrafi 7.2, 8.1 e 8.3 e il sotto-sottoparagrafo 8.1.1 e 8.1.2; ad Angelica Bonin il sottoparagrafo 8.2 e i sotto-sottoparagrafi da 8.2.1 a 8.2.5. Il sottoparagrafo 7.1 è stato scritto congiuntamente da Roberta Bonelli e Angelica Bonin. Il paragrafo 9 è stato scritto congiuntamente da Lorenza Da Re e Daniela Mangione.

² Per rendere più fluida l'esposizione, nel testo utilizzeremo da qui in poi il maschile plurale "studenti" come etichetta, ma intendiamo includere tutti i generi. Lo stesso per altre parole come: "i rispondenti"; "i docenti" e simili.

(2002) si è concentrata sulle strategie per il benessere degli studenti internazionali in un'università americana. Olivas e Li (2006) hanno cercato di comprendere i fattori di stress e le strategie di *coping* degli studenti internazionali negli Stati Uniti, nonché i fattori che agiscono nella consulenza agli studenti stessi. Galloway e Jenkins (2005) hanno confrontato le percezioni degli studenti internazionali sui problemi di adattamento nei college americani affiliati alla religione.

Il concetto di transizione, nel contesto dell'istruzione superiore, è strettamente correlato alle questioni dell'uguaglianza e dell'inclusione, nonché al modo in cui il settore dell'istruzione superiore si preoccupa di offrire a tutti gli studenti le migliori possibilità formative di successo. Secondo la teoria della differenza culturale, quando l'università rappresenta un'unica cultura, gli studenti cresciuti in contesti educativi diversi non avranno familiarità con i comportamenti e gli atteggiamenti che ci si aspetta da loro. Questo porterà a scarsi risultati, a meno che non vengano compiuti sforzi istituzionali e sociali per veicolare il messaggio agli studenti che “culturalmente” diverso significa portatore di un valore aggiunto (Ecochard, 2015; Eisenhart, 2001).

2. L'incremento del numero di studenti internazionali all'università

I processi di internazionalizzazione, caratterizzati dall'ampliamento delle relazioni tra nazioni, culture, comunità e istituzioni socioeconomiche, hanno assunto un ruolo sempre più rilevante nella definizione di piani e di attività strategiche organizzative. In una prospettiva mondiale, specie dall'ultimo decennio del XX secolo ad oggi, un numero sempre crescente di studenti ha intrapreso un percorso universitario all'estero. Ad esempio, come notano Caruso e de Wit (2015), nel 2012, più di 4.5 milioni di studenti hanno usufruito di un percorso di studio universitario in un'altra nazione. Secondo quanto riportato da Thais e Padilla (2018), da quanto è emerso dai dati forniti dall'UNESCO sull'evoluzione delle 5 principali nazionalità di studenti esteri presenti in Italia si è verificato un incremento sostanziale del numero di studenti provenienti dalla Cina in Italia: da 1.678 nel 2007 a 12.581 nel 2015 (superando il numero di studenti provenienti dall'Albania, passati da 11.883 nel 2007 a 11.460 nel 2015). Tali numeri mostrano, quindi, un progressivo interesse italiano ad attrarre sempre più studenti cinesi (considerando il ruolo centrale della Cina nel mercato globale), in precedenza maggiormente orientati verso paesi anglofoni quali gli Stati Uniti, l'Australia e la Gran Bretagna.

Negli anni Novanta, la dichiarazione di Bologna ha contribuito ulteriormente all'internazionalizzazione dei curricula accademici in ambito europeo, grazie alla promozione di una maggiore compatibilità degli studi universitari e, dunque, alla facilitazione di percorsi di *study exchange*, ossia di mobilità internazionale non solo di studenti, ma anche di docenti (EC, 2022).

L'importanza e il valore educativo che un periodo di studio all'estero rappresenta per gli studenti sono anche enfatizzati dalle linee guida dell'Unione Europea (COM, 2009).

Nell'elaborazione dei dati dell'OECD, Thais e Padilla (2018) notano che in Italia si è verificato un incremento del numero degli studenti internazionali, da 57.271 nel 2007 a 77.732 nel 2012, anno in cui si è rilevato che il 51,53% degli studenti internazionali erano provenienti da altre nazioni europee. Gli Autori sopracitati aggiungono poi che, soltanto nell'ultimo decennio, nazioni quali la Spagna, il Portogallo e l'Italia si sono interfacciate in modo più attivo con le dinamiche di internazionalizzazione dei percorsi universitari attraverso, ad esempio, la partecipazione a programmi ERASMUS, con un conseguente aumento di popolarità dell'Italia come destinazione di studio.

L'integrazione della dimensione internazionale ed interculturale nel campo educativo, in particolare universitario, ha un impatto molto importante sull'insegnamento, la valutazione e la ricerca in contesti accademici (Knight, 2004; Jacob e Meek, 2013; Leask, 2015; Mangione e Nikiforidou, 2022). Di qui, la necessità di un continuo confronto internazionale sulla percezione della qualità dell'esperienza all'estero, sulle difficoltà percepite dagli studenti, sui benefici e sui servizi di supporto che gli studenti stessi hanno riscontrato essere efficaci. Inoltre, come evidenziano Aldawsari e colleghi (2018), è necessaria una correlazione tra i bisogni di supporto percepito come necessario da parte degli studenti e la tipologia di supporto messo a disposizione.

Sebbene ci sia un riconoscimento sulla molteplicità dei benefici, a livello cognitivo, professionale e personale, che un soggiorno di studio all'estero può offrire, tali benefici spesso sono dati per scontati (Stronkhorst, 2005). Inoltre, la presenza di molteplici culture all'interno delle università ha trasformato le università stesse in un contesto multiculturale (Trahar, 2013) che, tuttavia, non comporta necessariamente una promozione di processi interculturali ed inclusivi (Leask e Carroll, 2011) e un'interazione tra le diverse tipologie di studenti. Un esempio di apertura alla diversità e all'interculturalità viene riportato da Mangione e Nikiforidou (2022), nel quale una studentessa inglese ha attribuito alla breve esperienza *across borders* il merito di averla aiutata a riconoscere l'importanza di aprirsi nella comunicazione con gli altri e di diventare più sensibile ed empatica nei confronti delle difficoltà di chi decide di lasciare la propria nazione per lavorare, studiare o visitare l'Inghilterra e non parla necessariamente la lingua inglese.

3. La qualità dell'esperienza universitaria e la scelta del Paese ospitante

La ricerca in campo internazionale, specie degli ultimi vent'anni (si veda alcuni riferimenti bibliografici proposti da Grebennikov e Skaines, 2007 e di Khanal e Gaulee, 2019), ha evidenziato che la percezione, da parte degli

studenti, della qualità dell'esperienza universitaria all'estero si basa su aspetti sia accademici che non accademici. Dagli studi effettuati sulle esperienze degli studenti universitari all'estero, la qualità dell'istituzione universitaria ospitante non è l'unico fattore determinante per la scelta di un percorso di studi universitari in un paese diverso da quello d'origine. Tra i vantaggi che la scelta dell'Italia come paese estero ospitante prospetta, vi è il costo della vita, ma anche il riconoscimento del patrimonio storico, artistico e culturale (Findlay *et al.*, 2006; González *et al.*, 2011). Si aggiungono poi ulteriori fattori, quali la rilevanza dell'organizzazione di attività culturali e di intrattenimento, la distanza dalla propria nazione d'origine, le miti condizioni climatiche e la possibilità di imparare (o migliorare) la lingua straniera (Bartram, 2007; González *et al.*, 2011). Dunque, le aspettative sulla qualità della vita sembrano essere fattori primari rispetto alla qualità dell'università estera ospitante, seppure anch'essa importante (Thais e Padilla, 2018; Mol e Ekamper, 2016; Mol e Timmerman, 2014; Teichler, 2004).

4. Le difficoltà del soggiorno di studio all'estero

Dal punto di vista del soggetto che partecipa e vive un contesto internazionale diverso da quello del paese d'origine, i processi di apprendimento e di ampliamento dei propri orizzonti culturali, valoriali e conoscitivi non avvengono in modo lineare e "atraumatico". Anzi, si tratta di processi complessi e spesso difficili da comprendere, se non vissuti in prima persona. Il soggetto si trova spesso a scontrarsi con "dilemmi disorientanti", che provocano la messa in discussione delle proprie prospettive di significato, dei modi di pensare, di agire e di percepire (Mangione, 2014; 2022). Come afferma Taylor (1994) tali "dilemmi disorientanti" sono simili ai processi innescati dallo "shock culturale"; anzi, come aggiunge Morgan (2010) lo shock culturale può essere considerato un dilemma disorientante per eccellenza, che può innescare processi di apprendimento trasformativo, in cui il soggetto riflette, rivede, riadatta, rielabora ed incorpora nuove prospettive di significato.

Secondo quanto riportato da Al-Mubarak (2000), il 90% degli studenti internazionali, specie nel primo anno di studio all'estero, ha riscontrato delle difficoltà di adattamento legate, ad esempio, alla comunicazione, a fattori culturali, personali, di salute, di alloggio e di alimentazione. Si tratta, dunque, di sfide non solo in ambito accademico, ma anche di carattere socio-culturale, riguardanti le barriere linguistiche, la nostalgia di casa e la percezione delle differenze culturali rispetto al Paese di provenienza (Cao, Zhu e Meng, 2016; Teichler, 2017; Khanal e Gaulee, 2019). Sicuramente, le competenze linguistiche ridotte hanno un impatto forte sulla capacità di comprendere le lezioni universitarie e di prepararsi alle varie tipologie di valutazioni presenti all'università. Non meno importanti sono la percezione di

vivere una situazione stressante dovuta a difficoltà socioculturali, a una percepita mancanza di supporto e interazione sociale e ad una ridotta efficienza personale in un contesto ospitante non familiare (Bartram, 2007; Zhang e Goodson, 2011; Khanal e Gaulee, 2019). Come riportano anche Mangione e Nikiforidou (2022), fattori quali gli stati d'ansia e lo stress sono problematiche che si possono facilmente riscontrare in un soggiorno all'estero. Tuttavia, nonostante le difficoltà incontrate, gli studenti hanno espresso di aver acquisito più sicurezza in sé stessi e nelle questioni di vita quotidiana.

5. I servizi di supporto per studenti internazionali

Cameron e Meade (2002) hanno rilevato alcuni fattori importanti nel processo di transizione verso un contesto universitario estero, quali la comunicazione e la promozione di spazi, risorse e servizi di supporto accademico. Ciò che emerge da una breve esperienza *across borders* (Mangione e Nikiforidou, 2022), vissuta da alcuni studenti universitari inglesi in Italia, accompagnati da due tutor della loro università d'origine, è la presenza di difficoltà che si possono prevenire nella fase di pianificazione di un'esperienza all'estero, specie attraverso un supporto adeguato ed efficace. In particolare, gli studenti in questione hanno sottolineato l'importanza di sviluppare ulteriormente l'autonomia individuale e di "prepararsi mentalmente" prima che l'esperienza internazionale abbia inizio (anche in termini di presa di consapevolezza delle possibili opportunità), al fine di superare più facilmente difficoltà dovute alle diversità linguistiche, culturali e contestuali. Secondo quanto riportato da Grebennikov e Skaines (2007), alcuni fattori che gli studenti internazionali percepiscono come importanti sono ad esempio: il ricevere informazioni tempestive prima di lasciare la propria nazione d'origine, l'assistenza per le questioni riguardanti l'alloggio (specie all'arrivo), la presenza di opportunità di training cross-culturale, di tutorial regolari in lingua e di programmi di orientamento, il supporto da parte di altri studenti e l'importanza della presenza di figure di riferimento quali gli *international student advisors*, di un accesso più prolungato alla biblioteca e alle sale computer, ma anche dell'organizzazione di attività per gli studenti stranieri. Nello studio di Al-Mubarak (2000), gli studenti hanno espresso la rilevanza del supporto da parte degli amici, degli uffici istituzionali, dei compagni di corso, dei docenti, dei familiari e degli *advisors*. Infatti, instaurare relazioni positive con connazionali, con altri studenti internazionali, ma anche con studenti locali del Paese ospitante, risulta essere un fattore molto importante insieme al mantenere rapporti con la famiglia e relazioni strette del paese d'origine (Al-dawsari *et al.*, 2018). Nel processo di integrazione nel contesto culturale ed accademico, l'espressione del proprio punto di vista e l'attitudine a chiedere

supporto sembrano essere elementi chiave, ma al tempo stesso critici, per gli studenti internazionali.

6. Il contributo dell'Università degli Studi di Padova per gli studenti internazionali

Negli ultimi anni, anche a seguito del crescente incremento delle immatricolazioni di studenti stranieri, l'Università di Padova ha progettato interventi di supporto educativo e sociale per questo target specifico, che, come emerge dalla letteratura, ha bisogni e aspettative in parte comuni agli altri studenti (Bonelli e Da Re, 2022), in parte specifici.

Presso l'Università di Padova, due sono le esperienze tutoriali e mentoriali che sono attive da qualche anno e che si stanno sperimentando: il *Tutorato internazionale* e il progetto *Mentorship* promosso dal Ministero dell'Università e della Ricerca.

Il *Tutorato internazionale*, promosso dal dipartimento di ingegneria dell'informazione dell'Università di Padova, prende ispirazione dalla proposta formativa del Tutorato Formativo (Da Re, 2017), progettualità in corso da circa 10 anni presso l'Università di Padova. Il Tutorato Formativo (TF) (Da Re, 2017) è un programma di attività e incontri rivolto agli iscritti al primo anno di alcuni Corsi di studio triennali dell'ateneo di Padova (20 Corsi di Studio -CdS- per l'a.a. 2022/23). Il fine principale è quello di agevolare la transizione all'università e favorire l'integrazione al contesto e il successo accademico, potenziando alcune competenze trasversali e accompagnando chi studia nella progettazione e definizione del proprio progetto formativo e professionale. Il percorso si avvale di diverse figure tutoriali formate: Tutor Studenti (studenti iscritti ad anni successivi al primo), Tutor Docenti (docenti del CdS) e Tutorato dei Servizi e degli Esperti (professionisti dei servizi di ateneo o esterni). Il percorso, ad adesione volontaria, prevede un incontro settimanale di circa un'ora, condotto dalle diverse figure tutoriali. Vengono privilegiate metodologie attive e lavoro in piccoli gruppi, mettendo al centro lo studente e i suoi bisogni per favorire un percorso accademico di successo³. Il Tutorato Internazionale si basa sulla metodologia e le finalità pedagogiche del TF, e nasce a sostegno degli studenti internazionali di ingegneria, con l'obiettivo di favorire l'inclusione degli studenti stranieri nell'ateneo grazie al supporto del *peer tutoring* e dell'informazione, attività che aiutano gli studenti a partecipare alla vita universitaria.

Il progetto "*Mentorship - Verso una rete italiana di università inclusive*" coinvolge dieci università italiane, tra cui Padova, e tutti gli studenti di origine internazionale iscritti agli anni successivi al primo fra tutte le lauree e i

³ Per maggiori informazioni: <https://www.unipd.it/tutorato-formativo>

master. Sono state individuate le difficoltà e le esigenze comunicate direttamente dagli studenti a cui è rivolto il progetto, al fine di rispondere ai reali bisogni di questa componente studentesca. Le attività sono state svolte principalmente da un gruppo di *peer tutor*, che hanno progettato, insieme ai rappresentanti del progetto, attività sia di supporto alla vita quotidiana che di natura amministrativa, con particolare attenzione al periodo storico in cui viviamo, ma anche di natura sociale, culturale e di inserimento nella vita universitaria. Il progetto *Mentorship* promuove tra i suoi obiettivi quelli di: incoraggiare l'impegno degli studenti e sostenere il dialogo sul ruolo dei giovani come attori chiave nella promozione dell'inclusione e del multiculturalismo; diffondere o migliorare la conoscenza delle strategie sostenibili relative alla creazione di schemi di *mentorship* e favorire la condivisione di buone pratiche tra le università, al fine di creare una rete delle università coinvolte; supportare le università nello sviluppo di strategie istituzionali (incluso il riconoscimento formale dei comitati studenteschi) che coprano l'intera gamma delle diverse strutture delle università (organi di governo, ufficio di terza missione, ufficio relazioni internazionali, servizi agli studenti, associazioni studentesche, scuole di ateneo e dipartimenti di ricerca); integrare risultati ottenuti, approcci e buone pratiche replicabili in un *toolkit* ad uso delle università per la creazione o il miglioramento di schemi di *mentorship*⁴.

7. L'esperienza degli studenti internazionali: strumento e modalità di analisi

7.1 Focus della ricerca e strumento di rilevazione

L'obiettivo che ha guidato l'analisi tematica di alcune interviste qui presentata è stato quello di approfondire alcuni fattori legati all'esperienza universitaria nel suo complesso, a partire dalle motivazioni iniziali di scelta del percorso fino alle prospettive future, di carriera e mobilità. In linea con queste finalità, in questa sede si approfondiscono, tra tutte quelle toccate durante l'intervista, tre specifiche macro-tematiche:

- *Motivazione e modalità di scelta del percorso di studi*: esperienze relative ai processi che hanno portato gli intervistati a scegliere un determinato percorso di studi;
- *Esperienza universitaria*: il vissuto accademico e relazionale degli studenti internazionali all'interno del contesto universitario italiano;
 - *Indicazioni per migliorare l'Università*: criticità riscontrate e spunti per apportare miglioramenti dedicati a studenti internazionali;

⁴ Per maggiori informazioni: <https://www.unipd.it/progetto-mentorship>

- *Mobilità e lavoro futuro*: approfondimento sulle aspettative dei rispondenti in riferimento a mobilità (es: desiderio di rimanere in Italia o previsione di spostarsi all'estero) e lavoro futuro.

I rispondenti qui considerati sono 10 studenti internazionali. Tuttavia, non è detto che il totale dei rispondenti si sia espresso su tutte le tematiche proposte: per questo motivo, nelle analisi, viene sempre specificato il numero di rispondenti.

Gli studenti intervistati provengono da diversi Paesi, sia europei che extraeuropei, tra cui Albania, Marocco, Egitto, Russia, Togo, Turchia e Ucraina. I Corsi di Laurea a cui sono iscritti appartengono all'area di Lingue, Infermieristica, Farmacia, Economia, Ingegneria Meccanica, Giurisprudenza, Ingegneria Civile, Psicologia, Dietistica.

7.2 Modalità di analisi

Le risposte sono state analizzate mediante sistematizzazione dei dati qualitativi (Semeraro, 2011) grazie all'utilizzo del software ATLAS.ti. In particolare, nel nostro caso, la codificazione ha valorizzato sia aspetti coerenti con la letteratura (approccio *top down*), sia riflessioni peculiari emerse nelle risposte (approccio *bottom up*).

L'utilizzo, nelle analisi sotto presentate, di citazioni aiuta a far emergere i nuclei tematici principali condivisi nelle interviste, ma è necessario ricordare che si tratta di narrazioni qualitative molto articolate. Pertanto, la presentazione in macrocategorie è funzionale soprattutto alle necessità espositive, ma si tratta di aspetti fortemente interagenti e complessi, che si è cercato di rendere nel modo più efficace possibile attraverso gli strumenti di analisi della ricerca qualitativa.

8. Risultati

8.1 Le motivazioni alla scelta del percorso universitario

Un particolare approfondimento di interesse riguarda le motivazioni che hanno spinto gli intervistati a scegliere un determinato percorso accademico in contesto italiano. Sono state considerate le narrazioni di 10 studenti internazionali rispetto a questa tematica.

Le motivazioni che hanno influito sulla scelta del percorso di studi sono state affrontate da diversi punti di vista, portando alla luce in particolar modo due macro-argomenti più ricorrenti:

1. *motivi* per cui si è scelto un determinato percorso di studi;

2. *modalità* di scelta del percorso.

8.1.1 Motivazione alla scelta del percorso

Per quanto riguarda i *motivi* che hanno influito sulla scelta del percorso, sono state rilevate esperienze molto eterogenee, ma è possibile comunque far emergere quattro nuclei tematici principali: motivazioni personali, aspetti relazionali, dinamiche socio-economiche e desideri formativi.

Per quanto riguarda le motivazioni personali dei rispondenti, troviamo ad esempio l'interesse verso l'ambito di studio e la volontà, in generale, di proseguire con il proprio percorso educativo, in base anche ai propri obiettivi e necessità.

Anche le dinamiche relazionali con amici, parenti e rete sociale hanno avuto un impatto sulla motivazione alla scelta del percorso. Tali influenze possono essere state sia positive (di incoraggiamento verso la scelta di un determinato corso di studio), che ostacolanti (ad esempio, sfiducia nelle capacità della persona o opinioni negative verso il CdS o l'ateneo). Oltre ai consigli ed opinioni ricevute, anche altri elementi relazionali sono stati associati alla scelta del percorso, come ad esempio la volontà di aiutare e sostenere la famiglia attraverso un percorso formativo adeguato o un lavoro remunerativo, oppure la volontà di ricongiungersi a familiari o persone care, il che ha portato la persona ad "avvicinarsi" al contesto italiano.

Alcune influenze di tipo contestuale e socioeconomico hanno poi impattato sulla motivazione dei rispondenti a scegliere un determinato percorso. Alcuni studenti, ad esempio, volevano distaccarsi dalla cultura del Paese di origine, oppure sono stati positivamente attratti da alcuni aspetti del contesto italiano – come l'esistenza di supporti economici o il prestigio dell'istituzione. Da notare la posizione opposta di alcuni rispondenti, che indicano di essere stati influenzati, in positivo o in negativo, dalla "reputazione" di un certo corso di laurea.

Infine, altre motivazioni che hanno influito sulla scelta del percorso possono essere ricondotte a desideri formativi, ad esempio la volontà di sviluppare nuove competenze e di crescere sul piano professionale attraverso un percorso accademico specifico. È interessante notare due riflessioni opposte, una in cui uno studente condivide la volontà di sviluppare competenze per poter lavorare adeguatamente insieme alla sua famiglia, mentre, al contrario, un altro studente desidera formarsi per prendere una strada diversa da quella che è la tradizione lavorativa dei suoi genitori e dei suoi nonni.

Andando più nello specifico, tra tutti i temi presentati dai rispondenti rispetto alle motivazioni che hanno portato a iscriversi a un certo percorso, 7 rispondenti su 10 hanno fatto riferimento al ruolo della rete (familiari, amici, conoscenti) nel processo di scelta:

E poi i miei cugini che vivono in Italia ne hanno parlato bene ai miei genitori e insomma abbiamo deciso insieme che potevo provare ad entrare qua a Padova (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo, Area Sanitaria);

Altri due nuclei tematici piuttosto presenti (entrambi toccati da 6 studenti su 10) riguardano il ruolo della propria volontà e motivazione personale:

allora ero proprio convinto, avevo la mia idea di finire la scuola superiore e andare subito a fare l'università [...] e poi io ho deciso che se fossi andato avrei studiato tantissimo, infatti ho studiato tantissimo (Int. 66, Maschio, arrivato a 20 anni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica),

nonché l'impatto della buona "reputazione" del contesto scelto:

i miei cugini mi hanno aiutato e loro dicevano che medicina a Padova era famosa e allora ho guardato e c'era anche infermiera (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo Area Sanitaria);

Ho letto su internet quali sono le Università abbastanza potenti in Ingegneria aerospaziale e Padova era una delle prime (Int. 70, Maschio, arrivato minorenni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica).

8.1.2 Modalità di scelta del percorso

Per quanto riguarda, invece, le *modalità* di scelta del percorso, molti elementi hanno influito su tale processo. In particolare, a livello operativo, alcuni rispondenti raccontano di un processo di scelta consapevole, valutando diverse sedi e opzioni, informandosi rispetto alle loro caratteristiche sia tramite il web che attraverso gli uffici predisposti, oppure fanno riferimento al supporto di persone conosciute. Anche in questo caso, è possibile rilevare alcune pratiche differenti: alcuni studenti hanno utilizzato, ad esempio, il sito dell'ateneo, mentre altri hanno parlato del "web/internet" in senso generale, cercando, ad esempio, il migliore corso di studio d'Italia. Alcuni intervistati riportano la facilità nel trovare informazioni, mentre altri segnalano una certa difficoltà nell'orientarsi tra le diverse risorse e capire i processi. Tra gli elementi critici che hanno influito sulla scelta, vengono rilevati l'impatto della pandemia di Covid-19 e alcuni timori rispetto alla difficoltà del contesto in relazione alle proprie capacità,

In particolare, 5 rispondenti su 10 esplicitano di essersi informati vagliando diverse opzioni prima di scegliere:

No, ho letto degli articoli, sai tipo di classificazioni di università in Italia e stavo guardando l'università a Roma, a Milano a Parma e a Padova (Int. 64, Femmina, arrivata a 34 anni, Ucraina, Liceo, Area Umanistica Sociale);

Allora all'inizio avevo tutta la mappa d'Italia davanti a me, prima di venire qua, e chiedevo in giro tipo perché la scuola era italiana, i professori erano anche italiani; quindi, andavo sempre a chiedere per quanto riguarda questa città o quest'altra (Int. 66, Maschio, arrivato a 20 anni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica).

Quattro rispondenti fanno riferimento all'utilizzo di risorse online in generale, anche se non sempre come unica fonte, ma come supporto aggiuntivo:

ho dato fiducia all'opinione dei miei amici perché sai dopo alcune ricerche in molti siti web eccetera, dopo l'ho scelta (Int. 63, Maschio, arrivato a 23 anni, Turchia, Liceo, Area Umanistica Sociale);

Allora mi sono documentata online e poi in realtà i miei cugini mi hanno aiutato e loro dicevano che medicina a Padova era famosa e allora ho guardato e c'era anche infermiera. E poi ho guardato online e ho cercato di capire come fare (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo Area Sanitaria).

Altri nominano, invece, il sito web dell'ateneo specifico (3 rispondenti):

Le informazioni le ho trovate sul sito ma anche andando a vedere (Int. 61, Femmina, arrivata a 19 anni, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale);

Quando sono andato a cercare in queste tre università, andavo sul sito dell'università per cercare e così via (Int. 66, Maschio, arrivato a 20 anni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica).

8.2 *Esperienza universitaria*

Dopo aver indagato le motivazioni e le modalità di scelta del percorso di studi da parte degli studenti internazionali, ci si è focalizzati sulla conseguente esperienza universitaria vissuta nel contesto italiano. I rispondenti che hanno condiviso le loro riflessioni in merito a questa tematica sono gli stessi intervistati che si sono espressi rispetto alle motivazioni che hanno portato alla scelta di un certo corso di laurea (sottoparagrafo 8.1), per un totale di 10 interviste.

Il tema dell'esperienza universitaria, piuttosto vasto, ha fatto emergere al suo interno diversi macro-argomenti:

1. opinioni e criticità generali rispetto all'esperienza universitaria;
2. criticità rispetto all'organizzazione della didattica: docenti, lezioni, setting;
3. relazioni e inclusione nel contesto;
4. data la frequenza di considerazioni riguardanti il corpo docente universitario, e la rilevanza della tematica per comprendere l'esperienza degli studenti internazionali considerati, si è pensato di inserire, in seguito, un quarto macro-argomento che racchiudesse alcuni dei codici indicati sia nel gruppo 1 che nel gruppo 3: opinione e relazioni con i docenti.

8.2.1 Opinioni e criticità generali rispetto all'esperienza universitaria

Per quanto concerne le opinioni e le criticità generali rispetto all'esperienza universitaria, si è osservata una certa omogeneità nelle risposte degli studenti. Solo in alcuni casi sono emerse delle considerazioni in contrapposizione.

In particolare, molti rispondenti sono in accordo nell'esprimere una generale soddisfazione rispetto all'esperienza universitaria nel contesto italiano, ma, allo stesso tempo, rilevano il forte impatto delle dinamiche linguistiche, che in molti casi rende complesso il percorso.

Nello specifico, 4 studenti su 10 comunicano la loro soddisfazione generale:

sono assolutamente soddisfatta (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale);

molto buona devo dire, sono molto contenta con tutto (Int. 69, Femmina, arrivata a 22 anni, Albania, Liceo, Area Scientifica Tecnologica).

Mentre 6 rispondenti su 10 trasmettono le loro difficoltà riguardanti le dinamiche linguistiche:

quando si discute qualcosa, io non capisco certi ragionamenti oppure la lingua, [...] quando incontri qualche parola strana, qualche termine, quello devi iniziare da zero a studiare (Int. 64, Femmina, arrivata a 34 anni, Ucraina, Liceo, Area Umanistica Sociale);

la grande difficoltà riguarda la lingua (Int. 66, Maschio, arrivato a 20 anni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica);

non è che vai lì tu e le parole le sai così, non è che riesci un po' a girare quella parola trovando altri sinonimi oppure parole simili, perché sei molto limitato

quindi quando ti dimentichi quella parola sei proprio (Int. 65, Maschio, arrivato a 19 anni, Togo, Liceo, Area Sanitaria).

Alcune considerazioni positive in merito all'esperienza universitaria in generale si basano sul livello di qualità percepito nei confronti dell'università. Ad esempio, una studentessa dice:

mi sembra che sì, il livello è veramente alto. (Int. 68, Femmina, arrivata a 37 anni, Russia, Liceo, Area Sanitaria)

Allo stesso tempo, vi sono rispondenti che ritengono di essere stati avvantaggiati in quanto studenti internazionali, con docenti e situazioni che li hanno portati a ottenere "facilitazioni" nel corso del proprio percorso:

credo che il fatto di essere straniera mi abbia aiutato, perché ho visto che il concorso era molto alto ed era comunque su tutte le materie che ho studiato tanti anni fa a scuola e non mi ricordavo nulla, per fortuna c'era una quota di studenti stranieri che potevano entrare (Int. 64, Femmina, arrivata a 34 anni, Ucraina, Liceo, Area Umanistica Sociale).

D'altra parte, si osservano anche ulteriori riflessioni critiche, come quelle che concernono la carenza organizzativa in generale dell'Università:

l'organizzazione è il massimo come dappertutto in Italia (ironica) [...] l'organizzazione è molto diversa (Int. 64, Femmina, arrivata a 34 anni, Ucraina, Liceo, Area Umanistica Sociale).

8.2.2 Criticità rispetto all'organizzazione della didattica: docenti, lezioni, setting

Andando più nello specifico, si notano svariate considerazioni in merito all'organizzazione della didattica, tra cui alcune più critiche, che comprendono il setting, la docenza e, in particolare, le lezioni universitarie. Tuttavia, non mancano le opinioni positive di vari rispondenti (3 su 10), soprattutto, per quanto riguarda la preparazione dei docenti. Per quest'ultimo aspetto, 7 rispondenti su 10 esprimono buone valutazioni.

i professori sono molto qualificati e questo è l'aspetto positivo (Int. 63, Maschio, arrivato a 23 anni, Turchia, Liceo, Area Umanistica Sociale);
Prima di tutto sono molto grato a loro, perché sono tutti bravi, cioè come li ho visti i professori (Int. 65, Maschio, arrivato a 19 anni, Togo, Liceo, Area Sanitaria);

Trovo tutti molto preparati (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo, Area Sanitaria).

In ogni caso, per quanto concerne la macro-area “Esperienza universitaria”, gli studenti hanno colto l’occasione dell’intervista per condividere alcune criticità riscontrate, evidenziando margini di miglioramento rispetto alla didattica, molto frontale, sottolineando la scarsità di attività pratiche proposte ed evidenziando, così, la diversa e migliore organizzazione della didattica all’estero. Inoltre, dalle interviste emergono difficoltà relative alla preparazione degli esami, che, in alcuni casi, vengono considerati troppo complessi, e problematiche che riguardano il reperimento del materiale di studio o relative alla ricerca del relatore di tesi.

In particolare, 3 su 10 sono i rispondenti che criticano la didattica frontale, specificandone i punti deboli:

qui in Italia è molto tradizionalista, i professori spiegano direttamente, tu frequenti e vogliono che ti sforzi di memorizzare i paradigmi, i libri, non necessariamente sono cose che ti servono nella vita di tutti i giorni, solo nel percorso accademico. Cioè in questo senso il metodo di insegnamento è molto tradizionalista, questo è l’aspetto negativo (Int. 63, Maschio, arrivato a 23 anni, Turchia, Liceo, Area Umanistica Sociale);

Sono in pochi i professori che ti fanno ragionare sulle cose che ti hanno fatto studiare, cioè insegnarti a ragionare (Int. 68, Femmina, arrivata a 37 anni, Russia, Liceo, Area Sanitaria).

E, in un caso, confrontandola con la didattica estera:

noi eravamo 20-25 persone in gruppo e si fa la lezione pratica per qualsiasi materia, anche non so per la storia dell’Ucraina hai la possibilità per un’ora e mezza di parlare con il professore, discutere, fare domande, lui fa interrogazioni, fa lavori di gruppo e questa parte mi manca tanto in Italia, perché alla fine per studiare qua ascolti solo, magari fai qualche domanda, però non c’è la stessa comunicazione, non c’è la possibilità di approfondire (Int. 64, Femmina, arrivata a 34 anni, Ucraina, Liceo, Area Umanistica Sociale).

Due rispondenti su 10 sottolineano, invece, il fatto che il setting non fosse adeguato, soprattutto in riferimento al numero di studenti in aula:

meno sono contenta delle strutture che effettivamente sono vecchie e siamo tantissimi nei corsi (Int. 61, Femmina, arrivata a 19 anni, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale);

Le aule sono molto affollate (Int. 63, Maschio, arrivato a 23 anni, Turchia, Liceo, Area Umanistica Sociale).

8.2.3 Relazioni e inclusione nel contesto

Una macro-area che si è scelto di rappresentare, perché ha fatto emergere riflessioni interessanti per quanto concerne l'esperienza degli studenti internazionali all'interno del contesto italiano, è quella relativa alle relazioni e inclusione nel contesto. Si sono osservate, in particolare, opinioni differenti non solo tra rispondenti diversi, ma anche all'interno di una stessa esperienza di vita universitaria. Per quanto riguarda i tipi di rapporti sociali rilevati, gli intervistati narrano esperienze riguardanti sia il rapporto tra pari che il rapporto educativo e, all'interno dell'ambito dell'inclusione, si inserisce anche la percezione di sé in quanto diverso dall'altro, fino a giungere al racconto di fenomeni discriminatori.

Nello specifico, sono emersi sia aspetti negativi della relazione con il nuovo contesto di vita e di studio, che legami di carattere positivo e inclusivo. Cinque studenti tra i 10 considerati percepiscono di essere "diversi" rispetto all'altro:

tutti sanno chi sono di sicuro. Non passo inosservata come altri (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo, Area Sanitaria);

a volte stai in guardia. Intendo all'inizio stavo più in guardia (Int. 63, Maschio, arrivato a 23 anni, Turchia, Liceo, Area Umanistica Sociale).

In alcuni casi, si sfocia verso fenomeni di isolamento e mancanza di vita sociale (4 rispondenti su 10 fanno riferimento a questa dinamica), anche se non sempre visti come un fattore negativo:

Non ho molti contatti con l'esterno. Ecco diciamo che non faccio gli aperitivi. Sto in biblioteca. Però va bene. Sono soddisfatta sì (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo, Area Sanitaria).

Mentre in 3 casi su 10 emergono racconti di vera e propria discriminazione:

quando dico che sono nato ad Istanbul eccetera c'è qualcuno che magari dice qualcosa di razzista (Int. 63, Maschio, arrivato a 23 anni, Turchia, Liceo, Area Umanistica Sociale);

sono stata presa di mira dai miei compagni di corso su WhatsApp [...] hanno iniziato con i commenti razzisti, poi Italia versus Albania, tutte le persone che stavano da parte sua, ho pianto, mi sono sentita attaccata e non avevo fatto niente (Int. 69, Femmina, arrivata a 18 anni, Albania, Liceo, Area Scientifica Tecnologica).

D'altra parte, però, ci sono studenti che si sono adeguati alla vita in Italia e/o si sentono perfettamente inclusi all'interno del contesto sociale e universitario del Paese in cui si trovano.

Adesso posso dire che sto conoscendo un po' gli italiani e il loro modo di vivere e ho capito che non sono tutti chiusi vedi, puoi parlare con tutte le persone quando vuoi [...] mi sto abituando alla vita in Italia (Int. 67, Maschio, arrivato a 20 anni, Togo, Liceo, Area Umanistica Sociale).

Altri rispondenti hanno instaurato un rapporto positivo tra pari (3 su 10 fanno esplicitamente riferimento a questo aspetto) e con i docenti (6 su 10), i quali vengono descritti come accoglienti, gentili e disponibili.

8.2.4 Considerazione sul rapporto docente-discente

Una macro-tematica di particolare rilevanza per comprendere l'esperienza universitaria in aula da parte degli studenti internazionali è, infine, quella del rapporto educativo tra docente-discente. Tra gli aspetti di maggiore interesse emergono quelli relazionali.

Vi sono 3 studenti su 10 che riportano esperienze differenti, positive o negative, a seconda dei docenti con i quali si sono confrontati nel corso della loro esperienza universitaria:

non tutti i professori magari rispondono, ci sono addirittura professori che rispondono dopo tre o quattro settimane (Int. 70, Maschio, arrivato minorenni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica);

ho visto anche professori che provano a darti una mano [...] oppure ti danno anche consigli su come studiare la materia, cioè un po' così, sono diversi, alcuni influisce molto alcuni proprio niente. (Int. 65, Maschio, arrivato a 19 anni, Togo, Liceo, Area Sanitaria)

Vi sono poi studenti che fanno emergere alcune opinioni critiche in merito alla relazione con il corpo docente (4 su 10), in particolar modo sottolineando una certa distanza o assenza di confronto. Ad esempio, si ritrovano considerazioni del tipo:

non hai necessariamente un'interazione faccia a faccia con i professori, loro solitamente non hanno tempo e questo è molto negativo (Int. 63, Maschio, arrivato a 23 anni, Turchia, Liceo, Area Umanistica Sociale);

magari fai qualche domanda, però non c'è la stessa comunicazione, non c'è la possibilità di approfondire (Int. 64, Femmina, arrivata a 34 anni, Ucraina, Liceo, Area Umanistica Sociale).

Molti sono però anche gli studenti (6 su 10) che portano esperienze positive con i docenti, quali:

sempre disponibili (Int. 67, Maschio, arrivato a 20 anni, Togo, Liceo, Area Umanistica Sociale);

gentili ad aiutare (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo, Area Sanitaria);

con i docenti mi sono trovato bene (Int. 66, Maschio, arrivato a 20 anni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica);

Ci sono professori che mi sono stati tanto vicini [...]. Quindi sono professori che ti danno un po' speranza nell'umanità (Int. 69, Femmina, arrivata a 18 anni, Albania, Liceo, Area Scientifica Tecnologica).

8.2.5 Indicazioni per migliorare l'Università

Le proposte di miglioramento evidenziate dagli intervistati (8 rispondenti in tutto) riguardano sia questioni prettamente didattiche o burocratiche, sia aspetti di tipo relazionale e di inclusione all'interno del nuovo contesto universitario. Tuttavia, non mancano gli studenti totalmente soddisfatti nei confronti dell'università.

Nello specifico, riflettendo sulle proposte di miglioramento, ci sono alcuni studenti che si focalizzano sulla necessità di implementare i corsi per apprendere la lingua italiana:

Forse dei corsi di lingua magari. Non tutti sono propensi ad imparare le lingue o fanno lingue ecco (Int. 61, Femmina, arrivata a 19 anni, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale).

Al contrario, uno studente vorrebbe ricevere più materiale in lingua inglese oppure seguire le lezioni in aule meno affollate:

più libri in inglese o materiali dei docenti anche. È tutto molto italiano!!! [...] poi, non solo per gli stranieri ma per tutti, ci vorrebbero corsi più piccoli, nel senso con meno studenti. Perché già uno magari fa fatica a capire, se sei in duecento praticamente è come non esistere e non vieni seguito di certo. (Int. 61, Femmina, arrivata a 19 anni, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale)

Tre studenti si focalizzano sulla necessità di migliorare le strategie e i mezzi con i quali vengono comunicate le informazioni necessarie per il percorso accademico:

Le informazioni nel sito in più lingue e anche più chiare sulle residenze, le tasse, cose così. Perché le scadenze non si capiscono e se la persona non è qua non riesce a capire e a trovare come fare e si fa confusione (Int. 61, Femmina, arrivata a 19 anni, Marocco, Liceo, Area Umanistica Sociale);

il contatto con i professori, le biblioteche la mancanza di informazioni, perché anche per capire come è organizzato, non so, trovare un tirocinio, trovare un relatore per la laurea, come saranno organizzati gli esami [...] io consiglierei è di organizzare una o due volte all'anno dei seminari, delle lezioni che spieghino tutte queste cose (Int. 64, Femmina, arrivata a 34 anni, Ucraina, Liceo, Area Umanistica Sociale).

Tra le proposte più frequenti, vi sono quelle di tipo relazionale. Fra i vari aspetti rilevati, 3 intervistati su 8 propongono di investire sulle opportunità di stringere relazioni:

se hai qualcuno con cui studiare potete condividere le cose. Quindi creare dei gruppi di studio così ci conosciamo tra di noi (Int. 67, Maschio, arrivato a 20 anni, Togo, Liceo, Area Umanistica Sociale);

fare dei meeting, delle uscite organizzate dall'università tra i compagni di corso (Int. 69, Femmina, arrivata a 18 anni, Albania, Liceo, Area Scientifica Tecnologica).

Due studenti su 8 parlano della necessità di avere delle figure di accompagnamento:

allora il primo anno secondo me è molto fondamentale di avere secondo me una transizione con uno di qui che ti segue, cioè per entrare in un nuovo sistema che è completamente diverso dal paese di origine (Int. 65, Maschio, arrivato a 19 anni, Togo, Liceo, Area Sanitaria);

Potrebbe essere utile che qualcuno mi racconta della sua esperienza (Int. 68, Femmina, arrivata a 37 anni, Russia, Liceo, Area Sanitaria).

8.3 Mobilità e lavoro

Rispetto alle prospettive di mobilità e lavoro, sono state analizzate le risposte di 8 studenti internazionali che hanno toccato tale tematica.

Riflettendo sul luogo di lavoro, ad esempio, è interessante notare come alcuni studenti abbiano già un'idea chiara rispetto alla volontà di restare in Italia, o, al contrario, rispetto alla volontà di tornare nel Paese di origine. Vi sono però anche studenti incerti rispetto al luogo di lavoro futuro, che verrà deciso anche in base ai propri obiettivi e alle esigenze che emergeranno.

Alcuni studenti sono propensi a trovare un lavoro subito dopo gli studi, mentre altri desidererebbero ampliare ulteriormente la propria esperienza o formazione prima di iniziare a lavorare, svolgendo altre esperienze formative, provando a cimentarsi sul campo o intessendo relazioni utili alla loro futura professione. Rispetto al percorso professionale, infine, si trovano posizioni sia di convinzione che di incertezza rispetto a quello che si andrà a fare a livello professionale.

I nuclei tematici toccati dagli intervistati sono quindi molto variegati e, anche a causa del numero ridotto di rispondenti, non ci sono tematiche particolarmente ricorrenti.

In ogni caso, 4 rispondenti indicano che non sono certi di rimanere in Italia o se il futuro li porterà altrove:

non ho ancora deciso di provare a restare qua magari qualche altro anno. La mia idea sarebbe di tornare e cercare lavoro lì (Int. 62, Femmina, arrivata a 20 anni, Marocco, Liceo, Area Sanitaria);

allora la probabilità di più di rimanere in Italia a lavorare almeno per due o tre anni, poi magari dopo vedrò se trovo una migliore possibilità in Egitto tornerei, se trovassi un'altra possibilità in un altro paese straniero potrei andare, ma non sicurissimo. (Int. 66, Maschio, arrivato a 20 anni, Egitto, Istituto Tecnico, Area Scientifica Tecnologica)

La scelta rispetto al lavoro, secondo 3 studenti, dipende anche dagli obiettivi personali e dalle necessità:

allora quello dipenderà molto dai miei obiettivi futuri [...] dipenderà da dove trovo questa opportunità che ritengo che mi darà le basi che mi servono. (Int. 65, Maschio, arrivato a 19 anni, Togo, Liceo, Area Sanitaria)

9. Conclusioni

Il tema relativo agli studenti internazionali, al loro vissuto accademico e personale e alla loro esperienza universitaria è sicuramente attuale e di interesse sia in termini di ricerca ma anche per la *policy* degli atenei, oltre che di rilevante impatto educativo e sociale.

Secondo Almalaurea (2021), tra il 2010 e il 2020 l'incidenza dei laureati di cittadinanza estera negli atenei italiani è aumentata dal 2,9% al 3,9% e, dai risultati, emerge che gli studenti internazionali

studiano in misura maggiore negli atenei del Centro-Nord, nei percorsi magistrali biennali e nei gruppi architettura e ingegneria civile e in quello di informatica e tecnologie ICT. I laureati esteri che sono giunti in Italia per gli

studi accademici provengono da famiglie più istruite rispetto ai laureati che hanno conseguito il diploma in Italia (Almalaurea, 2021, p. 277).

In accordo con quanto emerge dalla letteratura (de Wit e Altbach, 2021; Yigitcanlar, 2013), le esperienze all'estero rappresentano una parte importante dell'esperienza universitaria, in quanto vissute in prima persona e basate su un apprendimento in contesti spesso molto diversi rispetto al Paese d'origine. Gli studenti hanno l'opportunità così di confrontarsi con modi differenti di pensare e di vivere, oltre che di integrare queste esperienze con il proprio background culturale e valoriale, attraverso lo sviluppo di competenze cross-culturali.

L'internazionalizzazione dei curricula universitari ha, dunque, come obiettivo il promuovere negli studenti conoscenze, abilità e attitudini che consentano loro di vivere e lavorare in una società globale in continua trasformazione (Leask, 2015). In linea con l'emergere di una pedagogia *worldly*, come viene chiamata da Fanghanel e Cousin (2012), gli studenti universitari necessitano di servizi di supporto per sviluppare competenze non soltanto tramite l'ampliamento delle conoscenze specifiche del loro campo di studi o di tipo linguistico, ma soprattutto in termini di maggiore consapevolezza di se stessi e delle relazioni con l'ambiente circostante e, dunque, con la nazione ospitante.

Sebbene il soggiorno in una città e università estera non sia privo di difficoltà, può rappresentare un'esperienza olistica positiva, in cui le dimensioni personali, emozionali, culturali e cognitive del discente vengono tutte chiamate in causa. Di qui l'importanza di promuovere iniziative e ricerche che valorizzino l'importanza delle prospettive degli studenti che hanno deciso di cogliere la sfida di "vivere" in prima persona un modello culturale, accademico e di vita in un Paese straniero, con modalità strutturali e funzionali diverse rispetto al Paese d'origine. In questo contributo si sono voluti proporre degli spunti di riflessione sul supporto necessario affinché gli studenti stranieri possano vivere un'esperienza di apprendimento interculturale non soltanto in termini di acquisizione di competenze conoscitive, ma di un apprendimento di tipo olistico facilitato dall'incontro con l'altro.

Le macro-tematiche emerse (motivazioni legate alla scelta del percorso, esperienza universitaria, indicazioni per migliorare l'Università, aspetti inerenti mobilità e lavoro) ci aiutano a riflettere sulla progettazione e valutazione di azioni di orientamento educativo e professionale anche per gli studenti internazionali, con l'obiettivo di progettare interventi per tutti, ma anche personalizzati rispetto ai bisogni formativi di questi studenti.

Sarà quindi indispensabile continuare la ricerca in questo ambito al fine di progettare e mettere in atto interventi di orientamento, tutorato e placement olistici, che possano favorire negli studenti, anche internazionali, sia a livello personale che professionale, il successo accademico nel corso della

loro carriera. Tuttavia, la riflessione sviluppata in questo contributo ci invita a fare un passo avanti, immaginando un sistema universitario veramente attento ai bisogni degli studenti, di tutte e di tutti, secondo i principi dell'*Universal Design* (Connell *et al.*, 1997; Story, 2001). L'università, infatti, ha tra i suoi compiti e obiettivi quello di accogliere gli importanti valori di giustizia, equità e inclusione, progettando attività e servizi pronti ad accogliere non solo i bisogni "generali" ma anche l'unicità degli studenti, superando la prospettiva di rispondere solo ai bisogni della "maggioranza".

Riferimenti bibliografici

- Al-Mubarak A.H. (2000), *Adjustment problems, coping methods, and choice of helpers of international students attending a large Pennsylvania university*, «Dissertation Abstracts International», 61, 1-A: 94.
- Aldawsari N.F., Adams K.S., Grimes L.E., Kohn S. (2018), *The effects of cross-cultural competence and social support on international students' psychological adjustment: Autonomy and environmental mastery*, «Journal of International Students», 8, 2: 901-924.
- AlmaLaurea (2021), *Profilo dei Laureati 2020. Rapporto 2021*, testo disponibile al sito: <https://www.alma laurea.it/universita/profilo/profilo2020>.
- Barker M., Child C., Gallois C., Jones E., Callan V.J. (1991), *Difficulties of overseas students in social and academic situations*, «Australian Journal of Psychology», 43, 2: 79-84.
- Bartram B. (2007), *The Sociocultural Needs of International Students in Higher Education: A Comparison of Staff and Student Views*, «Journal of Studies in International Education», 11, 2: 205-214.
- Bonelli R., Da Re L. (2022), *Le azioni di orientamento in università e il dialogo con le aspettative degli studenti*, «STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative», XXIII, 1: 88-101.
- Cameron B., Meade P.H. (2002), *Supporting the transition to university of international students: Issues and challenges*. "Proceedings of the 6th Pacific Rim Conference on First Year Experience in Higher Education", Christchurch, 8-10 July.
- Cao C., Zhu P.D.C., Meng Q. (2016), *An exploratory study of inter-relationships of acculturative stressors among Chinese students from six European union (EU) countries*, «International Journal of Intercultural Relations», 55: 8-19.
- Carroll J. (2015), *Tools for teaching in an educationally mobile world*, Routledge, Oxford, UK.
- Caruso R., de Wit H. (2015), *Determinants of mobility of students in Europe: Empirical evidence for the period 1998-2009*, «Journal of Studies in International Education», 19, 3: 265-282.
- Commission of the European Communities (COM) (2009), *Promoting the learning mobility of young people (Green Paper)*, testo disponibile al sito: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/54058424-b822-4f3e-89b0-fcdd323961db/language-en>.

- Connell B.R., Jones M., Mace R., Mueller J., Mullick A., Ostroff E., Sandford J., Steinfeld, E., Story M., e Vanderheiden G. (1997), *The principles of universal design: Version 2.0*, The Center for Universal Design, Raleigh, NC.
- Da Re L. (2017), *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il dropout e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia. Lecce:
- de Wit H., Altbach P. (2021), *Internationalization in Higher Education: Global Trends and Recommendations for its Future*, «Policy Reviews in Higher Education», 5, 1: 28-46.
- European Commission (EC)(2022), *The Bologna process and the European Higher Education Area*, testo disponibile al sito: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>.
- Ecochard S., Fotheringham J. (2017), *International students' unique challenges – why understanding international transitions to higher education matters*, «Journal of Perspectives in Applied Academic Practice», 5, 2: 100-108.
- Ecochard S. (2015), *Learning to read with Graphogame, an ethnography in a Peruvian rural school*, testo disponibile al sito: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48501/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201601281307.pdf?sequence=1>.
- Eisenhart M. (2001), *Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and Their Implications for Research on Teaching*, in Richardson V., a cura di, *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, Washington, DC.
- Fanghanel J., Cousin G. (2012), *'Worldly' Pedagogy: A Way of Conceptualising Teaching towards Global Citizenship*, «Teaching in Higher Education», 17, 1: 39-50.
- Findlay A., Russel K., Stam A., Ruíz- Gelices E. (2006), *Ever Reluctant Europeans - The Changing Geographies of UK Students Studying and Working Abroad*, «European Urban and Regional Studies», 13, 4: 291-318.
- Galloway F.J., Jenkins J.R. (2005), *The Adjustment Problems Faced by International Students in the United States: A Comparison of International Students and Administrative Perceptions at Two Private, Religiously Affiliated Universities*, «NASPA Journal», 42, 2: 175-187.
- González C.R., Mesanza R.B., Mariel P. (2011), *The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme*, «Higher Education», 62, 4: 413-430.
- Grebennikov L., Skaines I. (2007), *Comparative Analysis of Student Surveys on International Student Experience in Higher Education*, «Journal of Institutional Research», 13, 1: 97-116.
- Jacob M., Meek V.L. (2013), *Scientific Mobility and International Research Networks: Trends and Policy Tools for Promoting Research Excellence and Capacity Building*, «Studies in Higher Education», 38, 3: 331-344.
- Khanal J., Gaulee U. (2019), *Challenges of International Students from Pre-Departure to Post-Study: A Literature Review*, «Journal of International Students», 9, 2: 560-581.
- Kennedy K. (1995), *Developing a curriculum guarantee for overseas students*, «Higher Education Research and Development», 14, 1: 35-46.

- Knight J. (2004), *Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales*, «Journal of Studies in International Education», 8, 1, 5-31.
- Leask B., Carroll J. (2011), *Moving beyond 'wishing and hoping': Internationalisation and student experiences of inclusion and engagement*, «Higher Education Research and Development», 30, 5: 647-659.
- Leask B. (2015), *Internationalizing the Curriculum*, Routledge, London.
- Lin J.G., Yi K. (1997), *Asian international students' adjustment: issues and programme suggestions*, «College Students Journal», 31, 4: 473-479.
- Mangione D., Nikiforidou Z. (2022), "Higher Education across the borders: philosophical principles and educational practices in action", in Chistolini S., a cura di, *Il NODO. Per una Pedagogia della Persona*, Falco Editore, Cosenza (CS).
- Mangione D. (2014), *Transformative Learning e Pedagogia degli Adulti: due Esperienze Teatrali in Situazione*, Ed Insieme, Terlizzi.
- Mangione D. (2022), "Outdoor Education, Transformative Learning and Pedagogic Vulnerability", in Chistolini S., a cura di, *Outdoor education. Muoversi nello spazio mondo tra creatività, avventura, responsabilità*, FrancoAngeli, Milano.
- Mol C., Ekamper P. (2016), *Destination cities of European exchange students*, «Geografisk Tidsskrift-Danish Journal of Geography», 116, 1: 85-91.
- Mol C. e Timmerman C. (2014), *Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European student mobility*, «Population, Space and Place», 20: 465-479.
- Morgan A.D. (2010), *Journeys into transformation travel to an "other" place as a vehicle for transformative learning*, «Journal of Transformative Education», 8, 4: 246-268.
- Niven A. (1987), *Salad days without the dressing? What British higher and further education institutions can do for their overseas students*, «Higher Education Quarterly», 41, 2: 144-161.
- Olivas M., Li C.S. (2006), *Understanding stressors of international students in higher education: what college counselors and personnel need to know*, «Journal of Instructional Psychology», 33, 3: 217-222.
- Ramsay S., Barker M., Jones E. (1999). *Academic adjustment and learning processes: A comparison of international and local students in first-year university*, «Higher Education Research and Development», 18, 1: 129-144.
- Robertson M., Line M., Jones S., Thomas S. (2000), *International students, learning environments and perceptions: A case study using the Delphi technique*, «Higher Education Research and Development», 19, 1: 89-102.
- Semeraro R. (2011), *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, «Italian Journal of Educational Research», 4, 7: 97-106.
- Story M.F. (2001), "The principles of universal design", in Preiser W.F.E. e Smith K.H., a cura di, *Universal design handbook*, McGraw- Hill Education, New York.
- Straker J. (2016), *International Student Participation in Higher Education: Changing the Focus From 'International Students' to 'Participation'*, «Journal of Studies in International Education», 20, 4: 299-318.
- Stronkhorst R. (2005), *Learning outcomes of international mobility at two Dutch institutions of higher education*, «Journal of Studies in International Education», 9, 4: 292-315.

- Taylor E.W. (1994), *Intercultural competency: A transformative learning process*, «Adult Education Quarterly», 44, 3: 154-174.
- Teichler U. (2017), “*Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility*”, «Journal of International Mobility», 1, 5: 179-21.
- Teichler U. (2004), *Temporary study abroad: The life of Erasmus students*, «European Journal of Education», 39: 395-408.
- Thais F., Padilla B. (2018), *International student mobility in Southern-Latin Europe: beyond the EU logics, towards a new space*, «Arxius de Ciències Soc», 39: 109-128.
- Trahar S. (2013), *Auto-ethnographic journeys in learning and teaching in higher education*, «European Educational Research Journal», 12, 3: 367-375.
- Tseng W., Newton F.B. (2002), *International students’ strategies for well-being*, «College Student Journal», 36, 4: 591-597.
- Wenhua H., Zhang Z. (2013), *International students’ adjustment problems at university: a critical literature review*, «Sapav international», 4, 2: 400-406.
- Yigitcanlar T. (2013), *Cultivating the Pedagogy of Experience Through International Field Trips: Beyond the National Context*, «SAGE Open», 3, 2: 1-12.

Note sugli autori

Daniele Agostini, dottore di ricerca Scienze dell'Educazione e in *Digital Humanities*, attualmente ricercatore di Pedagogia sperimentale presso l'Università di Trento. I suoi interessi di ricerca riguardano le pratiche di insegnamento e apprendimento nell'ambito dell'istruzione superiore, compresa la valutazione, con l'ausilio di tecnologie in grado di promuovere pratiche collaborative.

Roberta Bonelli, dottoressa di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, attualmente è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Padova. I suoi principali interessi di ricerca riguardano l'orientamento e il tutorato, la promozione del successo accademico e prevenzione al drop-out, nonché le strategie di accompagnamento dell'esperienza di apprendimento in università.

Angelica Bonin, dottoranda di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione presso l'Università degli Studi di Padova. I suoi principali interessi di studio comprendono l'orientamento e il tutorato, la peer education e il peer tutoring, i metodi di studio e le strategie di apprendimento.

Anna Dal Ben, attualmente ricercatrice a tempo determinato in Sociologia generale presso l'Università di Padova, dove insegna Tecniche e Metodologie del Servizio Sociale I e II. Si occupa delle pratiche e dei processi decisionali nel servizio sociale, con particolare attenzione alle situazioni di fragilità e rischio nei contesti familiari con minori.

Lorenza Da Re, professoressa associata in Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Padova. I suoi studi vertono su tematiche relative all'orientamento educativo e professionale e al tutorato, alla dispersione scolastica e universitaria, alla metodologia della ricerca in ambito educativo, allo sviluppo di soft skills e alla leadership educativa. Nell'ateneo patavino è referente scientifico per il Programma di Tutorato Formativo e Advisor di Ateneo per l'innovazione pedagogica di Orientamento, Tutorato e Placement.

Selene Genre Bert, dottoranda in *Social Work and Personal Social Services* presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. I suoi interessi di ricerca riguardano il servizio sociale con particolare attenzione alle pratiche connesse alla tutela dei minori e al benessere familiare.

Daniela Mangione, senior lecturer in Education presso l'Anglia Ruskin University. Presso la stessa Università è Direttrice dei corsi *Foundation Degree in Early Years and Education* e *Early Childhood Studies (Graduate Practitioner) Top-Up*.

Chiara Pattaro, professoressa associata in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Padova dove insegna Analisi del Mutamento socio-culturale e Sociologia delle relazioni interculturali. Preside il Corso di Laurea magistrale in Innovazione e Servizio Sociale. Si occupa di processi educativi e di socializzazione dei giovani e di formazione e dinamiche comunicative e relazionali nel servizio sociale.

Federica Picasso, dottoranda in *Cognitive Science* presso l'Università di Trento. I suoi interessi di ricerca si focalizzano su temi quali il *Faculty Development*, le competenze digitali dei docenti universitari e la connessione tra tecnologie e pratiche di valutazione e di feedback.

Claudio Riva, professore associato in Sociologia dei processi culturali e comunicativi all'Università degli Studi di Padova, dove insegna Sociologia dei media. È presidente del corso di laurea triennale in Scienze sociologiche e dirige il Master in Social media, opinione pubblica e marketing politico elettorale. Si occupa di transmedialità, comunicazione politica, giovani e nuovi media.

Sonia Scalvini è dottoranda in *Social work and Personal Social Services* presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e assegnista di ricerca presso l'Università di Padova. I suoi interessi di ricerca riguardano la progettazione e l'innovazione nei servizi sociali e le pratiche di accesso ai servizi socio-sanitari di adolescenti e giovani adulti.

Barbara Segatto, professoressa associata in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Padova, dove insegna Sociologia della famiglia e Sociologia dell'infanzia. I suoi interessi di ricerca si rivolgono alle pratiche del lavoro sociale con i minori e le loro famiglie con particolare attenzione ai contesti della tutela.

Anna Serbati, professoressa associata in Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Trento dove insegna Psicopedagogia e tecniche di osservazione. È componente del Presidio di Qualità dell'Ateneo e del *Teaching and Learning Centre* di Ateneo. Tra i suoi interessi di ricerca rientrano: didattica universitaria, *Faculty Development*, valutazione per l'apprendimento e feedback.

Francesca Setiffi, professoressa associata in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Padova dove insegna Stili di vita, consumi e identità. È presidente del Corso di Laurea Magistrale in Pluralismo Culturale, Mutamento Sociale e Migrazioni. Si occupa di consumi, sostenibilità, culture organizzative e trasformazione digitale.

Alessio Surian, professore associato in Didattica e Pedagogia Speciale all'Università di Padova dove insegna *Transformative Learning*. È direttore del Centro Interdipartimentale di Ricerca per gli Studi Interculturali e sulle Migrazioni (CIRSIM). Ha collaborato a ricerche sulle competenze interculturali nell'istruzione superiore e su educazione e antirazzismo.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835158424

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835158424

FrancoAngeli

a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.

FrancoAngeli



torrossa
Online Digital Library

In Italia, l'aumento della presenza di bambini e adolescenti con background migratorio ha modificato radicalmente la composizione della popolazione scolastica nei sistemi di istruzione primaria e secondaria. Tuttavia, solo di recente, si inizia ad assistere all'ingresso di alcuni di questi studenti nel mondo universitario. Questo perché avere alle spalle un vissuto di migrazione comporta molteplici svantaggi e criticità in termini economici, sociali e indubbiamente anche formativi.

Il volume raccoglie le biografie di questi ragazzi che, oltrepassando le aspettative socialmente diffuse – e quindi andando oltre “il necessario” –, hanno realizzato percorsi scolastici virtuosi che li hanno condotti alla scelta di proseguire il proprio iter di studi con l'iscrizione a un corso universitario. Grazie al racconto delle loro esperienze familiari e scolastiche, delle relazioni con i pari, delle aspirazioni, dei successi e delle fatiche è stato possibile comprendere i nodi critici che hanno dovuto affrontare e delineare alcune prospettive di miglioramento delle attuali politiche educative.

Barbara Segatto, professoressa associata in Sociologia dei processi culturali e comunicativi presso l'Università di Padova, insegna Sociologia della famiglia e Sociologia dell'infanzia. È autrice (con A. Dal Ben) di *Come Dove Quando. Percorsi biografici nella maternità contemporanea* (2017) e di *Decisioni difficili. Bambini, Famiglie e Servizi Sociali* (2020).