

Alessandro Bozzetti

OLTRE LA SELEZIONE SCOLASTICA

I giovani di origine
straniera all'università

Bononia
University Press



alphabet **14**

Alessandro Bozzetti

OLTRE LA SELEZIONE SCOLASTICA

I giovani di origine
straniera all'università

Bononia
University Press

Il volume è tratto dalla tesi di dottorato *Seconde generazioni e istruzione universitaria: opportunità e sfide*, Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dottorato di ricerca in Sociologia, ciclo XXIX, depositata in AMSDottorato - Institutional Theses Repository (<http://amsdottorato.unibo.it/>)



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Il testo è stato sottoposto a peer review / This text has been peer reviewed

This work is licensed under a Creative Commons Attribution (CC) BY-NC-SA 4.0

This license allows you to reproduce, share and adapt the work, in whole or in part, for non-commercial purposes only, providing attribution is made to the authors (but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work). Attribution should include the following information:

Alessandro Bozzetti, *Oltre la selezione scolastica. I giovani di origine straniera all'università*, Bologna: Bononia University Press, 2021

Quest'opera è pubblicata sotto licenza Creative Commons (CC) BY-NC-SA 4.0

Questa licenza consente di riprodurre, condividere e adattare l'opera, in tutto o in parte, esclusivamente per scopi di tipo non commerciale, riconoscendo una menzione di paternità adeguata (non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli l'utilizzo dell'opera). La menzione dovrà includere le seguenti informazioni:

Alessandro Bozzetti, *Oltre la selezione scolastica. I giovani di origine straniera all'università*, Bologna: Bononia University Press, 2021

Bononia University Press
Via Saragozza, 10
40123 Bologna
tel. (+39) 051 232882
fax (+39) 051 221019
www.buonline.com

ISSN 2724-0290
ISBN 978-88-6923-866-6
ISBN online 978-88-6923-867-3

Progetto grafico e impaginazione: Design People (Bologna)
Prima edizione: ottobre 2021

INDICE

INTRODUZIONE	7
NOTA METODOLOGICA	13
CAPITOLO 1	
I GIOVANI DI ORIGINE STRANIERA A SCUOLA: APPROCCI TEORICI PER UNA POPOLAZIONE PLURALE	23
1.1 I processi migratori: le tendenze più recenti	23
1.2 Da seconde a nuove generazioni italiane	29
1.3 La riflessione sulle seconde generazioni	31
1.4 La chiave dell'educazione: le principali acquisizioni della ricerca	37
1.5 Giovani di seconda generazione e <i>higher education</i> : barriere e ostacoli nell'accesso all'istruzione universitaria	43
CAPITOLO 2	
NUOVE GENERAZIONI ITALIANE ALL'UNIVERSITÀ: UN TENTATIVO DI QUANTIFICAZIONE	51
2.1 I numeri dei figli dell'immigrazione	51
2.2 I giovani di origine immigrata nel sistema scolastico italiano	54
2.3 Tra studenti internazionali e studenti di seconda generazione: un confine incerto	60
2.4 Nuove generazioni italiane all'università: un quadro descrittivo	64
CAPITOLO 3	
L'ESPERIENZA UNIVERSITARIA DELLE NUOVE GENERAZIONI ITALIANE: MOTIVAZIONI, RISULTATI E IMMAGINARI DI FUTURO	83
3.1 Gli studenti di origine immigrata all'Università di Bologna: obiettivi e contesto della ricerca	83
3.2 Le motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi	88
3.3 L'esperienza universitaria: aspetti problematici e punti di forza	98
3.4 Immaginari di futuro a breve e a lungo periodo	110
CAPITOLO 4	
I PROFILI DEGLI STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE: VERSO UNA TIPOLOGIA	123
4.1 Le dimensioni della tipologia	123
4.2 Gli <i>indirizzati</i>	126

4.3 I <i>razionali</i>	135
4.4 Gli <i>accompagnati</i>	141
4.5 Gli <i>idealisti</i>	150
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	159
NOTE	169
APPENDICE	173
Tabelle	
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	179

INTRODUZIONE

Il rapido incremento e l'ormai stabile presenza di giovani di seconda generazione nel contesto italiano è una delle caratteristiche del processo di stabilizzazione della presenza straniera in Italia che più ha attirato l'attenzione dei *migration studies*. Si tratta di una popolazione estremamente eterogenea, sul piano dell'esperienza migratoria, che vede confluire al suo interno situazioni tra loro molto differenti: dai nati nella società ricevente ai giovani che si trasferiscono dopo aver compiuto ampia parte del loro percorso di socializzazione nel Paese di origine, fino ai figli di coppie miste. E nei confronti di questi giovani, numericamente in costante crescita, non possono essere utilizzati i quadri interpretativi in precedenza impiegati per lo studio delle prime generazioni di migranti dato che, essendo in Italia da lungo tempo, dovrebbero essere meno esposti, rispetto ai loro genitori, ai numerosi svantaggi legati all'esperienza migratoria.

La nascita della seconda generazione va in altre parole a sconvolgere i taciti meccanismi di (precaria) accettazione dell'immigrazione (Sayad, 2004), prevalentemente basati sul presupposto della sua provvisorietà, assumendo un ruolo cruciale nell'analisi dei processi integrativi posti in essere dalla società di approdo: il rischio di portare alla luce una profonda discrasia tra la socializzazione di questi giovani, avvenuta in un contesto ricco di aspettative, e le reali opportunità che la società stessa è in grado di offrire loro è infatti piuttosto elevato. E non trattandosi di presenze limitate nel tempo, come poteva essere ritenuto per i primi migranti, ma di soggetti che sono parte integrante della società in cui vivono, le questioni che essi pongono acquisiscono un ruolo estremamente rilevante all'interno del dibattito pubblico. Tra queste, il percorso educativo intrapreso assume un ruolo centrale. Le condizioni in cui si sviluppa la partecipazione degli studenti¹ con cittadinanza straniera all'interno del sistema scolastico-formativo e le loro concrete opportunità di istruzione sono infatti aspetti particolarmente rilevanti per comprendere le future prospettive di convivenza della società italiana: le diverse traiettorie educative forniscono gran parte delle competenze che risulteranno poi spendibili all'interno del mercato del lavoro, essendo quindi

un'importante chiave di accesso alla mobilità sociale, costituendo al contempo un luogo di contatto con la comunità locale ed essendo un'occasione di riscatto intergenerazionale per l'intero nucleo familiare.

Gli approfondimenti a oggi condotti sul percorso formativo dei giovani con alle spalle un background migratorio hanno tuttavia seguito la maturazione demografica della popolazione a cui si riferiscono: dapprima si sono focalizzati sui gradi inferiori di istruzione e successivamente si sono estesi alla formazione professionale e all'istruzione secondaria superiore, con alcuni, sporadici, approfondimenti sulla propensione a proseguire gli studi dopo il diploma di scuola superiore. In essi sono stati messi in luce sia inserimenti formativi e percorsi educativi di successo, per cui l'origine straniera può essere considerata una risorsa, che alcune aree problematiche ormai accertate, quali, tra le altre, un pressoché sistematico ritardo nelle carriere educative degli alunni stranieri e un alto tasso di *drop out*, anche per i figli di genitori stranieri ormai insediati da tempo o addirittura nati e cresciuti in Italia².

Ciononostante, e a prescindere dall'inevitabile esistenza di barriere – *hard* e *soft* (Finnie *et al.*, 2008) – e ostacoli per coloro i quali hanno intenzione di accedere all'istruzione universitaria, i giovani di seconda generazione si affacciano con sempre maggiore consistenza ai livelli scolastico-educativi più elevati. Focalizzarsi sul livello terziario costituisce una sfida alle principali interpretazioni fino ad ora privilegiate nell'analisi dei loro percorsi scolastici: studiare le traiettorie biografiche che li hanno portati ad accedere agli studi universitari permette infatti di approfondire non solo l'incidenza delle classi variabili associate in letteratura a percorsi formativi di successo (su tutte, il background socio-economico e il capitale culturale familiare), ma anche aspetti, propri dell'esperienza universitaria, che intervengono in un momento successivo, andando a modificare le relazioni tra tali variabili (si pensi, a titolo esemplificativo, alle motivazioni legate all'iscrizione, al supporto genitoriale, al corso di laurea scelto, alla contestuale presenza di un'attività lavorativa). Le acquisizioni della ricerca hanno frequentemente messo in luce come i giovani con background migratorio, a parità di istruzione dei genitori, di classe sociale e di risultati scolastici, vengano canalizzati in percorsi educativi brevi e meno impegnativi sul piano delle risorse da investire, sia per ragioni razionalmente motivate, volte a un più rapido ingresso all'interno del mondo del lavoro, sia per un indirizzamento da parte di insegnanti, educatori e adulti di riferimento: l'obiettivo di questo volume è quello di capire quali fattori intervengano per evitare una mera riproposizione di tali meccanismi di esclusione e marginalizzazione. Se l'istruzione risulta storicamente caratterizzata da una funzio-

ne marcatamente selettiva, gli studenti di seconda generazione possono essere considerati un gruppo in grado di oltrepassare i confini sociali prestabiliti, rendendo possibile l'improbabile?

Così come lo studio delle seconde generazioni, nei suoi tratti più generali, ha ricevuto limitate attenzioni all'interno del mondo accademico e istituzionale fino a quando la sua rilevanza ha reso non più posticipabile un suo approfondimento, anche il caso degli studenti con background migratorio iscritti all'università ha seguito la stessa sorte, rimanendo nell'ombra per lunghi anni e facendo sì che si perdesse di conseguenza la possibilità di effettuare qualsiasi analisi anticipatoria utile ad accompagnare il diffondersi di tale processo. Quando si parla di studenti stranieri all'università, infatti, il pensiero comune corre perlopiù agli studenti internazionali. La sempre maggior presenza all'interno degli atenei di giovani nati in altri Paesi e arrivati in un secondo momento in Italia, quando non nati qui da genitori stranieri, almeno in parte scolarizzati nel nostro sistema di istruzione, è invece lasciata sottotraccia. Se a livello internazionale le indagini hanno riguardato dapprima, a partire dalla metà degli anni Ottanta, le esperienze di determinati gruppi etnici, per poi allargare lo sguardo a differenti aspetti dell'istruzione post-secondaria, nel contesto italiano lo stato della ricerca è a livello pressoché embrionale³, potendo contare, al di là del lavoro qui proposto, sulla sola indagine svolta da Lagomarsino e Ravecca (2014) presso l'Università di Genova.

Ispirata al loro lavoro, e tramite l'arricchimento dell'analisi qualitativa con una di tipo quantitativo, la ricerca qui presentata è mossa da un duplice obiettivo. Da un lato ha valenza prettamente esplorativa, andando a indagare dimensioni, ad ora, pressoché ignorate, nonostante la loro acquisita rilevanza; dall'altro si propone di studiare i percorsi biografici ed educativi che hanno portato gli studenti con background migratorio ad accedere agli studi universitari: la decisione di proseguire gli studi dopo il diploma apre infatti a una serie di interrogativi relativi all'investimento formativo che devono essere affrontati. Perché lo siano, è tuttavia necessario dipanare alcuni aspetti.

Primo su tutti, la difficoltà di una puntuale quantificazione della popolazione straniera presente, a causa di informazioni spesso frammentate e disomogenee, accompagnata a una complessa lettura del fenomeno migratorio stesso, essendo questo caratterizzato da approcci teorici fortemente connotati a livello nazionale e difficilmente applicabili in modelli a più ampio respiro. Riuscire a definire con una certa precisione la categoria dei cosiddetti "giovani di seconda generazione", così come quella cornice interpretativa che, più di tutte le altre, ha trovato diffusione nella lettura di tale fenomeno, quella dell'assimilazione

segmentata, appare quindi fondamentale per arrivare a una nuova, e più produttiva, concettualizzazione.

Allo stesso modo, un'accurata quantificazione della presenza degli studenti con background migratorio all'interno del sistema scolastico italiano e, più nello specifico, nel ciclo terziario di istruzione, permette di mettere in risalto alcuni peculiari tratti delle "nuove generazioni italiane" all'università, consentendo un più preciso approfondimento delle scelte formative effettuate anche sulla base di alcune caratteristiche specifiche, quali origine nazionale, genere, età di immatricolazione e precedente percorso scolastico. In altre parole, il volume si propone di problematizzare, evitando generalizzazioni, le traiettorie educative degli studenti con background migratorio iscritti all'università, non di rado banalizzate e ritenute a-problematiche in quanto giunte al terzo livello, quello più selettivo, del sistema d'istruzione italiano.

Per raggiungere questo obiettivo, il focus è posto su uno specifico studio di caso, quello dell'Università di Bologna, approfondito tramite un approccio quanti-qualitativo che ha portato alla raccolta di 537 questionari e 30 interviste semi-strutturate tra gli studenti di origine straniera frequentanti l'ateneo bolognese, uno dei principali in Italia per numero di iscritti e per presenza di studenti con background migratorio. Tale indagine, al di là del suo carattere esplorativo, permette di studiare i percorsi educativi che hanno portato gli studenti di seconda generazione ad accedere agli studi universitari, i risultati ottenuti e i progetti a breve e lungo periodo, così da approfondire quelle variabili, ascritte e intervenienti, utili a far emergere il ruolo dell'*agency* individuale nell'adattarsi, opporsi o confermare il quadro di vincoli oggi presenti in Italia.

L'analisi degli indicatori presentati, oltre a rilevare un quadro di persistenti disuguaglianze tra i percorsi di studio degli studenti con cittadinanza italiana rispetto a quelli con cittadinanza straniera, mette in luce una significativa eterogeneità all'interno di quest'ultimo segmento di popolazione. Per evitare il rischio di reificare l'origine straniera presentandola come caratteristica totalizzante della persona, si è quindi proceduto, sulla base del materiale qualitativo raccolto e ipotizzando una possibile tipologia, a una ricostruzione di tali percorsi biografici, utile chiave di lettura, da un lato, per interpretare traiettorie tra loro estremamente differenziate e, dall'altro, per far emergere il modo in cui i fattori e i meccanismi che influenzano i percorsi di vita di specifici gruppi sociali sono attivamente sperimentati, riprodotti e contrastati.

L'individuazione degli aspetti caratterizzati da maggiori criticità, così come una riflessione in grado di fornire, ove possibile, indicazioni concrete in termini di percorsi di socializzazione e integrazione attiva a supporto della pianificazione

e della gestione di politiche inclusive, principalmente a livello scolastico-universitario, risulta indispensabile per evitare che le barriere già presenti possano trasformarsi in veri e propri vincoli strutturali, portando al contempo a nuove prospettive e a nuovi stimoli nella ricerca sulle nuove generazioni italiane.

Un ringraziamento davvero sentito va a Paolo Zurla, Nicola De Luigi e Alessandro Martelli per avermi accompagnato in questo lungo e stimolante percorso di ricerca.

Ringrazio poi Maurizio Ambrosini, Rita Bertozzi, Francesca Lagomarsino, Debora Mantovani, Andrea Marchesi, Andrea Ravecca e Federica Santangelo per aver condiviso con me stimoli, suggerimenti ed esperienze.

Ancora, un grande ringraziamento a Ilaria Pitti e a Stella Volturo: il confronto continuo e l'appoggio costante si sono rivelati fondamentali in tutti questi anni.

Ringrazio gli Uffici dell'Università di Bologna e il CeSIA - Area Sistemi Informativi e Applicazioni: questo studio non sarebbe stato possibile senza la loro, piena, disponibilità.

Un grazie infine, di cuore, agli studenti (ormai quasi tutti laureati) che hanno accettato di prendere parte a questa attività di ricerca. Conoscere i loro vissuti, le loro storie, i loro progetti è stata un'esperienza che mi ha arricchito enormemente sul piano umano.

NOTA METODOLOGICA

Prima di analizzare in modo più dettagliato gli aspetti metodologici, si specifica fin da subito che il presente volume, pur prendendo in considerazione alcune biografie di studenti internazionali, si è focalizzato principalmente su quegli studenti con background migratorio che hanno acquisito il diploma di scuola secondaria in Italia, per poi decidere di iscriversi all'università. Si è deciso di identificarli con il termine "seconde generazioni" in senso lato per via della loro socializzazione, avvenuta almeno in parte all'interno del contesto educativo italiano e più in generale del sistema socio-culturale del nostro Paese. Da un punto di vista concettuale, tale categoria risulta molto ampia, andando a comprendere sia i giovani nati in Italia da genitori di origine straniera (seconde generazioni a tutti gli effetti), sia chi vi si è trasferito in un momento successivo: si tratta ovviamente di percorsi biografici differenti che si è però deciso di ricomprendere sotto un unico ombrello definitorio, così da analizzarne nel dettaglio la complessità.

Questo lavoro di ricerca vuole avere, primariamente, una funzione esplorativa, utile a mettere in luce aspetti almeno in parte generalizzabili; allo stesso tempo, si propone di rispondere a interrogativi di ricerca più specifici, volti a indagare le motivazioni alla base della scelta di intraprendere percorsi formativi di lungo periodo. Per rispondere a tali esigenze, il percorso empirico si è articolato su due diversi livelli, uno di tipo quantitativo e uno di tipo qualitativo, secondo l'approccio dei *mixed methods*, considerato ottimale per il raggiungimento di risultati il più possibile significativi in termini di generalizzabilità ed esaustività.

La *mixed methods research* può essere formalmente definita come quell'approccio alla ricerca che porta alla raccolta e all'integrazione di materiale di tipo quantitativo e qualitativo tramite la combinazione di tecniche, metodi, concetti e linguaggi diversi, secondo un'ottica pluralistica, inclusiva e complementare, in grado di trovare una soluzione alla classica disputa tra i due paradigmi di ricerca tradizionali, ritenuti tra loro incompatibili, valorizzandone la loro messa in relazione. Il riconoscimento della compatibilità tra approcci quantitativi e qualitativi è un aspetto da tempo evidenziato a livello interna-

zionale ma solo recentemente, con un certo ritardo, ha acquisito importanza anche all'interno del dibattito metodologico italiano¹. Ciononostante, l'impiego dei metodi misti nei lavori di ricerca è molto più comune di quanto non appaia a livello di riflessione teorica ed epistemologica: l'esigenza di affrontare situazioni complesse e multidimensionali, difficilmente interpretabili tramite l'utilizzo di un unico approccio, fa sì che la pratica vada in qualche modo a precedere la sistematizzazione teorica.

Parlare di *mixed methods* significa in ogni caso fare riferimento a un approccio fortemente eterogeneo: i modelli di ricerca basati sull'utilizzo di metodi misti possono infatti combinare gli approcci quantitativi e qualitativi all'interno delle singole fasi della ricerca o trasversalmente ad essa; possono conferire alle componenti qualitative e quantitative la stessa enfasi o assegnare maggiore rilevanza a una delle due; possono prevedere un ordine sequenziale delle fasi quanti-qualitative oppure queste possono essere condotte contestualmente. Nell'attività di ricerca qui presentata si è optato per non assegnare un ruolo dominante a uno dei due paradigmi, fornendo al contrario ad essi uguale status. Allo stesso tempo, la fase qualitativa e quella quantitativa sono state portate avanti contestualmente. Così facendo, ci si è rifatti a quello che Creswell e Plano Clark (2011) hanno definito *disegno convergente parallelo*, in cui l'intento del ricercatore è raccogliere dati sia qualitativi che quantitativi, analizzarli entrambi, per poi combinare i risultati emersi dalle differenti analisi. L'integrazione avviene quindi a conclusione dello studio, durante l'interpretazione globale dei risultati derivanti dall'applicazione parallela dei metodi, così da comprenderli in modo più approfondito.

La scelta di procedere tramite metodi misti è stata presa in quanto l'utilizzo di un approccio prettamente quantitativo non avrebbe permesso di indagare in profondità le biografie individuali e le relative attribuzioni di significato; un approccio puramente qualitativo non avrebbe al contrario permesso di verificare l'influenza delle variabili assunte come rilevanti dalla letteratura su ampia base. L'adozione del solo approccio quantitativo avrebbe poi comportato il rischio di una "naturalizzazione delle differenze" che avrebbe portato a inserire gli studenti, a seconda della loro provenienza, considerata come variabile ascritta, in contenitori etnici predefiniti. Proprio per evitare di ricondurre i singoli casi e le singole esperienze individuali in appartenenze collettive rigidamente codificate, si è deciso di dare ulteriore significatività alla parte quantitativa della ricerca con un approfondimento di tipo qualitativo. Per questa ragione si è deciso di operare, da una parte, tramite una *web survey*, così da ottenere risultati il più possibile generalizzabili; dall'altra tramite interviste semi-strutturate a 30 studenti con

background migratorio iscritti presso l'Università di Bologna, così da approfondire i loro percorsi biografici e formativi, utili a meglio comprendere le identità estremamente sfaccettate degli studenti di seconda generazione.

Il questionario, dopo essere stato testato per accertarne comprensibilità ed efficacia, è stato somministrato via web, così da raggiungere un vasto campione di partecipanti, altrimenti difficilmente contattabile. Costituito da 74 domande, per un tempo medio di compilazione pari a circa 25 minuti, e rimasto disponibile online per un periodo di sei mesi – dal 30 ottobre 2015 al 30 aprile 2016 –, è articolato in nove sezioni: informazioni socio-demografiche; esperienza scolastica pre-universitaria; esperienza universitaria; esperienza lavorativa; dimensione socio-economica; percezione identitaria; network sociale e relazionale; vissuti di discriminazione; prospettive di futuro.

Con l'obiettivo di dare notizia della ricerca, sono state inviate due mail (una prima per comunicare l'avvio dell'indagine, una seconda, a distanza di quattro mesi, di *reminder*) agli indirizzi di posta istituzionale dei circa 7.800 studenti con cittadinanza straniera iscritti presso l'Ateneo di Bologna. La creazione della lista di distribuzione e il seguente invio della mail è stato gestito direttamente dal CeSIA - Area Sistemi Informativi e Applicazioni, così che potesse essere garantito il pieno rispetto della normativa privacy. Inviare tale comunicazione ai soli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano avrebbe permesso di focalizzare l'attenzione in modo più stringente su quella che è la popolazione di riferimento del volume, andando a escludere fin dal principio la categoria degli studenti internazionali. La scelta di non seguire questa strategia è legata in primo luogo al rischio di una rilevante sotto-stima della popolazione di riferimento, in quanto non di rado l'indicazione del tipo di diploma acquisito risulta mancante nei dati forniti al momento dell'iscrizione. Inoltre, durante l'attività di *testing* del questionario è emersa la rilevanza delle biografie di quegli studenti che, pur avendo ottenuto un diploma estero ed essendosi trasferiti in Italia solo in un momento successivo, stavano portando avanti un percorso formativo presso l'Università di Bologna con la volontà di sviluppare un chiaro progetto di vita in Italia. Per evitare di perdere tutte le loro esperienze, si è quindi deciso di mantenere la cittadinanza straniera quale unico requisito ai fini della creazione della lista di distribuzione. Per contro-bilanciare questo aspetto, ed evitare che i partecipanti alla ricerca fossero in prevalenza studenti internazionali inseriti in programmi di scambio di breve o medio periodo, si è deciso di mantenere il testo del questionario in lingua italiana, ipotizzando che la popolazione di riferimento ne potesse avere una buona, se non ottima, conoscenza,

in quanto in possesso di diploma italiano o data la volontà, in alternativa, di fermarsi a lungo in Italia.

Nel volume verrà messa in luce una delle principali problematiche nell'individuazione della popolazione di riferimento: l'impossibilità di raggiungere in modo sistematico quegli studenti che, pur avendo alle spalle un background migratorio (esperito a livello personale o familiare), ed essendo quindi seconde generazioni a tutti gli effetti, risultano in possesso della cittadinanza italiana. Nel tentativo di intercettare questo gruppo di studenti, si è proceduto a dare pubblicità alla ricerca tramite alcune pagine web ufficiali di ateneo e tramite account ufficiali presenti su alcuni social network (Facebook e Twitter): nel dare notizia della ricerca, si è deciso di non pubblicare il link di rimando al questionario online, così da evitare risposte da parte di soggetti collocati al di fuori della popolazione di riferimento. Ed è proprio tramite l'utilizzo di un social network (Facebook, nello specifico) che si è tentato di informare della ricerca quegli studenti che più di tutti si avvicinano ai profili di seconda generazione in senso stretto. Essendo un'indagine esplorativa, e stante la totale assenza di dati puntuali a riguardo, si è deciso di procedere tramite un campionamento a valanga (*snowball sampling*, detto anche a cascata o a palla di neve), non probabilistico, così da rintracciare i soggetti in possesso dei requisiti necessari tramite canali informali di conoscenza in grado di andare oltre la prima barriera di diffidenza e timore. Tale campionamento viene solitamente utilizzato quando si cerca di entrare in un universo di cui non si dispongono sufficienti informazioni iniziali o quando emergono difficoltà nel contattare le singole unità statistiche: nella pratica, si parte da alcune unità statistiche, appartenenti alla popolazione di interesse, facili da raggiungere per poi contattare, attraverso le loro reti relazionali (sociali, culturali, politiche), altre unità statistiche, a valanga per l'appunto, fino a raggiungere la numerosità desiderata.

È evidente, nella conduzione di un'attività di campionamento online, l'esistenza di *bias* che rischiano di provocare una distorsione del campione di riferimento: non tutti i gruppi hanno infatti le stesse disponibilità di accesso alla rete e, allo stesso tempo, le medesime competenze nell'utilizzo degli strumenti necessari. La popolazione che utilizza internet, e ancor più i social network, risulterebbe già di per sé un campione preselezionato, in termini di caratteristiche sociodemografiche e di alfabetizzazione digitale. Se tale osservazione può essere considerata vera in riferimento alla popolazione generale, la rilevanza di tale aspetto nel lavoro in questione risulta di gran lunga indebolita: essendo il focus della ricerca costituito da studenti universitari, si può tranquillamente presumere che questi abbiano facile accesso alla rete e, al contempo, un ele-

vato grado di alfabetizzazione digitale. Questo non significa che la facilità di accesso a internet si traduca automaticamente nell'averne un profilo Facebook. Tuttavia, secondo i dati del rapporto "We are social - 2016", riferiti all'anno in cui è stata svolta la ricerca, gli utenti attivi su Facebook in Italia risultavano essere poco meno di 28 milioni. Tra questi, circa il 26% (7,2 milioni di utenti) era di età compresa tra i 20 e i 29 anni, il range d'età che più si approssima a quello della popolazione indagata: si può quindi presumere con un certo grado di certezza che la grande maggioranza della popolazione oggetto della ricerca risultasse iscritta al social network.

I social network offrono nuove strade ai ricercatori per condurre indagini in modo più rapido, meno costoso e gestibile singolarmente, specialmente quando si tratta di procedere tramite un campionamento a valanga presso gruppi stigmatizzati o comunque numericamente più limitati all'interno della popolazione generale. Si tratta di tecniche già sperimentate per contattare e coinvolgere popolazioni di soggetti altrimenti difficili da raggiungere²: tra questi, anche soggetti "invisibili" nelle statistiche amministrative nazionali (o universitarie, nel caso specifico). Alcuni studi preliminari avrebbero peraltro mostrato un più elevato tasso di risposta rispetto alle tradizionali tecniche di campionamento: la spiegazione può essere riscontrata nel maggior livello di "confidenza" che si verrebbe a creare con il ricercatore, il quale da una parte rende disponibile alla popolazione indagata le proprie informazioni personali (tramite il proprio profilo) e dall'altra partecipa ad alcuni gruppi (Facebook) o risulta iscritto ad alcune pagine di interesse diffuso.

Da un lato sono stati quindi contattati gli amministratori di alcune pagine Facebook particolarmente significative (riferibili ad associazioni studentesche, a gruppi informali riconducibili all'intero ateneo bolognese o ai singoli corsi di studio, a gruppi di studenti stranieri o appartenenti a determinate fedi religiose, ad associazioni particolarmente sensibili alle tematiche migratorie), perché dessero avviso della ricerca nelle pagine da loro gestite. Dall'altro sono stati inviati 1.520 messaggi privati a utenti Facebook, presumibilmente con background straniero e iscritti presso l'Ateneo di Bologna. Contestualmente all'invio di tali messaggi è stata inoltrata una "richiesta di amicizia" sullo stesso social network, così da provare ad aggirare almeno in parte i filtri legati alla privacy i quali, a seconda delle impostazioni definite dall'utente, possono impedire la lettura di messaggi privati inviati da utenti non rientranti nella lista degli "amici". Anche in questo caso il link al questionario non è stato pubblicato direttamente: a chi si mostrava interessato alla ricerca è stato chiesto l'indirizzo mail istituzionale, così da poter inoltrare la mail di presentazione della ricerca. Se in alcuni casi la mail

era già stata ricevuta, ma accantonata o non letta, in un significativo numero di casi gli studenti contattati tramite Facebook non avevano ricevuto alcuna comunicazione in quanto cittadini italiani (ma seconde generazioni a tutti gli effetti).

Per cercare di rintracciare i profili di studenti di seconda generazione iscritti presso l'ateneo bolognese ci si è basati essenzialmente sulle informazioni rese pubbliche dagli utenti stessi nelle loro pagine, con particolare attenzione a quelle relative al nome, al luogo di nascita, alla scuola frequentata e al luogo di residenza. L'appartenenza a specifici gruppi o associazioni, le cerchie amicali di riferimento, la lingua di pubblicazione di commenti e post sono stati tutti aspetti che, ove liberamente consultabili, sono stati utilizzati per cercare di contattare i soli soggetti rientranti nella popolazione di riferimento. Il modo in cui è strutturato un social network come Facebook, poi, lo rende particolarmente indicato allo svolgimento di questo tipo di campionamento: impostazioni di privacy permettendo, è possibile prendere visione dell'intera rete amicale – iscritta al social network – del soggetto contattato, così da provare a individuare altre, probabili, unità statistiche.

Per sondare il tasso di risposta degli studenti contattati tramite social network, l'invio di messaggi via Facebook è avvenuto due settimane dopo l'invio delle mail istituzionali: monitorando quotidianamente il numero di rispondenti al questionario, infatti, è stato possibile osservare come, dopo 15 giorni, l'“effetto mail” nell'informare del questionario fosse ormai esaurito. Dei 1.520 utenti contattati tramite Facebook, 733 (48,2% del totale) hanno fornito un qualche tipo di *feedback*. In 430 casi (28,3% sul totale dei contatti) tale *feedback* si è rivelato positivo in quanto seguito dall'invio della mail contenente il link al questionario o dalla presa di coscienza del fatto che il questionario fosse già stato ricevuto e compilato. Nel 12,1% dei casi è avvenuta un'accettazione della richiesta di amicizia da parte dell'utente, a cui non ha fatto seguito nessun contatto diretto: si presume tuttavia che gli studenti abbiano letto il messaggio e siano stati messi a conoscenza della ricerca. Nel 7,8% dei casi invece, nonostante tutte le accortezze messe in atto, la persona contattata non si è rivelata essere uno studente di seconda generazione iscritto presso l'ateneo bolognese: si trattava perlopiù di studenti già laureati o di utenti non ancora immatricolati, facenti parte di gruppi riferibili all'Università di Bologna per curiosità o per ricercare informazioni in vista di una futura, eventuale, iscrizione. Nonostante il contatto tramite social network sia stato condotto, nelle sue fasi iniziali, con il timore di cadere in quelle forme di “eticizzazione forzata” che avrebbero potuto reificare differenze che per gli studenti, semplicemente, potevano non esistere, i *feedback* ricevuti dagli

studenti stessi sono stati nella quasi totalità dei casi estremamente positivi, traducendosi in una piena collaborazione all'attività di ricerca.

In Tab.1 (cfr. Appendice) sono sintetizzate alcune delle principali caratteristiche del campione indagato, composto da 537 studenti. Ci si limita qui a sottolineare, per ragioni di sintesi, una netta prevalenza femminile (solo in parte spiegabile tramite il sorpasso femminile, più accentuato tra gli studenti di seconda generazione, nel contesto educativo) e il fatto che solo il 12,3% dei rispondenti sia nato in Italia: nell'accezione qui utilizzata, però, che prende in considerazione anche il luogo di ottenimento del diploma, circa due studenti su tre risultano essere di seconda generazione. Tra i 194 studenti che hanno acquisito il diploma all'estero, poi, sono solo 21 quelli che, risultando inseriti in un programma di scambio, hanno una prospettiva di permanenza in Italia tendenzialmente limitata nel tempo. Circa uno studente su quattro risulta in possesso della cittadinanza italiana (ed è stato quindi intercettato tramite l'attività di campionamento a valanga sopra descritta), e i Paesi di origine quantitativamente più rappresentati nel campione sono Albania, Marocco, Romania, Moldavia e Ucraina, quelli numericamente più rilevanti all'interno dell'ateneo bolognese³. A livello continentale è possibile notare che il 57% degli studenti costituenti il campione è originario di un Paese europeo, il 26,8% di un Paese africano, il 9,9% di un Paese asiatico, il 6,3% di un Paese del continente americano. Se il continente europeo risulta sotto-rappresentato tra i rispondenti al questionario rispetto alla percentuale di iscritti all'Università di Bologna (oltre il 72% degli iscritti di seconda generazione), una forte sovra-rappresentazione rispetto all'incidenza sugli iscritti di seconda generazione riguarda gli studenti di origine africana (12,2 punti percentuali). A un livello più generale, il 94% degli studenti intervistati è originario di Paesi classificati a forte pressione migratoria, mentre solo il 6% proviene da Paesi a sviluppo avanzato⁴.

Le risposte sono state trattate esclusivamente in forma aggregata per assicurare il più assoluto rispetto dell'anonimato. Le analisi sono state effettuate tramite il software STATA: in prima battuta sono state prodotte le statistiche descrittive di tutte le variabili considerate. Si è quindi proceduto a indagare le relazioni tra variabili tramite analisi bivariate, per poi applicare tecniche di analisi multivariata quali l'analisi delle componenti principali e la regressione lineare multipla.

Il secondo strumento di indagine utilizzato è stato, come anticipato, quello dell'intervista semi-strutturata: si tratta di una tecnica di rilevazione che, pur prevedendo una traccia, costituita da un insieme fisso e ordinato di domande aperte, non vede pregiudicata una flessibilità tale da permettere di variarne l'an-

damento a seconda della specifica situazione e delle peculiari risposte fornite dall'intervistato. Tratto distintivo di tale strumento è proprio la sua limitata direttività: l'intervistato assume, con il ricercatore, un ruolo di guida che gli permette di approfondire questioni inizialmente non previste dall'intervistatore, pur nella consapevolezza che spetta comunque al ricercatore la decisione dell'oggetto di indagine, degli obiettivi conoscitivi, delle dimensioni su cui focalizzare l'attenzione, delle modalità di conduzione e degli aspetti più generali relativi alla gestione dell'intervista⁵.

Le interviste sono state realizzate faccia a faccia, audio-registrate e, in un secondo momento, integralmente trascritte direttamente dal ricercatore, così da garantire il massimo rispetto della riservatezza. Il contatto è avvenuto a partire dalla mail di accompagnamento contenente il link di rimando alla *survey online*, all'interno della quale era stato indicato un indirizzo mail da contattare nel caso di eventuale disponibilità a partecipare alla seconda fase della ricerca. La stessa richiesta è stata rivolta a quegli studenti che, contattati tramite social network, hanno mostrato particolare interesse nel partecipare all'indagine. A partire dalle disponibilità raccolte, si è cercato di costruire un gruppo di riferimento il più possibile eterogeneo sulla base della nazionalità, del sesso, della sede e del tipo di corso di laurea frequentato, che ha portato alla realizzazione di 30 interviste (cfr. Tab. 2, in Appendice). Il gruppo di riferimento, al di là di una prevalenza della componente femminile al proprio interno, risulta perlopiù costituito da studenti di origine europea e africana, ricomprendendo però anche studenti di origine asiatica e (sud)americana. Circa la metà degli intervistati è giunta in Italia in età prescolare, svolgendo quindi l'intero percorso formativo nel nostro Paese, ma sono presenti anche alcune testimonianze di studenti trasferitisi in Italia una volta raggiunta la maggiore età, prime generazioni a tutti gli effetti che, non essendo inserite in programmi di scambio, vedono il loro futuro, nel medio-lungo termine, in Italia.

L'insieme dei concetti rilevanti trattati durante l'intervista, il "macromodello" per Marradi (1980), può essere suddiviso in nove parti. Al di là della raccolta di alcune informazioni utili all'inquadramento dello studente, sono state indagate: la storia migratoria (personale e/o familiare); la composizione familiare e il relativo background culturale; le questioni relative all'identificazione, all'utilizzo della lingua e alle reti relazionali in Italia e nel Paese di origine; il percorso scolastico precedente all'iscrizione all'università; l'esperienza universitaria nel suo complesso, dalle ragioni della scelta alle difficoltà incontrate; le forme di attivismo e partecipazione all'interno o al di fuori dell'ambito universitario; gli eventuali vissuti di discriminazione; le prospettive di futuro, sia rispetto agli studi che

in relazione ai progetti di vita a breve e lungo termine. Le domande poste erano volte a ripercorrere la biografia dell'intervistato, facendo riferimento agli snodi principali della stessa. Si tratta di una sorta di ricostruzione biografica, emersa il più delle volte spontaneamente, che non si sarebbe potuta cogliere tramite l'utilizzo del solo questionario. Le storie raccolte tramite intervista semi-strutturata hanno quindi permesso di approfondire ulteriormente la straordinaria diversità dei percorsi e delle traiettorie educative e migratorie intraprese dai giovani studenti di seconda generazione, rivelandosi peraltro di fondamentale importanza per dare un'interpretazione più compiuta ai dati statistici.

Per quanto riguarda l'analisi del materiale raccolto tramite le interviste, le trascrizioni integrali sono innanzitutto state suddivise per macro-tematica, a seconda dello specifico aspetto trattato. Sono in seguito state create delle classi omogenee di risposte, in cui sono state raccolte le proposizioni dei diversi intervistati, che hanno permesso di individuare i profili di studenti presentati nel quarto capitolo. Prestando costante attenzione al fatto che l'identificazione di diversi profili, come specificato da Lagomarsino e Ravecca (2014, p. 72), non risultasse una mera «semplificazione che rischia di incasellare le storie personali all'interno di cornici prestabilite e talvolta troppo rigide», ma che permettesse al contrario di «leggere con maggior chiarezza le differenze, a volte anche molto marcate, che emergono dai diversi racconti di vita».

In conclusione, e come anticipato, si presume che né il ricorso ai metodi misti, né l'utilizzo di una *web survey*, né il campionamento a valanga condotto tramite social network possano considerarsi *bias* rilevanti nell'individuazione della popolazione di riferimento. Permane tuttavia un rischio implicito di auto-selezione del campione, problematica propria di questo tipo di campionamento, a maggior ragione se effettuato online: solo gli studenti più interessati e motivati nei confronti dei temi affrontati all'interno della *survey* potrebbero aver risposto al questionario e, ancor di più, essersi resi disponibili per l'intervista semi-strutturata. La conseguenza di questo processo può portare a una sovra-rappresentazione di studenti con determinate caratteristiche (motivazione, intraprendenza e alto livello di soddisfazione su tutte) e a una sotto-rappresentazione di soggetti con caratteristiche differenti. Più nel dettaglio, il rischio è una prevalenza di risposte da parte di quegli studenti che hanno intrapreso percorsi universitari di maggior successo, in termini di votazioni ottenute e di soddisfazioni a livello personale, o che risultano particolarmente sensibili alla tematica proposta. Per cercare di ridurre tale rischio, si sono utilizzati quegli accorgimenti specificamente pensati per questo tipo di somministrazione, dall'invio di una mail di

accompagnamento volta a presentare e legittimare la ricerca, motivando l'interessato, alle modalità di compilazione del questionario, volte a rendere il più semplice possibile la compilazione stessa.

Si è infine consapevoli che la mancanza di un gruppo di controllo con cui confrontare le rilevanze emerse (costituito da studenti autoctoni iscritti presso l'ateneo bolognese, o, in alternativa, da studenti con background migratorio che hanno deciso di non proseguire gli studi o che, ancora, dopo essersi iscritti a un corso universitario, hanno deciso di abbandonarlo) costituisce una carenza dell'indagine: la messa in discussione di uno dei capisaldi del progetto di ricerca, ovvero la rilevanza dell'aver esperito (in prima persona o indirettamente) un'esperienza migratoria, l'eccessivo allargamento dell'universo di riferimento e l'impossibilità di entrare in contatto con un gruppo di controllo sufficientemente numeroso sono le ragioni che hanno impedito di inserire tali gruppi all'interno dello studio. Pur con la consapevolezza di aver ristretto l'analisi a un unico gruppo di studenti "privilegiati" in grado di coronare percorsi formativi di successo, e di aver ottenuto di conseguenza una lettura parziale del fenomeno, si ritiene che le ragioni esplorative alla base dello studio possano ampiamente giustificare tale scelta.

I GIOVANI DI ORIGINE STRANIERA A SCUOLA: APPROCCI TEORICI PER UNA POPOLAZIONE PLURALE

1.1 I processi migratori: le tendenze più recenti

I fenomeni migratori costituiscono un aspetto centrale di un mondo sempre più interconnesso. Se, da un lato, i moderni mezzi di trasporto hanno reso più semplici, più rapidi e meno costosi gli spostamenti (principalmente per coloro che migrano per scelta), la persistenza nello scenario mondiale di aree di conflitto caratterizzate da povertà, ineguaglianza e carenza di opportunità lavorative continua a costituire una delle principali ragioni che spinge i migranti internazionali a lasciare le proprie case per necessità, in cerca di fortuna. Le immagini degli sbarchi sulle coste europee e le informazioni su quanti non sono riusciti a portare a termine quel viaggio affrontato con la speranza di intraprendere una vita migliore si sovrappongono alle precarie condizioni dei mercati economici e lavorativi, a livello europeo e mondiale, e hanno come sfondo un sentimento sempre più diffuso di avversione verso gli immigrati che trova nuova linfa nelle preoccupazioni legate alla sicurezza e alla lotta al terrorismo e nella conseguente diffusione di sentimenti e politiche nazionaliste e sovraniste ormai diffuse in gran parte del continente europeo (e non solo).

Le migrazioni internazionali hanno conseguenze sul mercato del lavoro dei singoli Paesi, colmando eventuali specifiche carenze, e intervenendo allo stesso tempo sulle dinamiche relative all'invecchiamento della popolazione. Basti pensare che, secondo i dati Eurostat, nel 2018 l'età mediana degli immigrati negli Stati membri dell'UE era di poco superiore ai 28 anni, a fronte di un'età mediana della popolazione totale dell'UE-28 pari a oltre 43 anni. Se, da un lato, i sistemi economici e sociali dei Paesi occidentali vivono trasformazioni sempre più orientate al globale e alla specializzazione, dall'altro lato i confini territoriali non possono essere visti solamente come linee di separazione ma anche come spazi mobili, fluidi, attraversati da molteplici transiti e connessioni (Sassen, 2008): è proprio tramite le migrazioni che si verrebbe infatti a creare un unico nuovo spazio sociale in cui non circolano solo persone, ma anche culture, idee e simboli.

Allo stesso tempo, se le migrazioni internazionali hanno per lungo tempo caratterizzato in modo quasi esclusivo gli spostamenti degli strati più poveri della società, una storia relativamente recente hanno al contrario le migrazioni intese in termini di *intellectual mobility*, riferite a giovani studenti che decidono di perfezionare la propria formazione in un Paese estero, oppure a migranti *highly skilled*. Fenomeni quali quelli del *brain drain* e della *brain circulation* sono stati ampiamente approfonditi nel corso degli ultimi anni da una letteratura scientifica attenta a esaminare conseguenze e implicazioni a livello sociale ed economico. Che si tratti di motivazioni strutturali (legate a fattori economico-lavorativi) o piuttosto legate a un'eccedenza delle ragioni soggettive (culturali) rispetto alle pur evidenti motivazioni oggettive (Mezzadra, 2004), vengono in ogni caso da più parti messi in discussione i modelli *idraulici* di interpretazione delle migrazioni, centrati essenzialmente sui fattori di attrazione e spinta (*push and pull*) che li determinerebbero.

Si ha quindi a che fare con una mobilità che assume sempre più tratti circolari e reversibili, specialmente a livello europeo e in particolar modo comunitario, e che risulta caratterizzata da una sempre maggior vicinanza a livello globale, anche grazie ai nuovi mezzi di comunicazione (non da ultimi i social network). Il fatto che la cittadinanza europea favorisca una libera circolazione, contraddistinta da specifici diritti, all'interno del continente, fa sì che sempre più da un punto di vista semantico si parli di mobilità, più che di migrazione, in riferimento a tali spostamenti intracomunitari. Tra questi rientrano quelli esperiti dalla c.d. "generazione Erasmus": giovani che durante il loro percorso di studi vivono una qualche esperienza all'estero e che vengono spesso presi a riprova dell'assunto per cui mobilità andrebbe a richiamare mobilità, favorendo l'ulteriore messa in atto di pratiche cross-nazionali. Ed è proprio l'incontro, se non l'assoluta sovrapposizione, tra tale *generazione Erasmus* e la *generazione precaria* a essere uno dei tratti caratterizzanti la mobilità delle giovani generazioni nel contesto europeo¹.

Ciò che preme fin da subito sottolineare è quindi la difficoltà a incanalare fenomeni migratori tra loro così differenti in categorie interpretative ben definite e strutturate: quello attuale risulta essere un mondo caratterizzato da una compressione spazio-temporale in cui la mobilità risulta particolarmente flessibile e poco orientata da pre-esistenti percorsi migratori².

Anche la contestualizzazione del fenomeno a livello quantitativo risulta tutt'altro che semplice e immediata: avere a disposizione dati precisi e aggiornati sulle migrazioni internazionali permetterebbe di valutare i bisogni attuali e futuri degli individui e delle società, costituendo la base per la promozione di politiche

equa e inclusive. È però evidente l'impossibilità di disporre di dati puntuali, non solo a causa della presenza, difficilmente quantificabile, di migranti clandestini e irregolari, ma anche in ragione di una molteplicità di situazioni (si pensi ai c.d. "migranti di ritorno", a coloro i quali recuperano la cittadinanza sulla base di antichi legami parentali, a chi si reca all'estero senza uno stabile progetto di vita o lavoro, facendo quindi perno soprattutto sulle reti familiari) che fanno sì che le informazioni siano tra loro piuttosto frammentarie e disomogenee, risultando talvolta inadeguate al soddisfacimento delle reali esigenze conoscitive.

Le Nazioni Unite (2019) stimano la presenza di circa 272 milioni di migranti internazionali nel mondo, identificando con questo termine quelle persone che vivono in un Paese diverso rispetto a quello in cui sono nate: si tratta di un numero in netta crescita rispetto ai 221 milioni del 2010 e ai 173 milioni del 2000, pari al 3,5% sul totale della popolazione mondiale. Se i dati di *stock* permettono di contestualizzare a grandi linee la presenza migratoria, l'analisi dei flussi più recenti consente di avere un'immagine più dinamica dei movimenti migratori: secondo i dati preliminari riportati dall'OECD, i Paesi OECD hanno registrato, nel corso del 2018, la presenza di circa 5,3 milioni di nuovi migranti permanenti. Tale dato segnala un incremento del 2% rispetto al 2017, anno per cui le rilevazioni possono essere considerate definitive e caratterizzato da un rilevante calo (pari a 6 punti percentuali rispetto al 2016) dei flussi migratori. Anche senza porre attenzione al tema, centrale, dei rifugiati e richiedenti asilo (25,9 milioni i primi, 3,5 i secondi, nel mondo, a fine 2018 secondo i dati UNHCR) emerge un quadro estremamente complesso e sfaccettato che porta a sottolineare un ulteriore dato: i Paesi OECD hanno ricevuto nel corso del 2017, in media, otto nuovi migranti ogni mille abitanti, che diventano quattro ogni mille abitanti se si considerano i Paesi membri dell'Unione Europea, Italia compresa. Focalizzando l'analisi sul contesto europeo, e tenendo in considerazione il numero complessivo di migranti, non solo quelli permanenti ma anche quelli nazionali (ossia persone con la cittadinanza dello Stato membro verso cui stavano migrando), i soggetti immigrati in uno degli Stati membri dell'UE-28 sono stati nel 2017 4,4 milioni, a fronte di 3,1 milioni di emigrati che hanno lasciato uno Stato membro dell'UE.

A quanto appena messo in luce, si aggiungano le rinnovate geografie della migrazione, che hanno visto i Paesi del Sud e dell'Est Europa acquisire via via un ruolo sempre più centrale. In particolare, i modelli migratori diffusi nell'Europa meridionale hanno fatto sì che fosse introdotto nel dibattito internazionale un nuovo concetto, quello di "modello mediterraneo dell'immigrazione", in aggiunta ai tre classici riscontrabili in letteratura, ovvero quello di

antica immigrazione, tipico degli Stati Uniti, del Canada e dell'Australia; quello dell'immigrazione stagionale, tipico di Germania e Svizzera, che vede nell'immigrazione un fenomeno contingente e funzionale alle necessità economiche del Paese; quello dell'immigrazione post-coloniale, tipico di Gran Bretagna, Francia e Olanda, caratterizzato da politiche legate anche al passato coloniale dei Paesi in questione. Il modello mediterraneo dell'immigrazione riguarda invece quei Paesi trasformati, a partire dagli anni Settanta, da importanti bacini di emigrazione ad altrettanto floride aree di immigrazione: si tratta, nel dettaglio, dei casi di Grecia, Spagna, Portogallo e, per l'appunto, Italia. Caratterizzato da una composizione interna di flussi estremamente eterogenea, caratteristica peculiare di questo nuovo modello è il fatto che lo spartiacque in termini di tenore di vita, reddito e sviluppo, che una volta divideva l'Europa settentrionale dall'Europa meridionale, si sia ora spostato fra quest'ultima e i Paesi del Sud del Mediterraneo³. La complementarità dei modelli demografici (invecchiamento e natalità) di queste due differenti zone del Mediterraneo pone peraltro i Paesi interessati di fronte a sempre nuove sfide.

Per quanto riguarda l'inserimento lavorativo, differentemente dai processi migratori che hanno interessato i Paesi dell'Europa continentale negli anni Sessanta e Settanta, a emergere è il ruolo centrale del lavoro informale degli immigrati in settori quali l'agricoltura, i servizi domestici e di cura (grazie alla preponderante componente femminile di tali flussi migratori), il piccolo commercio e la vendita ambulante. La manodopera straniera che arriva nei Paesi dell'Europa mediterranea risulta inoltre principalmente impiegata, oltre che nelle aree appena citate, nel settore terziario, in particolare nel turismo, e in impieghi a carattere fortemente stagionale. Quello italiano, in particolare, è diventato un caso emblematico di un Paese caratterizzato da un'elevata attrazione di *care givers*, soggetti non necessariamente poco qualificati, ma in possesso di titoli di studio anche elevati, che arrivano in Italia per svolgere mansioni legate all'accudimento. Questi aspetti paiono peraltro non caratterizzare il contesto italiano nel suo complesso: più diffusi nelle regioni meridionali, in cui emerge effettivamente la rilevanza dell'immigrazione irregolare nelle aree metropolitane, non sembrano riflettere a pieno la situazione delle regioni del Centro-Nord, in cui l'occupazione degli immigrati risulta maggiormente orientata alle aree industriali. In un'ottica di sintesi, Ambrosini (2005), analizzando i principali modelli territoriali di impiego del lavoro immigrato, definisce i tipici lavori presso cui questi sono impiegati «impieghi delle cinque P»: precari, pesanti, pericolosi, poco pagati e penalizzati socialmente, spesso in stretto contatto con il mondo dell'economia sommersa.

Anche l'esatta quantificazione della popolazione straniera oggi presente in Italia risulta complessa, restando valide le considerazioni fatte precedentemente riguardo alle migrazioni internazionali e alla relativa frammentarietà e disomogeneità delle informazioni. Secondo i dati Istat si può ormai parlare di una certa stabilizzazione della presenza migratoria in Italia, sia in numeri assoluti che in valore percentuale: al primo gennaio 2019, infatti, il numero di persone con cittadinanza non italiana aventi dimora abituale in Italia era pari a 5.255.503 soggetti su una popolazione di 60.359.546 individui, per un'incidenza percentuale pari all'8,7% (in crescita soprattutto per via della diminuzione di una popolazione italiana sempre più anziana). Se si pensa che già al primo gennaio 2015 la popolazione straniera residente aveva superato quota 5 milioni (per un'incidenza percentuale pari all'8,2%), si può notare come l'aumento in termini assoluti si sia rilevato estremamente modesto nell'ultimo lustro. Peraltro, come sottolineato dal Centro Studi e Ricerche IDOS, all'aumento netto di 111.000 presenze di cittadini stranieri nel 2019 rispetto all'anno precedente hanno contribuito gli oltre 65.000 bambini nati nel 2018 da coppie straniere già presenti in Italia (un numero anch'esso in calo, così come quello delle nascite nel loro complesso, e pari al 14,9% del totale), i quali non possono quindi essere considerati *immigrati*. Secondo le stime della Fondazione ISMU, tenendo conto degli stranieri regolari ma non residenti (in possesso quindi di un regolare permesso di soggiorno), dei richiedenti protezione internazionale, dei rifugiati e degli irregolari (questi ultimi stimati in circa 562.000 unità), la presenza complessiva straniera in Italia sarebbe invece più elevata, avendo superato i 6 milioni di individui (6.222.000 individui) nel 2019 e, con essi, la soglia simbolica di uno straniero ogni dieci abitanti.

Facendo riferimento ai flussi migratori, l'Italia ha invece fatto registrare nel corso del 2017 343.400 nuovi ingressi (di cui 240.000 da un Paese extra-UE, 61.100 da un Paese membro dell'Unione Europea a cui si aggiungono 42.300 migranti nazionali), un numero ben distante da quello fatto segnare da Germania (917.000 nuovi ingressi), Regno Unito (644.200), Spagna (532.100) e Francia (370.000).

Tornando ai dati Istat, e come mostrato in Tab. 1.1, i Paesi maggiormente rappresentati sono la Romania (i cui numeri sono in significativa crescita soprattutto a partire dal 2007, anno di ingresso del Paese nell'Unione Europea) e, a grande distanza, Albania, Marocco, Cina e Ucraina. Si tratta di dinamiche molto differenti rispetto a quelle riscontrabili a inizio millennio: se nel 2003 circa il 64% degli immigrati proveniva da Paesi extra-europei, secondo l'ultima rilevazione, oltre la metà degli immigrati presenti in Italia (50,2%) proviene ora

da Paesi europei. Questo aspetto si lega, come ovvio, alle caratteristiche dei flussi migratori più recenti, oltre che ad aspetti contingenti, quali l'ingresso di nuovi Paesi all'interno dell'Unione Europea.

Tabella 1.1 - Stranieri residenti in Italia, per sesso e cittadinanza, al 1° gennaio 2019, valori assoluti e percentuali.

Paese	Totale	% su totale cittadini stranieri	% donne su totale cittadinanza
Romania	1.206.938	23,0	57,5
Albania	441.027	8,4	48,9
Marocco	422.980	8,0	46,7
Cina	299.823	5,7	49,7
Ucraina	239.424	4,6	77,6
Filippine	168.292	3,2	56,7
India	157.965	3,0	41,5
Bangladesh	139.953	2,7	27,6
Moldavia	128.979	2,5	66,2
Egitto	126.733	2,4	33,5
Pakistan	122.308	2,3	30,4
Nigeria	117.358	2,2	40,6
Sri Lanka	111.056	2,1	47,0
Senegal	110.242	2,1	25,6
...
Totale	5.255.503	100,0	51,7

Fonte: elaborazione su dati Istat.

Sempre in Tab. 1.1 viene messa in evidenza un'altra variabile rilevante, quella riguardante il genere. Date le peculiarità del mercato del lavoro italiano e del suo sistema di welfare, debole e familistico, è stato in larga misura favorito un costante incremento dell'esternalizzazione del lavoro di cura familiare tramite l'impiego di donne straniere nei settori di cura alla persona e nei servizi domestici. La rilevanza di tali settori, unita a quella dei ricongiungimenti familiari, contribuisce, almeno in parte, a spiegare il fatto che la popolazione straniera presente in Italia sia, a partire dal 2008, a maggioranza femminile. La prevalenza della componente femminile si interseca però in modo rilevante con i Paesi di provenienza: se per alcuni Paesi risulta estremamente significativa (si pensi all'Ucraina e alla Moldavia) per altri la presenza femminile risulta

nettamente minoritaria (poco più di 1 migrante su 4 proveniente da Senegal e Bangladesh).

Di pari passo con la crescita dell'immigrazione femminile si è modificata la struttura per età della popolazione straniera in Italia: se nel 2014, per la prima volta, è stata superata la quota del milione di minorenni stranieri presenti sul territorio italiano, al primo gennaio 2019, sempre secondo i dati Istat, i giovani under 18 si attestavano a 1.061.815. Se a questi si aggiunge la quota di giovani tra i 18 e i 29 anni (892.115), si arriva a un totale di poco inferiore ai 2 milioni di soggetti nella fascia under 30, quella interessata, a grandi linee, nel presente o nel prossimo futuro, dalle tematiche oggetto di questo volume.

Un ultimo aspetto deve infine essere considerato, quello delle acquisizioni di cittadinanza, le quali, pur riferendosi a vissuti migratori connotati da maggiore stabilità, contribuiscono a una crescita complessiva dei soggetti di origine straniera presenti sul territorio. I dati Istat sul bilancio demografico nazionale registrano una diminuzione del numero di acquisizioni di cittadinanza, inferiori a 113.000 nel 2018 (il 23% in meno rispetto al 2017) dopo un trend in crescita negli anni precedenti⁴. A gennaio 2018 gli italiani per acquisizione di cittadinanza, tappa finale di un processo che permetterebbe quel passaggio dalla condizione di *straniero* a quella di *cittadino italiano* risultavano quindi in totale oltre 1.340.000: sommando questa popolazione a quella dei cittadini stranieri residenti, si ottiene un contingente di poco inferiore ai 6,5 milioni di cittadini stranieri o di origine straniera presenti sul territorio italiano.

1.2 Da seconde a nuove generazioni italiane

Nonostante il termine “seconda generazione” sia ormai largamente diffuso in letteratura, è tuttavia necessario soffermarsi su alcuni aspetti cardine relativi a tale concetto, così da delinearne chiaramente i punti focali. Definire cosa si intende per seconda generazione non è infatti compito semplice. Si tratta di una categoria concettuale multi-comprensiva, la quale vede confluire al suo interno situazioni tra loro molto eterogenee: dai nati nella società ricevente ai giovani che si trasferiscono dopo aver compiuto ampia parte del loro percorso di socializzazione nel Paese di origine, fino ai figli di coppie miste. Una popolazione plurale e dai contorni sfumati che, facendo venir meno quella solida barriera, fortemente radicata nell'immaginario collettivo, che separa *noi* da *loro*, provoca uno spiazzamento nella popolazione autoctona (Ceravolo e Molina, 2013).

In senso stretto, la seconda generazione risulta composta dai figli di immigrati nati nel Paese di destinazione. In letteratura si tende tuttavia spesso a dare per scontato l'allargamento di tale categoria concettuale anche nei confronti di quei giovani che abbiano svolto almeno parte del proprio ciclo di scolarizzazione nel Paese di accoglienza. Si deve a Rumbaut (1997) il più rilevante tentativo di problematizzare, da un punto di vista definitorio, il concetto. Grazie al suo lavoro è stata messa a punto una tipologia utile a meglio definire e individuare diverse categorie di giovani di seconda generazione, identificando una sorta di *continuum* tra la persona nata nel Paese ricevente da genitori stranieri e quella che vi arriva solo in prossimità della maggiore età. Più nel dettaglio, tale tipologia individua:

- una *generazione 2.00*: la seconda generazione propriamente detta, costituita da soggetti nati nel Paese ricevente, e per questa ragione meno esposti, rispetto alla prima generazione di migranti, agli svantaggi tipici dell'esperienza migratoria (si pensi, tra gli altri, alla dimensione linguistica, al mancato riconoscimento dei titoli di studio, alla mancata conoscenza del contesto sociale di riferimento);
- una *generazione 1.75*: trasferitisi all'estero in età prescolare (0-5 anni), sono giovani che vivono esperienze adattive simili a quelle esperite dai loro coetanei di seconda generazione. Portatori di ricordi limitati del loro Paese di origine, da cui sono partiti troppo presto per imparare a leggere e scrivere fluentemente la lingua dei genitori, risultano quasi interamente socializzati nel Paese di destinazione;
- una *generazione 1.5*: trasferitisi all'estero tra i 6 e i 12 anni, si tratta di pre-adolescenti inizialmente educati e socializzati nel Paese di origine, in grado di leggere e scrivere, almeno in parte, nella propria lingua madre, il cui percorso educativo avviene però, per lo più, nel Paese di destinazione. Le loro biografie paiono caratterizzate da una forte discontinuità, dovuta all'abbandono di insegnanti, compagni di classe e amici nel Paese di provenienza;
- una *generazione 1.25*: emigrati tra i 13 e i 17 anni, nella tarda adolescenza, non necessariamente in compagnia della propria famiglia di origine, sono giovani inseriti nelle scuole medie o, non di rado, direttamente all'interno del mercato del lavoro. Si ipotizza che le esperienze adattive di tali adolescenti siano più simili a quelle dei migranti di prima generazione, con la differenza che per questi ultimi la via dell'emigrazione è stata generalmente una scelta. Partiti in una fase della vita particolarmente delicata e dominata da relazioni forti, sarebbero non di rado protagonisti di divergenze e tensioni con i genitori e, più in generale, di comportamenti oppositivi;
- una *generazione 1.00*: trasferitisi dopo il compimento dei 18 anni.

Quando si parla dei c.d. “figli dell’immigrazione”, quindi, è di fondamentale importanza ricordare che ci si trova di fronte a una popolazione caratterizzata non solo da una grande varietà di origini, ma anche da un’ampia varietà di appartenenze generazionali. Si tratta di un aspetto che non fa altro che sottolineare la necessità di prestare grande attenzione nell’approcciarsi a un fenomeno così complesso. Un ulteriore rischio che si corre nel trattare l’argomento, qui anticipato e che verrà più avanti ricordato, è quello di cadere in forme di “eticizzazione forzata”⁵: risulta infatti di grande importanza tenere sempre in considerazione l’*agency* del soggetto, la sua volontà, la sua motivazione, la sua determinazione a conseguire determinati scopi o risultati, superando vincoli e costrizioni legate a una più o meno evidente vulnerabilità. Tutti gli approfondimenti che si occupano di giovani di seconda generazione portano intrinsecamente al loro interno il rischio di rimarcare, anche attraverso l’attività di ricerca, le differenze più che le somiglianze. Si tratta di un’esigenza, il più delle volte derivante da necessità di sintesi e di tipologizzazione di casi e risultati, che rischia di portare a un’eccessiva semplificazione del fenomeno: nella consapevolezza di questo pericolo, vi ci si appropcerà cercando di tenere in debita considerazione la sua peculiare complessità.

Se il concetto di *seconda generazione* può ancora essere utilizzato in riferimento al contesto italiano, dato lo specifico sviluppo temporale del fenomeno migratorio (mentre in altri Paesi si può ormai parlare, quantomeno, di giovani di *terza generazione*), deve però essere sottolineato che lo stesso aspetto definitorio risulta in continua evoluzione. A ottobre 2016 è stato redatto dal Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane un Manifesto (poi aggiornato nel 2019) che potesse raccogliere proposte concrete da rivolgere a tutti gli stakeholder: nella premessa viene sottolineato che quella di “Nuove Generazioni Italiane” pare essere una definizione più inclusiva rispetto alla complessa realtà rappresentata e che trova, in tutta evidenza, pienamente d’accordo chi scrive. All’interno di questo lavoro verrà quindi utilizzato sia questo termine che, come sinonimo, quello di *seconda generazione*, dato il suo indubbio merito nel riuscire a identificare in modo piuttosto immediato, anche se non sempre con estrema precisione, la popolazione a cui ci si riferisce.

1.3 La riflessione sulle seconde generazioni

Quello delle migrazioni, siano esse esperite per ragioni economiche, familiari o con qualsiasi altra motivazione alla base, è un fenomeno che caratterizza l’attuale società globale e, seppur studiato ormai da diversi decenni, non ha ancora

trovato una sua cornice interpretativa comune. Uno dei pochi punti fermi, da tutti riconosciuto e dato per assodato, è che le migrazioni producono profondi cambiamenti sia nelle società di partenza che in quelle di destinazione, ma anche nelle relazioni tra le società e tra i singoli membri delle diverse comunità che le compongono, così come tra i migranti e i loro discendenti. Le interazioni tra coloro che emigrano e il contesto ricevente possono svilupparsi sotto diverse forme e dare differenti esiti, a seconda dei processi acculturativi che coinvolgono singoli e comunità di riferimento e dei vari gradi di accettazione o intolleranza, se non addirittura di xenofobia, messi in atto dalla società di approdo.

La crescente complessità delle migrazioni contemporanee comporta però diverse problematiche per i ricercatori: come messo in luce da Mantovani e Sciortino (2010), la grande varietà dei flussi permetterebbe a ogni prospettiva teorica di trovare casi a supporto delle ipotesi di partenza scelte. Allo stesso tempo, ipotesi, concetti e terminologia utilizzata risultano fortemente connotati a livello nazionale e difficilmente applicabili in modelli a più ampio respiro. I concetti di assimilazione e integrazione, ad esempio, i più utilizzati nel campo delle scienze sociali e impiegati perlopiù, rispettivamente, nel contesto statunitense e in quello europeo, sono fin dalla loro nascita stati oggetto di dubbi e critiche a causa delle loro presunte implicazioni normative. Da qui il sempre maggior ricorso a due chiavi di lettura complementari, quella transnazionale e quella cosmopolita. La prima va a identificare quel processo mediante cui i migranti costruiscono campi sociali in grado di legare il Paese di origine e quello di insediamento, rendendo quindi i fenomeni migratori bi-direzionali e bi-focali, data la complementarità delle pratiche del quotidiano. La prospettiva cosmopolita, invece, si lega a esperienze vissute in un contesto sempre più globalizzato e contraddistinto, da un lato, da una crescente interconnessione, in grado di creare sfere pubbliche diasporiche tramite lo sganciamento dell'esperienza personale dalla dimensione spazio-territoriale, e, dall'altro, da una condizione diffusa di incertezza, di precarietà e di rischio la quale, facendo venir meno quei punti fermi su cui orientare la propria esperienza, rende sempre più evanescente anche lo spazio entro cui immaginarsi. Questa condizione si traduce in una flessibilità tale da far venir meno l'idea di essere ancorati a un solo luogo, spingendo molti giovani a pensare al loro futuro, indifferentemente, in Italia, nel Paese di origine o ancora altrove. L'aver già affrontato un'esperienza migratoria, l'essere entrati in contatto con ambienti e stimoli differenti, il riuscire a mantenere connessioni tra più culture (non interpretate come escludenti ma come complementari) sarebbero elementi predittori di altre migrazioni. Gli immaginari collettivi cosmopoliti

dei giovani di origine straniera, in questo senso, non si distinguono quindi da quelli esperiti dai giovani autoctoni, ma paiono quasi precorrerli: ecco che il concetto di cosmopolitismo, *sensu del mondo, sensu della mancanza di confini* (Beck, 2003) sembra essere quello più in grado di cogliere la processualità dei percorsi identitari delle giovani generazioni⁶.

Se, con riferimento al contesto europeo, il concetto di integrazione appare quello maggiormente in grado di cogliere il duplice movimento, di apertura e reciproca inter-penetrazione, a cui sono chiamati sia la società ricevente sia chi arriva dall'esterno, sottolineando al contempo le responsabilità della prima e l'autonomia decisionale dei secondi, è altrettanto vero che tale termine – individualizzato, contestato e contestuale – viene spesso letto e interpretato in modo differente da studiosi e opinione pubblica, trasferendo e assegnando il compito (e talvolta il peso) dell'integrazione ai diversi attori sociali. Nonostante il considerevole aumento della mole di studi e ricerche volte a specifici contesti e gruppi nazionali e allo sviluppo di impianti teorici in grado di fornire una possibile chiave di lettura ai diversi esiti di tale processo, risulta evidente una mancanza di concetti e indicatori teorici e metodologici condivisi. Ancora di più, non esistendo una singola e generalmente accettata definizione o teoria, il termine *integrazione* pare in definitiva avere lo stesso significato del termine *assimilazione*, almeno nelle sue accezioni più recenti⁷.

L'approccio assimilazionista trova origine nei primi studi della Scuola di Chicago ed è definito come quel processo multidimensionale di riduzione dei confini che va a sfumare o addirittura dissolvere le differenze socio-culturali e identitarie, per giungere a un esito univoco e lineare, ovvero quello di una risocializzazione dei migranti alle norme, ai valori e alle caratteristiche proprie della popolazione autoctona. Tale concetto è quindi risultato essere, fin dall'inizio, ideologicamente connotato: utilizzato nel passato per giustificare la messa in atto di politiche volte a sradicare la presenza di minoranze di tipo etnico-culturale, ha spesso inteso celebrare e legittimare una presunta integrazione consensuale delle popolazioni migranti in un'ipotetica vita nazionale comune, ignorando le disuguaglianze e il potenziale conflittuale delle relazioni tra i gruppi. Se ipotizzare una società omogenea nei modi e nei valori non poteva che risultare utopistico già allora, tanto più lo è in un mondo sempre più globale che ha reso totalmente irrealistica tale prospettiva. Senza contare il sottinteso che emerge con forza da questa posizione, ovvero quello dell'accettazione, da parte della popolazione immigrata, di posizioni comunque subalterne all'interno della società ricevente. Ciononostante, nel dibattito teorico più recente, il concetto di assimilazione pare essere tornato in

auge. Processo inevitabile, se non per la prima, quantomeno per la seconda e la terza generazione, tale termine è accompagnato da un considerevole slittamento di significato: depurato dalle componenti prescrittive e dai presupposti di superiorità della cultura prevalente, si concentra su di un processo non sempre visibile e consapevole che, in quanto tale, si svilupperebbe per gradi, a livello aggregato e intergenerazionale, riguardando aspetti estremamente eterogenei della vita di individui considerati soggetti attivi e non semplici oggetti da modellare. E proprio per questo motivo quello dell'assimilazione, segmentata, risulta essere la corrente interpretativa più diffusa nello studio dei giovani figli dell'immigrazione⁸.

Se da un lato le difficoltà e le sfide che i giovani con alle spalle un background migratorio si trovano oggi ad affrontare non paiono così dissimili da quelle esperite dalle precedenti generazioni, dall'altro i mutamenti che hanno investito le società contemporanee non permettono di sottovalutare l'accresciuto *gap* nella rosa di opportunità offerte ai giovani in generale, e più in particolare a quelli di seconda generazione. Questi ultimi sono infatti spesso costretti a confrontarsi con un ambiente estremamente pluralistico e frammentato che, il più delle volte, offre loro un novero di possibilità caratterizzate da molte variabili in grado di giocare un ruolo rilevante nel processo di adattamento. In questa situazione la domanda centrale non sarebbe tanto se le seconde generazioni si assimilano o meno alla società di approdo, ma *a quale segmento* della società si assimilano: proprio questo è l'interrogativo alla base della teoria dell'assimilazione segmentata (Portes *et al.*, 2005). Se una parte considerevole di giovani di seconda generazione andasse via via ad assimilarsi alle usanze e ai costumi prevalenti all'interno della società di approdo, non è questione di poco conto il fatto che questo processo tenda alla fascia medio-alta della popolazione o, al contrario, si rivolga verso la base della piramide sociale, sempre più impoverita e permanentemente marginalizzata.

La letteratura identifica tre snodi principali che possono determinare o meno traiettorie di successo in ambito formativo e lavorativo:

- la presenza di forme di discriminazione;
- la biforcazione del mercato del lavoro e la sua crescente disuguaglianza;
- la marginalizzazione di determinate popolazioni all'interno dei contesti urbani.

Partendo dal primo snodo, è purtroppo evidente come l'appartenenza a una determinata comunità risulti, ancora, un fattore estremamente rilevante: avere tratti fenotipici ben distinti da quelli della maggioranza della popolazione di cui si è parte può avere influenze estremamente negative sulle opportunità che la

società mette a disposizione dei singoli soggetti, costituendo allo stesso tempo una barriera per la mobilità e per una più generale accettazione sociale. Come si vedrà successivamente, e come emergerà da alcune interviste raccolte, le caratteristiche fisiche più evidenti possono influenzare le aspirazioni dei giovani di seconda generazione, i loro progetti per il futuro e la loro auto-identificazione, esponendoli a forme di discriminazione più o meno velate.

Un secondo fattore chiave che deve essere analizzato è quello della biforcazione sempre più netta del mercato del lavoro: si tratta di tendenze emerse negli Stati Uniti già alla fine del secolo scorso, ma che possono essere ritenute almeno in parte valide per il contesto europeo e, in particolare, per quello italiano. Le innovazioni tecnologiche e un mercato sempre più globale hanno segnato la scomparsa di quelle professioni che a lungo hanno costituito la base per l'inserimento professionale dei migranti e dei loro figli. Da una parte impieghi poco redditizi che richiedono titoli e competenze limitate; dall'altra la crescita sempre più rapida di professioni che richiedono avanzate competenze tecniche: le offerte lavorative si rivolgono principalmente a questi due estremi, mentre gli spazi occupazionali che si trovano nel mezzo tendono a ridursi sempre più. I primi migranti, specialmente quelli con bassi livelli educativi, fronteggiano il più delle volte questo mercato lavorativo *a clessidra* collocandosi nella parte inferiore di esso⁹. Diverso è il discorso relativo ai loro figli: cresciuti nella società di arrivo, hanno aspirazioni simili a quelle dei loro coetanei e difficilmente si accontentano di continuare a riprodurre tale modello (Gans, 1992). Per cambiare tale trend, però, non basta un modesto miglioramento del titolo e delle abilità possedute dai genitori: per evitare di compromettere fin dall'inizio le proprie aspettative lavorative, risulta necessario l'accesso a una *higher education* che possa fornire loro le necessarie competenze e i titoli richiesti.

La terza grande variabile che i giovani di seconda generazione si trovano ad affrontare è legata al contesto sociale in cui si trovano inseriti. Un ambiente di vita disagiato ed emarginato rischia di costituire una barriera insormontabile per la messa in atto di percorsi integrativi di successo: l'elevato tasso di *drop out* scolastico altro non è che uno dei possibili esiti di quella che viene definita *downward assimilation*.

L'assimilazione di tipo segmentato avviene in quanto diverse sono le strade attraverso cui i giovani con background migratorio si avvicinano alle sfide, sopra brevemente accennate, che li attendono. Da un punto di vista empirico, tale assimilazione viene definita da Portes *et al.* (2005) come un set di risultati strategici acquisiti dalle seconde generazioni. In particolare, l'attenzione si concentra su tre di questi:

- livello di istruzione;
- occupazione e reddito;
- utilizzo della lingua e preferenze linguistiche.

In questo volume ci si soffermerà principalmente sugli ultimi due aspetti. Il percorso formativo della popolazione indagata infatti, pur risultando ancora *in itinere*, si è già rivelato di grande successo, in quanto sfociato in una prosecuzione degli studi a livello universitario. Per quanto riguarda gli aspetti occupazionali e reddituali, verranno ovviamente approfonditi non solo quelli del singolo studente ma anche quelli familiari, dato che molti giovani non possono contare su un proprio reddito personale. Infine, l'aspetto linguistico: se già i giovani di seconda generazione parlano fluentemente la lingua italiana (avendo frequentato almeno parte del loro percorso scolastico in scuole italiane), questa tendenza risulta ancora più accentuata, come facilmente prevedibile, tra chi è iscritto all'università. Interessanti elementi possono però emergere dalle preferenze linguistiche in ambiente domestico e all'interno della comunità di riferimento. Alcuni di questi aspetti, possibili variabili indipendenti nell'analisi dell'esperienza educativa e delle aspettative della popolazione di riferimento, verranno poi trattati nei capitoli successivi.

Il modello dell'assimilazione segmentata individua tre possibili esiti dei processi migratori: una c.d. *straight-line assimilation*, ovvero la tradizionale integrazione nella classica *middle-class*; una *downward assimilation*, ovvero l'assunzione di una specifica identità etnica, reattiva e marginale, in aperta contrapposizione ai valori e alle istituzioni del gruppo dominante della società ricevente; una *selective acculturation*, acculturazione di tipo selettivo che permette di conservare i propri tratti identitari minoritari, rielaborandoli e adattandoli al nuovo contesto, così da non pregiudicare le opportunità di mobilità sociale ascendente. È proprio quest'ultima a essere identificata da Rumbaut (1997) come modalità adattiva di successo in quanto permette, in particolare alle generazioni successive alla prima, di mantenere quei legami significativi con la comunità etnica di appartenenza che costituiscono per queste un importante fattore di protezione, senza allo stesso tempo manifestare un atteggiamento contrappositivo nei confronti della società di destinazione. Lo stesso Portes (2004) sottolinea che molte minoranze oggi tendono a incoraggiare forme di acculturazione selettiva in quanto strategia idonea a rafforzare i valori familiari e comunitari e, allo stesso tempo, barriera nei confronti di possibili forme di discriminazione e dei rischi di *downward assimilation*. In altre parole, tramite un'assimilazione di tipo selettivo-segmentato risulta possibile conservare, elaborare e riadattare i propri tratti identitari al nuovo contesto, facendo di essi una preziosa risorsa¹⁰.

Se gli aspetti maggiormente legati all'esperienza formativa saranno oggetto di successivi approfondimenti, basti qui anticipare che diversi studi hanno confermato il potere esercitato dai fattori strutturali nell'indirizzare le vite dei giovani di seconda generazione. Con questo non si vuole sostenere che la combinazione di tali elementi arrivi a fornire un percorso pre-determinato, negando *l'agency* del singolo. Allo stesso tempo, però, risulta utopistico pensare che tutti i giovani di origine straniera abbiano le stesse possibilità di intraprendere percorsi adattivi, formativi e lavorativi di successo. E queste differenze non sarebbero del tutto casuali, seguendo al contrario canali almeno in parte prevedibili: il poter contare su risorse di tipo materiale, sociale e intellettuale permette infatti di avere grandi vantaggi inter e intra generazionali; mancanza di competenze, povertà e un contesto ostile spesso si risolvono, per contro, in difficoltà il più delle volte insormontabili.

Come già anticipato, alcuni studiosi mettono in luce una progressiva obsolescenza delle tesi assimilazioniste, anche nelle loro più recenti formulazioni, nell'ottica dell'adozione di una prospettiva compiutamente transnazionale o cosmopolita. Procedere nel solco del dibattito aperto dalla teoria dell'assimilazione segmentata, integrandola con i risultati provenienti dalla ricerca europea e aprendola gradualmente a una più produttiva e meno dicotomica concettualizzazione del fenomeno, può essere il passo necessario per approcciarsi a tali dinamiche utilizzando *frames* teorici maggiormente generalizzabili, senza perderne di vista complessità e specificità.

1.4 La chiave dell'educazione: le principali acquisizioni della ricerca

Nell'analisi dei processi migratori e del loro impatto sulla società ricevente, il tema delle seconde generazioni risulta quindi centrale: l'integrazione dei *figli dell'immigrazione* costituisce «una messa alla prova tanto del progetto migratorio dei genitori quanto della capacità di accoglienza delle società riceventi» (Besozzi *et al.*, 2009, p. 13). Come facilmente immaginabile, sono diverse le variabili che entrano in gioco (dal possesso di risorse materiali alla disponibilità di reti relazionali e simboliche, fino ai livelli di istruzione dei genitori) e gli esiti di tale processo risultano spesso imprevedibili. Uno dei pochi punti fermi emersi nel dibattito teorico e scientifico di questi ultimi anni è dato dalla centralità della scuola nei percorsi di vita dei giovani di origine straniera, luogo chiave per la loro formazione identitaria e culturale, nonché snodo decisivo in vista di una delicata transizione verso il mercato del lavoro: tra i

tanti attori in gioco, il contesto scolastico ricopre un ruolo fondamentale nel tentare di mediare tra i distinti codici culturali, le diverse esperienze pregresse e i differenti contesti di vita.

Dato il periodo di recessione diffusa e il sempre maggiore grado di competitività presente tra i Paesi, l'unica strategia vincente pare essere quella di un forte investimento sulla crescita complessiva della scolarità e dell'istruzione, anche non obbligatoria. È questa la strada intrapresa a partire dal processo di Bologna¹¹ e dalla strategia di Lisbona 2020¹²: la richiesta di nuove competenze spendibili in lavori sempre più qualificati e creativi si è fatta ormai tangibile. Il già citato contesto economico a clessidra riduce peraltro quelle opportunità di mobilità sociale in grado di garantire il passaggio dai livelli occupazionali più bassi a quelli più qualificati. L'istruzione quindi, pur non garantendo con assoluta certezza l'acquisizione di migliori posizioni lavorative, viene vista come necessaria per assicurarsi quantomeno maggiori *chances* di successo. Se l'istruzione viene quindi considerata, a un livello più generale, un'importante chiave di accesso alla mobilità sociale, per le famiglie con alle spalle un vissuto di migrazione pare dotarsi di un ulteriore significato: essere occasione di rivincita per le prime generazioni, le quali, il più delle volte, hanno scarse possibilità di far fruttare i percorsi di studio intrapresi nel Paese di origine, perché non riconosciuti o perché abbandonati in seguito alla migrazione. I migranti di prima generazione sarebbero quindi disposti a rinunciare alle legittime aspirazioni di successo solo a patto di vedere riconosciuti i loro sforzi nelle traiettorie formative e lavorative dei propri figli.

È quindi necessario che il diritto allo studio, garantito a livello costituzionale¹³, sia affiancato da interventi volti ad assicurare equità nelle opportunità di riuscita, accompagnando quindi una, riconosciuta, partecipazione formale a una, concreta, partecipazione effettiva. Un'attenzione particolare deve quindi essere rivolta a quei soggetti caratterizzati da maggiori gradi di vulnerabilità sociale: tra questi rientrano storicamente, secondo diversi approcci teorici, i giovani di origine straniera. Sono infatti tre le principali condizioni ascritte che giocano un ruolo nel determinare una traiettoria educativa: classe, genere e origine. Se la prima, classica, variabile continua a intervenire in modo costante, a prescindere da spazio e tempo, è importante approfondire il ruolo ricoperto dall'appartenenza di genere e come questa vada a intersecarsi con l'esperienza migratoria, analizzando più nel dettaglio cause e conseguenze di determinate scelte educative. Se alcune indagini confermano la permanenza di una *segregazione educativa* che sembra colpire le ragazze, svantaggiate nel conseguimento di gradi di istruzione medi e maggiormente rivolte al conseguimento di titoli

che permettano sbocchi professionali legati a lavori di cura o a tempo parziale (Ambrosini, 2005), allo stesso tempo, come si vedrà, pare emergere una tendenza delle giovani a concludere con maggior successo il ciclo di studi superiori, ove frequentato, rispetto ai coetanei di genere opposto. L'origine, al contrario, risulta un elemento di divisione variabile, intervenendo o meno nell'allocazione diseguale delle risorse a seconda della combinazione degli elementi in gioco.

Diversi costrutti teorici contemporanei hanno cercato di spiegare l'esistenza di un *achievement gap* tra studenti di origine straniera e compagni autoctoni. Accantonando fin da subito le scientificamente irrilevanti teorie relative alle presunte discrepanze intellettuali a livello genetico tra autoctoni e stranieri, piuttosto diffuso risulta essere il ricorso al concetto di *discontinuità culturale*, basato sull'esistenza di elementi di incoerenza tra i valori trasmessi dalla cultura, e quindi dalla famiglia, di origine, e quelli invece diffusi nella società, e di conseguenza nel contesto scolastico, di destinazione. Queste lenti interpretative rendono però difficilmente spiegabili le differenti performance di successo ottenute da studenti ritenuti culturalmente molto distanti: si pensi, nel contesto statunitense, al caso degli studenti di origine asiatica comparati con i loro compagni di origine messicana. L'esistenza di una duplice cornice valoriale di riferimento è un aspetto che torna anche in altre teorie, talvolta fondate su una presunta superiorità della società di destinazione rispetto a quella di provenienza, talvolta maggiormente legate alla volontarietà o meno del processo migratorio¹⁴: in entrambi i costrutti, però, non si presta la necessaria attenzione a un fattore che rischia di influenzare sia l'auto-percezione che la riuscita scolastica dei giovani con background migratorio, ovvero l'attribuzione di etichette categorizzanti da parte della società di destinazione.

Una sorta di tensione latente si riscontra anche nel cosiddetto approccio dell'*immigrant optimism* (Kao e Tienda, 1995): l'istruzione, vista come opportunità di mobilità sociale per i figli, come occasione di riscatto dei sacrifici compiuti dai genitori, e come *chance* per potersi svincolare dalle posizioni occupazionali subalterne, talvolta non porta a esiti socialmente ed economicamente appaganti, lasciando le speranze insoddisfatte e i sogni irrealizzati. Genitori e figli, profondamente disillusi, troverebbero quindi conforto nelle nicchie etnico-culturali della propria comunità di riferimento, purché presenti.

Molto diffuse sono poi le teorie che si focalizzano principalmente sulla costruzione di capitale sociale che, in interazione con le altre forme di capitale (economico, culturale e umano), diventa risorsa cruciale per mediare eventuali effetti negativi nell'adattamento dei giovani nei contesti di arrivo. La creazione di capitale sociale viene letta in un'ottica fortemente contestualizzata, *embedded*:

l'azione individuale, radicata in uno specifico contesto sociale, può infatti assumere diverse traiettorie, influenzate dal contesto stesso in cui si trova inserita. L'esistenza di una forte rete di relazioni interpersonali ha un valore centrale, soprattutto in quelle comunità migranti caratterizzate da forte normatività. Tali comunità, da un lato, possono costituire guida e supporto per i loro membri ma dall'altro, dato il carattere situazionale che caratterizza il capitale sociale stesso, possono diventare vincolo e implicare un conformismo poco funzionale. Ecco perché l'estensione del capitale sociale etnico può contrastare il rischio, sempre presente per i giovani di origine immigrata, di un'assimilazione verso i valori e gli stili di vita degli strati più svantaggiati della popolazione. Da qui l'importanza sia di preservare alcuni elementi della cultura di origine, espressione specifica e addizionale di capitale sociale che promuove l'assunzione di pattern comportamentali utili a superare le condizioni di vulnerabilità derivanti dall'esperienza migratoria (Gasperoni *et al.*, 2018), sia di selezionare determinati aspetti della cultura in cui si viene inseriti, attivando così forme attive di resilienza.

Se la letteratura pare in passato essersi focalizzata per lo più sugli ostacoli che la migrazione può arrecare al percorso educativo dei giovani con tali vissuti alle spalle, sempre più diffusi sono gli studi che considerano l'origine straniera come una risorsa, più che come uno svantaggio, non solo in termini di un più generale arricchimento culturale, ma proprio in relazione alla riuscita scolastica dei percorsi formativi. Al di là di quelle spinte propulsive e motivazionali non sempre riscontrabili tra gli autotoni, quali il considerare l'istruzione come l'unica via di riscatto a un'integrazione subalterna, entrerebbero in gioco altri fattori. In alcuni casi sarebbe proprio l'*ethos* culturale d'origine a essere la chiave per intraprendere percorsi educativi di successo: basti pensare al caso delle minoranze asiatiche negli Stati Uniti, identificate come *model minority* per via del forte controllo familiare sui figli e dell'alto investimento nell'istruzione. Quello che emerge piuttosto chiaramente dalla letteratura internazionale, in definitiva, è che lo status migratorio, di per sé, non incide in maniera deterministica e univoca sulle performance scolastiche: il gruppo etnico di provenienza, i contesti di destinazione, i diversi periodi e le distinte fasi storiche sono infatti variabili che modellano secondo modalità estremamente differenti le traiettorie formative ed educative dei giovani di seconda generazione.

Data la tutto sommato recente trasformazione dell'Italia da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione, non c'è da stupirsi che gli studi aventi come focus specifico le traiettorie di crescita delle seconde generazioni risultino piuttosto recenti: è solo a partire dai primi anni del nuovo millennio che ci si è resi conto con sempre maggiore consapevolezza dell'impossibilità di applicare nei confron-

ti dei figli dell'immigrazione quelle categorie interpretative fino ad allora utilizzate nei confronti delle prime generazioni.

Una rassicurazione, innanzitutto: il rischio di una banalizzazione riduzionista del fenomeno che potesse portare a un etichettamento sociale generalizzato della figura del migrante di seconda generazione, fornendone una rappresentazione negativa e distorta e costituendo per questi un fardello difficilmente tollerabile, pare essere stato scongiurato. Ciononostante, non può essere negata l'esistenza di forme di discriminazione nella pratica quotidiana, che si configurano nella negazione di pari opportunità e di diritti di eguaglianza sostanziale rispetto ai coetanei autoctoni¹⁵.

Fin dalle fasi embrionali dell'attività di ricerca sui giovani di seconda generazione è stato messo in evidenza il rischio che potesse verificarsi quel processo, già prima accennato, di integrazione subalterna che, andando a riprodurre il meccanismo già palesatosi in occasione delle migrazioni regionali interne, avrebbe portato alla messa in atto di disuguaglianze educative e sul mercato del lavoro. Nel caso delle migrazioni internazionali tale pericolo sarebbe ancora maggiore, in quanto risulta molto rilevante la presenza di soggetti che, potendo vantare nel Paese di provenienza un buon posizionamento sociale e titoli di studio elevati, portano con sé competenze e aspettative di un certo tipo, negoziabili al ribasso solo nella speranza di poter ottenere una rivincita intergenerazionale. Tale riscatto sarebbe possibile per le generazioni più giovani solo tramite traiettorie educative e formative di un certo tipo, che sono quindi diventate oggetto di studio e ricerca nel corso degli anni. Il percorso educativo fornisce d'altronde quell'insieme di competenze spendibili all'interno del mercato del lavoro in grado di rendere l'individuo un membro attivo della società. L'ambito scolastico è peraltro il più importante luogo di contatto con i membri della comunità locale, e gioca quindi un ruolo fondamentale nella creazione di relazioni che supportino l'integrazione: la scuola, in definitiva, rappresenta un osservatorio privilegiato in grado di anticipare futuri modelli di convivenza tra soggetti caratterizzati da biografie estremamente diversificate.

Le ricerche sino a oggi condotte in Italia sul percorso formativo dei figli degli immigrati, spesso riferite, da un punto di vista bibliografico, agli studi statunitensi, hanno seguito la maturazione demografica della popolazione presa in esame: si sono infatti concentrate prevalentemente sui gradi inferiori di istruzione (scuole dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di I grado), per poi estendersi alla formazione professionale e all'istruzione secondaria superiore, con alcuni, sporadici, approfondimenti sulla propensione a proseguire gli studi dopo il diploma di scuola superiore¹⁶. Santagati (2012) individua nel dettaglio

tre differenti fasi in cui suddividere le ricerche realizzate nel contesto italiano: una prima fase (1990-2002), pionieristica, della *scoperta sociologica della scuola multiculturale*; una seconda fase (2003-2007) di *sviluppo di ricerche sui processi educativi degli alunni con cittadinanza non italiana nei differenti livelli scolastici*; una terza fase (2008-2012) di *consolidamento della ricerca e focus sul segmento della formazione secondaria*. A queste tre fasi se ne può aggiungere una quarta, tuttora in corso, che, mantenendo alto il livello di analisi verso i cicli di istruzione secondaria, sposta ulteriormente il focus, cominciando a interessarsi all'*istruzione post-secondaria*.

Nonostante diverse ricerche abbiano messo in luce inserimenti formativi e percorsi scolastici di successo dei giovani con alle spalle un background migratorio, alcune aree problematiche paiono persistere: un pressoché sistematico ritardo da parte degli alunni stranieri, dovuto sia alle maggiori probabilità di bocciatura, sia al frequente inserimento dei nuovi arrivati in classi inferiori rispetto all'età posseduta¹⁷, un alto tasso di *drop out* e un loro prevalente orientamento verso percorsi di studio brevi, meno impegnativi sul piano delle risorse da investire, in particolare verso indirizzi tecnici e professionali. La canalizzazione da parte di insegnanti e adulti di riferimento in tali percorsi, sia per ragioni razionalmente motivate, volte a un più rapido ingresso nel mondo del lavoro, sia per la volontà di evitare loro possibili frustrazioni derivanti da scelte scolastiche ritenute più dispendiose in termini di impegno e durata, si risolve quindi in quei processi di *segregazione educativa* che rischiano di depotenziare enormemente il capitale umano e culturale degli studenti con background migratorio. Allo stesso tempo, però, i giovani di seconda generazione vengono sempre più visti non solo come esempio di successo della possibile efficacia del processo di inclusione, in contrapposizione all'immagine di esclusione e segregazione spesso associata ai loro genitori, ma anche come una forza sociale sempre più rilevante nel contesto italiano, valida interlocutrice tanto nel dibattito pubblico quanto in quello politico.

Quella dei giovani di origine immigrata all'interno dell'università risulta al contrario, come anticipato, una questione ancora non sufficientemente esplorata, potendo contare solo sul lavoro di Ruggeri (2010) e sull'indagine empirica effettuata presso l'Università di Genova (2014). Pare quasi derivarne un'idea di università come "terreno neutro" in cui viene dato per scontato che chi vi arriva abbia già superato eventuali difficoltà e problemi. Ci si può quindi chiedere, come effettivamente fatto da Lagomarsino e Ravecca (2014, p. 57), se «la non considerazione delle eventuali differenze sia un elemento di forza, sinonimo di una raggiunta integrazione [...], oppure sia segno di non considerazione de-

gli studenti immigrati, portatori di esigenze, percorsi, storie peculiari». L'arrivo all'università può davvero essere considerato un punto di svolta in cui l'essere immigrati o figli di immigrati non ha rilevanza specifica?

1.5 Giovani di seconda generazione e *higher education*: barriere e ostacoli nell'accesso all'istruzione universitaria

Se alcuni ostacoli incontrati dai giovani di origine immigrata nell'accesso all'istruzione post-secondaria possono essere equiparati a quelli incontrati dagli studenti autoctoni provenienti dagli strati più de-privilegiati della società (su tutti, la posizione di svantaggio dei genitori all'interno del mercato del lavoro), altri sono propri di coloro i quali hanno un background migratorio alle spalle. Ci si limiterà in questo paragrafo ad accennarli, riprendendo l'esautiva rassegna proposta da Lagomarsino e Ravecca (2014), in quanto i più rilevanti verranno poi approfonditi nei capitoli dedicati all'analisi sul campo. Partendo in ogni caso da una premessa: qualsiasi tipo di esperienza negativa e frustrante non risulta mai aprioristicamente predittiva di un inevitabile insuccesso scolastico.

Non si può non partire da quella che viene all'unanimità considerata la barriera principale, *hard*, nella decisione di privilegiare una strategia formativa di lungo periodo: quella di tipo economico, data l'alta vulnerabilità spesso sofferta dalle famiglie immigrate. Gran parte delle indagini a ora presenti si rivolgono al contesto americano, in cui tale barriera risulta ancora più rilevante. Non che in Italia i costi di accesso e mantenimento degli studi siano di second'ordine: le tasse universitarie, la necessità di acquisto di testi, le spese di affitto o di trasporto incidono in modo significativo sul bilancio familiare. A questi costi devono poi essere affiancati quelli indiretti, derivanti da una mancata, piena, partecipazione, nella maggior parte dei casi, al mercato del lavoro. Un contesto economico debole ha poi ricadute su una serie di aspetti che possono a loro volta influenzare il percorso educativo dei più giovani: a titolo esemplificativo, una segregazione residenziale/abitativa può a sua volta portare alla frequenza di ambienti formativi maggiormente disagiati.

Più articolata è invece l'analisi di quelle che Finnie *et al.* (2008) definiscono barriere *soft* all'accesso all'istruzione universitaria. Meno manifeste delle barriere *hard*, e in alcuni casi comuni a tutti i ragazzi di status sociale de-privilegiato, si originano dall'interazione tra le scelte individuali e gli ambienti socio-economici all'interno dei quali i giovani sono inseriti. Se aspetti quali una scarsa motivazione, un'adeguata preparazione e la presenza di carenze informative sono dif-

ficoltà riscontrabili anche in diverse famiglie autoctone, l'esperienza migratoria, la possibile condizione di frammentarietà in cui versa la famiglia, le più marcate difficoltà lavorative dei genitori e le scarse abilità linguistiche risultano fattori propri dei giovani con background migratorio. Alcuni di questi riguardano caratteristiche peculiari del soggetto migrante, mentre altri aspetti sono invece riferibili alle caratteristiche del Paese di destinazione, su tutte le barriere legali relative all'ingresso e alla residenza nel Paese e il tipo di sistema di istruzione. Partendo da quelle attribuibili al singolo soggetto, eccone una breve rassegna:

Esperienza migratoria

La migrazione può essere vissuta come evento particolarmente traumatico, anche da chi non l'ha direttamente esperita (il caso delle seconde generazioni propriamente dette), lasciando tracce nei rapporti familiari. Non di rado emergono tensioni legate alla discrepanza tra l'immagine, idealizzata, pre-migrazione e la realtà dei fatti, amplificate nel caso in cui non si possa contare sulla rete familiare e amicale.

Anzianità migratoria

L'essere nati in Italia o essersi trasferiti successivamente viene considerato un fattore chiave. L'idea di fondo è che vi sia una correlazione negativa tra età di migrazione e riuscita educativa¹⁸. Il rapporto, però, non risulta lineare: in letteratura si trovano altre tesi secondo cui i nati all'estero avrebbero più *chances* di successo rispetto alle seconde generazioni in senso stretto. I *foreign-born*, godendo di una limitata indipendenza, almeno nelle prime fasi, sarebbero costretti a sottostare a una maggiore supervisione degli adulti, la quale favorirebbe la trasmissione del capitale sociale e umano incluso nella rete co-etnica, contenendo al contrario la comparsa di eventuali atteggiamenti oppositivi. Appare in ogni caso evidente che a più anni trascorsi nel Paese di destinazione corrispondano maggiori possibilità di fare proprie conoscenze e abilità rispetto a chi arriva solo in un secondo momento. Frequentare la scuola di base nel Paese di destinazione supporta apprendimento e padronanza della lingua, permettendo di acquisire anche quelle abilità più contestuali, utili a meglio orientarsi in un diverso sistema d'istruzione.

Età migratoria

Collegato al concetto di anzianità migratoria rientra, a un maggior livello di dettaglio, quello di età migratoria: anche in questo caso sono presenti pareri contrastanti in letteratura sull'esistenza o meno di un'età particolarmente vulnerabile per affrontare una migrazione. Sarebbero in ogni caso i giovani che vivono

tale esperienza tra i 15 e i 18 anni a esperire le maggiori difficoltà: oltre a ottenere complessivamente meno credenziali educative rispetto a chi è emigrato in precedenza (Chiswick e DebBurman, 2003), vivrebbero una *doppia transizione* causata dai caratteristici cambiamenti propri dell'età adolescenziale, combinati con quelli del trasferimento in un nuovo contesto.

Questioni familiari

A seguito della migrazione, le relazioni familiari risultano spesso indebolite: viene meno la funzione di supporto, non solo materiale ed economico, ma anche emozionale, che la famiglia di norma assicura. Si è il più delle volte in presenza di processi interrotti, di famiglie frammentate, di partenze seguite da ricongiungimenti. Le migrazioni a staffetta possono avere notevoli ricadute nella socializzazione dei figli e creare attriti al momento del ricongiungimento (Bonizzoni, 2007). Non sempre, infatti, la ricomposizione del nucleo familiare risolve tutti i problemi: i legami devono essere spesso ricostruiti, in contesti diversi e non di rado in presenza di situazioni di tensione amplificate dalla stessa esperienza migratoria. Spesso al ricongiungimento fa da contraltare la presa di coscienza del vedere la propria famiglia irretita nelle maglie dell'integrazione subalterna, con il rischio che i figli non riconoscano più i genitori come modelli di riferimento. Il tutto amplificato da un tenore di vita che non di rado è inferiore a quello che si aveva nel Paese di origine. A questo si aggiunga la questione della dissonanza intergenerazionale tra i genitori, che spesso si rivolgono ai valori e ai modelli culturali della società d'origine, e i figli, maggiormente orientati verso il Paese di destinazione.

Dotazione di capitale umano, personale e familiare

Il livello di istruzione dei genitori è uno dei principali predittori del successo educativo dei figli: i giovani i cui genitori non sono laureati hanno infatti meno probabilità di laurearsi a loro volta. Le dotazioni di capitale umano, culturale e simbolico, veicolate dalle relazioni tra genitori e figli, si rivelano quindi una condizione determinante: in presenza di famiglie altamente funzionali e supportive nell'accompagnamento dei figli nei percorsi di crescita, la prosecuzione degli studi secondari con l'iscrizione all'università viene considerata un passaggio quasi naturale, ove naturalmente le possibilità economiche lo consentano. La presenza di un capitale culturale familiare debole implica al contrario un potenziale formativo scarso e poco funzionale che può creare difficoltà nella comprensione dei processi burocratici e amministrativi relativi alle procedure di immatricolazione, di richiesta di benefici e agevolazioni fi-

scali, di scelta di (per)corsi di studio. Senza consigli e adeguate informazioni, la scelta di proseguire gli studi, più che a un tragitto lineare, può essere paragonata a una corsa a ostacoli (Coleman, 1988)¹⁹. Bisogna inoltre sottolineare che, se alcune conoscenze possono essere trasferite senza particolari difficoltà, indipendentemente dal contesto di riferimento (l'attitudine allo studio, per esempio, o l'atteggiamento nei confronti degli insegnanti), altre hanno carattere necessariamente contestuale (si pensi ai contenuti disciplinari o al funzionamento del sistema d'istruzione), e si rivelano di conseguenza difficilmente trasmissibili a livello intergenerazionale. Rischia quindi di crearsi un *gap* non di poco conto tra le aspettative elevate dei genitori e l'effettiva realtà del contesto formativo in cui i figli sono inseriti, influenzato oltretutto dalle questioni relative alla concreta spendibilità del titolo di studio.

Dotazione di capitale sociale

A seguito della migrazione viene a mancare (o risulta fortemente indebolita) la rete relazionale di supporto, sia psicologico che materiale. A tali minori opportunità di accedere al capitale sociale in un nuovo contesto, bisogna aggiungere i radicali mutamenti che coinvolgono la struttura familiare, le amicizie e le relazioni più in generale, elementi rilevanti per perseguire percorsi educativi di successo (Zhou, 1997). A far da contraltare a queste dinamiche, compensandone gli effetti, potrebbe essere un forte investimento nelle relazioni sociali di prossimità, possibili nel caso di una comunità co-etnica ampia, densa e coesa, caratterizzata da esperienze comuni e da meccanismi di difesa nei confronti di eventuali forme di pregiudizio e discriminazione. Allo stesso tempo, però, si tratta di dinamiche che possono portare a meccanismi di risocializzazione etnica legati a forme di *downward assimilation*. Tra le strategie spesso adottate per far fronte a un deficit di capitale sociale, vi è infatti l'attivazione di una forte socializzazione di tipo etnico, così da interfacciarsi con un gruppo che ha vissuto esperienze simili con cui identificarsi. Non una condizione negativa di per sé, ma neppure sempre produttiva, soprattutto se delinea l'affermarsi di controculture oppositive. Se i rapporti co-etnici possono costituire in prima battuta un rifugio sicuro, rischiano infatti di innescare successivamente un perverso effetto moltiplicatore dello svantaggio iniziale. Da qui l'importanza di quei processi di socializzazione che, muovendosi su linee del tutto svincolate dalle appartenenze di origine nazionale, possano contribuire a spezzare la socialità co-etnica. In altre parole, il percorso scolastico, così come le attività svolte nel tempo libero, possono portare alla creazione di gruppi eterogenei in grado di favorire un aumento di capitale sociale. Solo dalle dotazioni di capitale culturale e sociale possedute dai

giovani deriva la capacità di rompere il circolo vizioso *origine straniera – limitato status socio-economico – basso livello di riuscita – marginalizzazione scolastica – marginalità sociale* che rischia di caratterizzare i profili degli studenti con alle spalle un background migratorio.

Questione linguistica

Si tratta di uno dei principali ostacoli che i giovani di origine immigrata incontrano nel loro percorso di studi. La lingua del Paese di destinazione riveste un ruolo fondamentale per il migrante non solo come mezzo per l'apprendimento disciplinare, ma anche per stringere rapporti con la popolazione autoctona, per formare la propria identità culturale, per sapersi orientare all'interno del contesto formativo. Una sua limitata conoscenza può portare a difficoltà anche nella scelta delle scuole secondarie, nel reperimento delle informazioni necessarie relative ai diversi indirizzi, nel cogliere le differenze tra i livelli di preparazione da questi forniti, nell'accesso a possibili agevolazioni. Allo stesso tempo, però, non può essere messo in secondo piano il ruolo ricoperto dalla lingua madre. Anche in questo caso, un'assimilazione di tipo selettivo può essere individuata come la strategia vincente: il mantenimento della lingua madre permette innanzitutto di superare i problemi di ordine simbolico relativi alla conservazione di un senso di coerenza identitaria, preservando canali comunicativi tra genitori (e comunità di riferimento) e figli; la conoscenza della lingua del Paese di destinazione, invece, consente lo sviluppo di nuove relazioni nel contesto in cui ci si trova a vivere, garantendo un più elevato grado di autonomia dai genitori oltre a vantaggi pratici e strumentali all'interno di una società sempre più globale.

Differenze di genere

Più che una barriera, il genere viene considerato in letteratura una variabile di rilievo: le donne infatti intraprendono più frequentemente, almeno nelle società occidentali, percorsi di successo formativo rispetto ai coetanei di sesso maschile. Tali dinamiche, spesso spiegate tramite i diversi processi di socializzazione che caratterizzano i due generi, sono ancora più evidenti in un ambiente nuovo: le figlie sarebbero infatti seguite maggiormente dal nucleo familiare, con conseguenti esiti positivi sulle loro performance educative²⁰. La volontà di perseguire un obiettivo di piena autorealizzazione che possa essere occasione di riscatto sociale e, allo stesso tempo, una liberazione da tradizioni ritenute opprimenti, proteggerebbe le ragazze dal cadere nel gruppo dei *low achievers*.

Possesso della cittadinanza italiana

L'essere in possesso o meno della cittadinanza italiana ha inevitabilmente ripercussioni sul poter ambire a determinati impieghi e possibilità, così come sul conseguente sistema di aspettative dei giovani. Le questioni di cittadinanza risultano quindi estremamente rilevanti in un contesto legislativo che rimane sostanzialmente legato allo *ius sanguinis* (per cui lo status giuridico viene attribuito in base alla cittadinanza dei genitori), senza alcun riferimento, se non solo al raggiungimento della maggiore età, e con particolari limitazioni, al luogo di nascita (*ius soli*). Il fatto che ai giovani cresciuti e formati, quando non addirittura nati, in Italia non venga automaticamente riconosciuto lo status giuridico di cittadini italiani rischia quindi di avere conseguenze non solo su un piano giuridico e amministrativo, ma anche su quello identitario.

Al di là delle caratteristiche riferibili ai singoli soggetti, altre variabili di rilievo riguardano il più generale *setting* istituzionale della società di accoglienza (Portes *et al.*, 2005). Tra quelle più rilevanti, si possono elencare:

Segregazione abitativa

Le dinamiche di segregazione abitativa osservate nel contesto statunitense, sviluppatasi in seguito a una suburbanizzazione delle classi medio-alte, e che hanno portato a un addensamento delle classi meno privilegiate nei quartieri centrali della città, sono osservabili anche in Italia. Tale concentrazione territoriale della povertà porta a una deprivazione non solo di tipo economico, ma anche socio-culturale: le relazioni che si vengono a creare, ridondanti e proiettate verso il basso, risultano disfunzionali alla trasmissione di un capitale sociale utile per la crescita dei più giovani (Putnam, 2001). La segregazione residenziale, o una più accentuata concentrazione relativa della popolazione non italiana in determinate aree, ha ripercussioni dirette anche nelle aule scolastiche: dato che i cicli inferiori vengono per lo più frequentati in base al quartiere di residenza, le influenze economiche e sociali che ne derivano sono trasposte anche a scuola, finendo per trascinarsi lungo tutto il percorso educativo.

Politiche relative ai sistemi di istruzione

Con queste si fa riferimento a quelle prassi che governano abitualmente le carriere formative dei giovani di seconda generazione. Da una parte l'importanza di vivere un'esperienza scolastica positiva all'interno di istituti sensibili alle peculiarità e alle esigenze degli studenti di origine straniera, elemento molto diffuso tra gli studenti che intraprendono percorsi formativi di lungo

periodo; dall'altra l'eccessiva concentrazione degli studenti di origine immigrata nell'istruzione e nella formazione professionale e tecnica, con il rischio di creare una sorta di *apartheid scolastico* avente come esito ultimo una marginalizzazione sociale (Santerini, 2008). Altro elemento da considerare è la classe di inserimento degli studenti con background migratorio, la quale è spesso inferiore rispetto a quella corrispondente per età anagrafica. In quest'ottica, i dati sul ritardo accumulato dagli alunni stranieri possono essere interpretati alla luce di una logica di *produzione istituzionalizzata del ritardo* (Perrone, 2011), secondo cui gli alunni stranieri, più che accumulare ritardo, partirebbero semplicemente più tardi degli altri, con il rischio di causare anche una degradazione simbolica dello studente.

Capacità di colmare il gap informativo nei confronti delle famiglie immigrate

Negli ultimi decenni le scuole di ogni ordine e grado hanno via via aumentato l'interesse relativo alle questioni dell'inserimento e delle misure di accoglienza degli studenti, prestando meno attenzione alle azioni di orientamento necessarie per cogliere abilità, desideri, aspettative e bisogni posseduti dai giovani e dalle loro famiglie (Santagati, 2011). La necessità di un orientamento più puntuale riguarda sia gli studenti di origine straniera che i loro coetanei italiani. Chi ha alle spalle un background migratorio si trova però a fronteggiare ulteriori ostacoli: tempi ridotti per le iscrizioni per chi non è in possesso della cittadinanza italiana, requisiti di accesso e permanenza più stringenti (tra cui la necessità di sostenere almeno due esami all'anno per evitare di perdere il permesso di soggiorno), difficoltà nel riconoscimento di titoli conseguiti all'estero e nell'accedere a benefici quali borse di studio e agevolazioni fiscali.

Portata degli interventi di welfare e politiche conciliative tra studio e lavoro

Un ruolo importante è ricoperto dalla disponibilità di servizi e politiche di sostegno familiare messe a disposizione degli studenti e delle loro famiglie: la rigidità dell'organizzazione del sistema universitario italiano pare, tuttavia, non agevolare quegli studenti che vorrebbero conciliare il proseguimento degli studi con il mantenimento (o l'inizio) di un'attività lavorativa. Lo svolgimento di quest'ultima rischia spesso di causare un ritardo nella carriera universitaria, e di avere quindi come conseguenza una ricaduta diretta sull'eventuale godimento di una serie di benefici (borse di studio, agevolazioni fiscali, servizi abitativi). Dato che tra gli studenti con background migratorio risulta elevata la quota di chi svolge una qualche attività lavorativa (il 77,2%, a fronte del

65,1% dei laureati con cittadinanza italiana, secondo i dati Almalaurea riferibili al 2020), la messa in atto di politiche conciliative tra studio e lavoro impatterebbe su di essi in misura rilevante.

Valori e pregiudizi della società ricevente nei confronti degli immigrati

L'aver vissuto in prima persona i pregiudizi della società ricevente o aver fronteggiato veri e propri episodi di discriminazione rischia di essere un fattore decisivo nella scelta di intraprendere un percorso formativo di successo. Allo stesso modo, il ruolo giocato dalla famiglia d'origine nelle scelte che riguardano i percorsi formativi dei più giovani è rilevante non solo per le famiglie migranti, ma anche per quelle autoctone: alcune transizioni educative, che tendenzialmente non trovano spazi di negoziazione con i diretti interessati, aprono a scelte che possono avere pesanti ricadute sull'intero sistema formativo, basti pensare al momento dell'iscrizione alla scuola primaria. Pur non approfondendo tali dinamiche in questa sede, si vuole solo sottolineare come la scelta di un istituto basata su criteri quali la maggiore o minore presenza di alunni stranieri (ragione che ha sempre più soppiantato quella del criterio territoriale, riferita al bacino scolastico di appartenenza) rischi di portare alla creazione delle cosiddette *scuole ghetto*, altamente disfunzionali per il raggiungimento di una piena inclusività²¹. Da qui la necessità di creare sinergie tra politiche educative e politiche più generali per l'immigrazione, tali da sostenere in modo proficuo le carriere educative dei giovani di origine immigrata.

Se il ruolo giocato dalle variabili appena indicate verrà verificato nei capitoli dedicati alla parte più operativa del lavoro di ricerca, si vuole fin da subito sottolineare un elemento estremamente importante: nonostante la presenza di tali barriere, la realtà dei giovani studenti stranieri all'interno delle università italiane è sempre più rilevante.

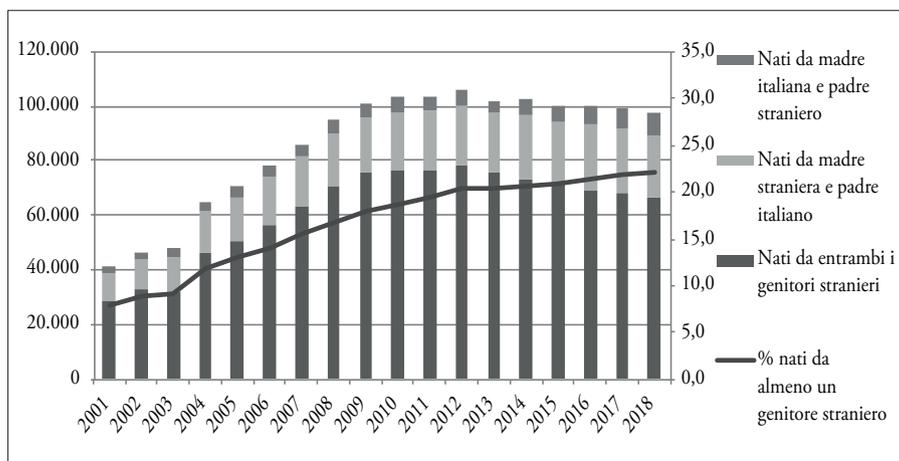
NUOVE GENERAZIONI ITALIANE ALL'UNIVERSITÀ: UN TENTATIVO DI QUANTIFICAZIONE

2.1 I numeri dei figli dell'immigrazione

La crescita esponenziale della presenza di giovani di seconda generazione è strettamente legata alla grande accelerazione dei flussi migratori avvenuta a partire dal termine del secolo scorso. Un'ondata intensa, concentrata nel tempo e composta prevalentemente da giovani adulti, che ha portato, da un lato, all'arrivo di quote importanti di minorenni a seguito dei genitori e, dall'altro, a un rapido aumento del numero di nati in Italia da genitori stranieri. Al di là di tale macro-fenomeno, però, diverse con-cause hanno contribuito a un aumento della loro presenza: si pensi alle sanatorie che hanno legalizzato una presenza immigrata inizialmente irregolare, alla libera circolazione all'interno di un'Unione Europea sempre più allargata, alla crescita numerica dei ricongiungimenti familiari e dei matrimoni misti (Cervavolo e Molina, 2013).

I nuovi italiani di seconda generazione, oltre a essere in aumento, rappresentano, come visto nel capitolo precedente, un gruppo con caratteristiche sempre più complesse e articolate, e per questa ragione di difficile misurazione. Come precedentemente anticipato, parlare di seconde generazioni significa parlare, quantomeno, di due macro-insiemi di individui: i minori nati in Italia da genitori stranieri e quelli giunti a seguito di ricongiungimento familiare. Una delle fonti più frequentemente utilizzate per stimare almeno parte della popolazione in questione è quindi fornita dalla rilevazione degli iscritti in anagrafe per cittadinanza dei genitori. Come è possibile osservare in Fig. 2.1, le nascite da almeno un genitore straniero, cresciute nel primo decennio del secolo sia per l'aumento di genitori stranieri residenti in Italia, sia per i tassi di fecondità un tempo sensibilmente più elevati rispetto a quelli delle coppie italiane, si sono dapprima stabilizzate sopra quota 100.000, per poi ridursi negli ultimi anni presi in considerazione (Istat, 2019a).

Figura 2.1 - Nati in Italia da almeno un genitore straniero, anni 2001-2018, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati Istat.

Limitando l'analisi ai soli giovani nati in Italia da entrambi i genitori stranieri possiamo notare una crescita importante e continua nel tempo in termini di valori assoluti, che ha trovato il suo culmine nel 2012 (78.577 nati), per poi decrescere negli anni successivi, arrivando ai 66.123 nati nel corso del 2018, pari al 15% sul totale delle nascite. L'incidenza delle nascite da entrambi i genitori stranieri risulta decisamente poco uniforme sul territorio italiano, superando il 20% nelle regioni del Nord, essendo pari al 17,5% nelle regioni del Centro e non raggiungendo il 6% al Sud e nelle Isole. Deve in ogni caso essere sottolineato come la quota di nati da almeno un genitore straniero sia a livello percentuale in costante e rilevante aumento, avendo raggiunto nel 2018 il 22,1% sul totale delle nascite.

Sempre in Fig. 2.1 viene mostrata una peculiarità del contesto. A differenza di altri Paesi, infatti, le coppie miste con figli in Italia sono in tre casi su quattro composte da padre italiano e madre straniera (nel 2013 la percentuale era stata addirittura superiore all'83%): poiché sarebbe ancora la madre a occuparsi perlopiù della socializzazione primaria e della dimensione quotidiana della crescita dei figli, «si rafforza per essi – *né stranieri, né tantomeno immigrati* – una condizione di figli dell'immigrazione» (Molina, 2014, p. 80). Ecco spiegata la ragione per cui risulta importante tenere in considerazione anche i figli di coppie miste nell'approcciarsi a queste dinamiche. È tuttavia necessario sottolineare che essere nati da entrambi o da un

solo genitore straniero implica l'esistenza di diverse condizioni in termini di diritti di cittadinanza: i nati da almeno un genitore in possesso di cittadinanza italiana, infatti, acquisiscono la cittadinanza stessa al momento della nascita, non trovandosi quindi a fare esperienza di particolari problematiche documentali.

I dati sulle nascite, come anticipato, non permettono di individuare con la dovuta accortezza la popolazione di riferimento. Si deve allo stesso Molina (2014) una prima rilevante ipotesi di quantificazione delle diverse componenti che formano il macro-insieme delle seconde generazioni. Ancorché definito dallo stesso autore un tentativo «molto artigianale» ha l'indubbio merito di tenere in considerazione la complessità del fenomeno, considerando sei differenti gruppi di persone residenti in Italia a inizio 2013: gli stranieri nati in Italia; le generazioni 1,75, 1,5 e 1,25; i figli di coppie miste e i naturalizzati. Così facendo, viene quantificata in circa un milione e mezzo la popolazione di giovani di seconda generazione, fino a 20 anni di età, presenti in Italia: pur trattandosi di una stima per difetto, da un lato perché non tiene conto dei giovani con un'età superiore ai 20 anni, dall'altro perché risale a inizio 2013, si tratta in ogni caso di uno dei primi tentativi di quantificare tale popolazione.

Una recente indagine conoscitiva (Istat, 2020), realizzata tramite l'integrazione di diverse fonti statistiche, ha invece quantificato, al primo gennaio 2018, in circa 1.316.000 i minori di seconda generazione in Italia, stranieri o italiani per acquisizione: di questi, circa il 75% (poco meno di un milione) sarebbe nato in Italia. Distribuiti in modo differente sul territorio (maggiormente nelle regioni del Nord-ovest, circa il 40% del totale, e del Nord-est, quasi il 27%), i minori di seconda generazione costituirebbero circa il 13% della popolazione minorenni.

Ma se fino a circa 15 anni or sono, per stimare a grandi linee la presenza delle seconde generazioni, si faceva essenzialmente riferimento al numero di minori stranieri presenti sul territorio, partendo dal presupposto, tendenzialmente corretto fino all'inizio del nuovo millennio, che, data la natura recente delle più rilevanti ondate migratorie, fosse limitato il numero di seconde generazioni che avesse già raggiunto la maggiore età, oggi non può più essere così. Tanto che ISMU, sulla base di elaborazioni di dati Istat, ORIM e MIUR, ha recentemente stimato, al primo gennaio 2019, la presenza complessiva delle seconde generazioni, nate in Italia da almeno un genitore straniero o giunte minorenni, di età compresa tra gli 0 e i 35 anni, quantificandola in quasi 3 milioni di soggetti (2.825.182).

2.2 I giovani di origine immigrata nel sistema scolastico italiano

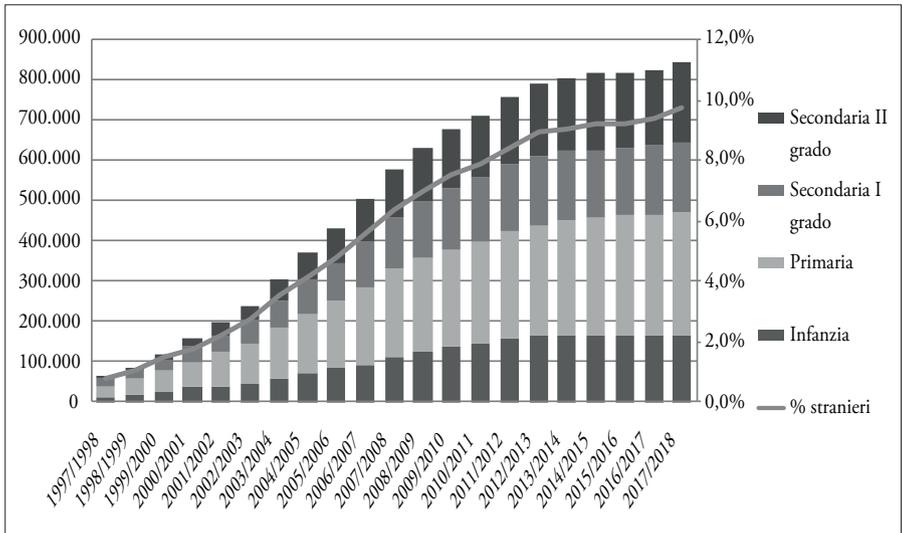
L'ormai consolidata presenza di studenti di origine straniera nel sistema scolastico italiano è una delle caratteristiche più evidenti di una avvenuta stabilizzazione della presenza migratoria in Italia. Le condizioni tramite cui si sviluppa la loro partecipazione all'interno del sistema scolastico-formativo e le loro concrete opportunità di istruzione sono aspetti particolarmente rilevanti per comprendere le future prospettive di convivenza della società italiana e su cui le scienze sociali si sono ormai da diversi anni interrogate (Ambrosini e Pozzi, 2019).

Un primo aspetto di rilievo da mettere in luce è dato dalla comparazione dei differenti tassi di scolarità tra studenti con cittadinanza italiana e con cittadinanza straniera nei diversi cicli d'istruzione. Se questi hanno valori simili tra i 6 e i 16 anni (e sono, nel dettaglio, prossimi al 100% nella fascia di età 6-13 e superiori al 90% in quella 14-16), si possono registrare differenze nell'ordine dei 15 punti percentuali quando viene presa in considerazione sia la scuola dell'infanzia (3-5 anni) che l'ultimo biennio della scuola secondaria di II grado (17-18 anni): nello specifico, secondo i dati MIUR (2019), il tasso di scolarità nella scuola dell'infanzia è pari al 93,6% tra gli studenti con cittadinanza italiana e al 79,0% tra gli studenti con cittadinanza straniera; in relazione alla fascia d'età 17-18 anni, invece, il tasso di scolarità risulta pari al 79,7% tra gli studenti italiani e al 65,8% tra gli studenti stranieri, con una significativa differenza di genere (75,9% tra le studentesse, 58,2% tra gli studenti). Tassi inferiori di iscrizione alla scuola dell'infanzia, talvolta motivati con la storia di vita del nucleo familiare, spesso costretto a spostarsi in cerca di una sistemazione stabile, con la non obbligatorietà della stessa o con aspetti più pragmatici quali la mancanza di informazioni, la distanza dell'istituto da casa e le eccessive spese da sostenere, e le difficoltà nella realizzazione di una formazione finalizzata a un inserimento specifico (e consapevole) all'interno del mercato del lavoro sono quindi due aspetti a cui prestare attenzione.

La presenza di alunni con cittadinanza straniera all'interno del sistema scolastico italiano ha raggiunto il 9,7% del totale degli studenti iscritti (era pari allo 0,8% nell'anno scolastico 1997/1998 e al 6,4% nel 2007/2008): a un costante incremento nel primo decennio degli anni Duemila, ha fatto seguito un significativo rallentamento nella crescita di questa popolazione. L'incidenza percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana è ovviamente differente a seconda di ordine e grado di scuola considerata (cfr. Fig. 2.2): pari all'11,1% nella scuola dell'infanzia e all'11,2% nella scuola primaria, raggiunge il 10% all'interno della scuola secondaria di I grado e il 7,3% in quella di II grado. Anche la distribuzione territoriale risulta tutt'altro che omogenea, riflettendo l'insediamento dei nuclei familiari nei

contesti caratterizzati da condizioni di mercato del lavoro più favorevoli: se in Emilia-Romagna e in Lombardia, e più in generale nelle regioni del Centro-Nord, l'incidenza percentuale degli studenti con cittadinanza non italiana risulta particolarmente elevata (rispettivamente 16% e 15,1%), in diverse regioni meridionali si colloca su valori residuali, non raggiungendo la percentuale del 3% in Puglia, Campania e Sardegna (MIUR, 2019).

Figura 2.2 - Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico, aa.ss. 1997/1998 - 2017/2018, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR - Ufficio Statistica e Studi.

A fare da traino alla crescita degli ultimi anni sono soprattutto gli alunni stranieri nati in Italia: a partire dall'anno scolastico 2013/2014 si è registrato il "sorpasso" delle seconde generazioni in senso stretto le quali, nell'anno scolastico 2017/2018, costituiscono il 63,1% del totale degli alunni stranieri. Anche in questo caso le percentuali variano sensibilmente a seconda dell'ordine di scuola considerato: secondo i dati MIUR, gli studenti di seconda generazione sono la netta maggioranza nella scuola dell'infanzia (84,4% sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana), in quella primaria (75,2%) e nella scuola secondaria di I grado (56,7%), mentre costituiscono ancora la minoranza nella scuola secondaria di II grado (31,8%, anche se la percentuale è più che raddoppiata nel corso dell'ultimo quinquennio).

Focalizzando l'attenzione sui principali Paesi di provenienza degli alunni con cittadinanza straniera, è possibile osservare la rilevante presenza di studenti di origine rumena (18,8% sul totale degli alunni con cittadinanza straniera), albanese (13,6%),

marocchina (12,3%) e cinese (6,3%): si tratta delle quattro comunità maggiormente rappresentate in Italia. A un livello più generale, è possibile notare che poco meno della metà degli studenti con cittadinanza non italiana (47,2%) è di origine europea, poco più di 1 su 4 (25,4%) di origine africana (poco meno della metà proveniente dal Marocco) e il 19,6% di origine asiatica. Come si è già avuto modo di sottolineare, la presenza di alunni con cittadinanza straniera nati in Italia è estremamente rilevante, e l'incidenza varia notevolmente a seconda delle diverse origini. Secondo i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti, sempre riferiti all'anno scolastico 2017/2018 (cfr. Tab. 2.1), l'incidenza delle seconde generazioni in senso stretto è rilevante soprattutto tra gli studenti di origine cinese, marocchina, albanese e filippina.

Tabella 2.1 – Alunni con cittadinanza non italiana, principali Paesi di origine, a.s. 2017/2018, valori assoluti e percentuali.

Continente di origine	Paese di origine	Totale (v.a.)	% su totale alunni stranieri	% nati in Italia su totale cittadinanza
<i>Europa</i>		396.954	47,2	/
<i>di cui:</i>	Romania	158.044	18,8	58,7
	Albania	114.240	13,6	76,0
	Moldavia	25.546	3,0	48,6
	Ucraina	19.887	2,4	40,1
<i>Africa</i>		213.716	25,4	/
<i>di cui:</i>	Marocco	103.216	12,3	76,4
	Egitto	22.895	2,7	55,5
<i>Asia</i>		164.827	19,6	/
<i>di cui:</i>	Cina	53.339	6,3	82,3
	Filippine	27.062	3,2	67,0
	India	26.473	3,1	58,9
	Pakistan	20.424	2,4	42,5
<i>America</i>		65.601	7,8	/
<i>Oceania</i>		267	0,0	/
<i>Apolidi</i>		354	0,0	/
TOTALE		841.719	100,0	63,7

Fonte: elaborazione su dati MIUR e ANS.

Rimandando al report MIUR (2019) per una più puntuale analisi dell'eterogeneità delle provenienze degli studenti a livello territoriale, ci si vuole qui soffermare su quello che può essere considerato il primo vero bivio formativo che coinvolge gli studenti e le loro famiglie: il passaggio alla scuola secondaria di II grado. Le differenti competenze che si possono acquisire in quel contesto rischiano infatti di influenzare in modo quasi deterministico le prospettive di prosecuzione verso gli studi universitari e le relative, conseguenti, opportunità lavorative.

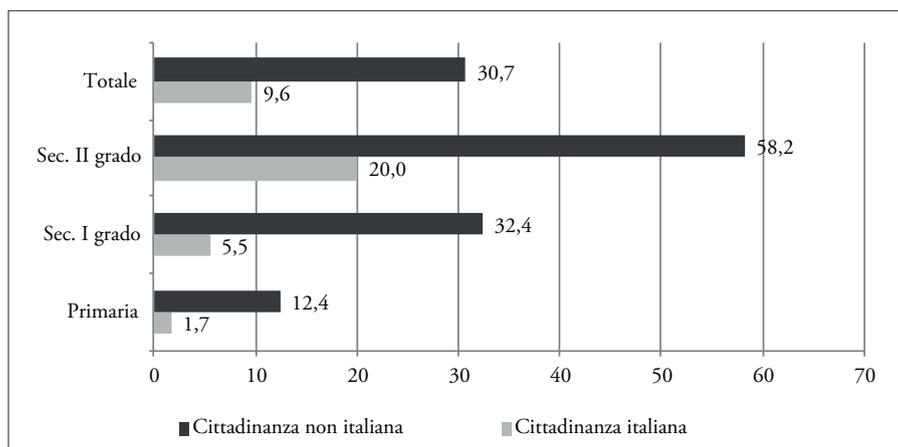
I dati permettono innanzitutto di sottolineare come oltre il 91% degli studenti con cittadinanza non italiana che ha ottenuto la licenza media nell'anno scolastico 2017/2018 si sia iscritto l'anno successivo a una scuola secondaria di II grado o a un corso di formazione professionale di competenza regionale (rispettivamente, nell'82,1% e nel 9,1% dei casi). Se per gli studenti italiani prosegue una tendenza alla *licealizzazione* degli studi superiori (il 53,5% risulta iscritto a un liceo), declinata principalmente al femminile (64,7%, mentre tra i ragazzi la percentuale si ferma al 40,9%), tra gli studenti con cittadinanza straniera tale percentuale si abbassa al 33,4%, pur confermando la forte caratterizzazione femminile (46,7% tra le studentesse, 20,7% tra gli studenti). Al contrario, tra gli studenti con cittadinanza non italiana l'istruzione tecnica (35,3% a fronte del 28,9% tra gli studenti con cittadinanza italiana) ha ormai decisamente sopravanzato, soprattutto grazie agli alunni stranieri nati in Italia, quella professionale, declinata nei termini dell'iscrizione ad un istituto professionale (16,9% a fronte di un 11,4% tra gli studenti con cittadinanza italiana) o a un corso di formazione professionale di livello regionale (14,4% a fronte di un 6,2%). Nel dettaglio, gli studenti con cittadinanza straniera nati in Italia sono più orientati verso gli istituti tecnici (38,8%) e i licei (34,6%) che verso i professionali (26,6%); gli studenti nati all'estero, al contrario, optano prevalentemente per gli istituti tecnici (37,0%) e professionali (36,8%), più che per i licei (26,2%).

Il tipo di percorso di scuola secondaria intrapreso pare inoltre legato alla votazione conseguita nella scuola secondaria di I grado: similmente a quello che accade tra gli studenti con cittadinanza italiana, minore è la votazione conseguita, più frequentemente si opta per gli istituti professionali; al contrario, una votazione più alta risulta positivamente correlata a un'iscrizione liceale. Tra gli studenti con cittadinanza straniera è però possibile notare che solo il 29,6% ha conseguito la licenza media con una votazione pari o superiore a 8/10 (a fronte del 52,3% degli studenti con cittadinanza italiana).

Se si prende in considerazione l'intero percorso scolastico degli alunni stranieri, si può sicuramente notare come questo difetti spesso di linearità, rivelan-

dosi a volte più lungo di quello dei compagni italiani principalmente a causa di inserimenti in classi inferiori rispetto a quelle corrispondenti per età anagrafica e di possibili non ammissioni e ripetenze. Secondo l'art. 45 del D.P.R. 394/1999 spetta al collegio docenti decidere se iscrivere l'alunno straniero nella classe corrispondente all'età anagrafica: procedere in questo modo nel caso di oggettive difficoltà di apprendimento (per lo più legate a ragioni linguistiche) per uno studente appena giunto in Italia potrebbe portare a un elevato rischio di bocciatura; al contrario, arretrarlo direttamente alla classe inferiore determina già in partenza un ritardo non più recuperabile. Si riscontra in ogni caso una diminuzione del valore percentuale di un ritardo che rimane comunque elevato: se nell'anno scolastico 2009/2010 gli studenti con cittadinanza non italiana in ritardo erano il 25% all'età di 10 anni, il 62,3% all'età di 14 anni (corrispondenti alla frequenza della prima classe di secondaria superiore) e l'80,8% a 18 anni, nell'anno scolastico 2017/2018 tali percentuali si abbassano al 15,2% all'età di 10 anni, al 40,7% all'età di 14 anni, al 66,0% all'età di 18 anni. Tale ritardo colpisce più gli studenti che le studentesse: sono circa 12 i punti percentuali di differenza tra i primi e le seconde sia a 14 anni (34,6% a fronte del 46% tra i ragazzi), che a 18 anni (59,9% a fronte del 71,9%). Si tratta in ogni caso di dati significativi: complessivamente il 30,7% degli studenti con cittadinanza non italiana risulta in ritardo, a fronte di una percentuale pari al 9,6% tra gli studenti italiani. Tale differenza risulta particolarmente evidente soprattutto nelle scuole secondarie, in particolar modo in quelle di II grado (cfr. Fig. 2.3).

Figura 2.3 - Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine di scuola, a.s. 2017/2018, valori percentuali.



Fonte: Servizio statistico MIUR, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, A.S. 2017/18.

Focalizzando l'attenzione proprio sulle scuole secondarie, e con riferimento a un'indagine *ad hoc*, anche se un po' più datata (Istat, 2016), le difficoltà del percorso scolastico dei giovani con background migratorio appaiono in tutta la loro evidenza, soprattutto per gli studenti nati all'estero. Fin dall'inserimento, infatti, emergono dati di una certa rilevanza: meno della metà dei nati all'estero (49%) dichiara di essere stato inserito in una classe adeguata alla propria età. Al contrario, poco meno del 39% risulta iscritto nella classe appena precedente, mentre il 12,2% è inserito in classi in cui l'età teorica di frequenza sarebbe stata di almeno due anni inferiore a quella del giovane. La percentuale di studenti iscritti "in ritardo" aumenta notevolmente (76,9%) se si restringe il campo a coloro che si sono iscritti direttamente in una scuola secondaria di II grado, a fronte di un 42,2% di studenti iscritti in ritardo nella scuola secondaria di I grado. La regolarità nell'iscrizione varia in ogni caso a seconda della cittadinanza degli alunni: da una parte, oltre la metà degli studenti di origine albanese, marocchina, ecuadoriana e ucraina registra un inserimento regolare; per contro, tale condizione riguarda meno di un terzo degli studenti con cittadinanza cinese e moldava. Al di là dell'inserimento, anche il rendimento scolastico mette in luce determinate tendenze: gli alunni stranieri vengono respinti con maggiore frequenza rispetto ai coetanei italiani. Se tra questi ultimi il 14,3%, nel 2015, ha ripetuto uno o più anni scolastici, tale percentuale sale al 27,3% tra gli alunni stranieri. Non di poco conto è però essere nati o meno in Italia: gli studenti stranieri nati in Italia, infatti, fanno registrare una percentuale di ripetenze più vicina a quella messa in luce dagli alunni italiani (18,7%), e di molto inferiore rispetto a quella riscontrata tra gli studenti nati all'estero (31%). Le ripetenze risultano concentrate prevalentemente nelle scuole secondarie di II grado: tra gli italiani, il 21,9% ha dovuto ripetere almeno un anno scolastico, percentuale che si alza al 28,8% nel caso degli stranieri nati in Italia e che supera il 37% per gli studenti nati all'estero. La differenza percentuale tra studenti italiani e stranieri, però, è ancora più evidente se si analizzano le ripetenze all'interno delle scuole secondarie di I grado: queste hanno riguardato il 4,7% degli studenti italiani, il 14,2% degli studenti stranieri nati in Italia e il 22,7% degli alunni stranieri nati all'estero.

Per quanto riguarda i risultati scolastici, infine, le rilevazioni INVALSI indicano consistenti differenze, a svantaggio dei figli degli immigrati, a seconda del luogo di nascita (Italia/estero) e del tipo di prova sostenuta (italiano/matematica). Con particolare riferimento ai risultati delle prove del 2017 (ma si tratta di tendenze ormai consolidate nel tempo), le maggiori difficoltà emergono tra gli studenti di prima generazione, mentre i divari tra studenti italiani e stranieri di seconda generazione sono più ridotti. Gli scarti, inoltre, risultano maggiori

nelle prove di italiano rispetto a quelle di matematica: problemi più rilevanti emergono quindi nella comprensione dei testi scritti rispetto alla risoluzione di questioni aritmetico-geometriche. Si tratta peraltro di tendenze emerse anche in altri contesti, su tutti quello statunitense (Portes e Rumbaut, 2001), e più in generale nella ricerca internazionale (OECD, 2012).

2.3 Tra studenti internazionali e studenti di seconda generazione: un confine incerto

Prima di andare a focalizzare l'attenzione sulla popolazione indagata in questo volume, può essere utile fare qualche breve cenno ai numeri attuali dell'università italiana. Secondo i dati OECD, nonostante una significativa e generale espansione, nel corso degli ultimi decenni, dell'educazione di tipo terziario, le differenze tra i singoli Paesi risultano molto rilevanti. Se in alcuni (tra cui Russia, Canada, Australia e Regno Unito) la percentuale di 25-34enni in possesso di un titolo di istruzione terziaria è superiore al 50%, l'Italia occupa una delle ultime posizioni tra i Paesi OECD per soggetti laureati, con una percentuale del 27,7%, sensibilmente inferiore sia alla media dei Paesi OECD (46,9%), sia alla media dei Paesi europei (44,3%). Migliori riscontri si possono avere se vengono invece presi in considerazione i laureati magistrali (o specialistici), la cui percentuale è pari, in Italia, al 15,8% dei 25-34enni, inferiore alla media europea (17,3%), ma superiore a quella OECD (14,3%).

Secondo i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR¹, il numero totale di iscritti nelle università italiane nell'anno accademico 2018/2019 è pari a 1.746.896: si tratta di una cifra che, ancorché non definitiva, conferma quella crescita nel numero di iscritti osservabile negli ultimi tre anni accademici (+ 4,4% rispetto all'a.a. 2015/2016), la quale fa però seguito a un trend negativo tanto che, se la si confronta con quella relativa al numero di iscritti nell'a.a. 2010/2011, apice di un percorso di crescita avviato alcuni anni prima, il calo è del 2,4% (per un totale di oltre 42.000 studenti). Guardare al numero totale degli iscritti, se da un lato permette di fotografare la dimensione più generale del fenomeno, soffermandosi sullo *stock* di studenti presenti all'interno del sistema universitario, dall'altro rischia di non coglierne gli aspetti più dinamici: per analizzare l'accesso vero e proprio agli studi universitari, e con esso la transizione dall'istruzione secondaria a quella terziaria, può essere maggiormente utile focalizzarsi sul numero di studenti immatricolati². Le dinamiche emergenti vanno a confermare quanto appena presentato: a partire dall'a.a. 2015/2016 si assiste a una sensibile ripresa del numero totale di immatricolati. I 298.614 immatricolati dell'a.a. 2018/2019 vanno a collocarsi su cifre

che erano assenti da circa un decennio, e che avevano toccato il punto più basso nell'a.a. 2013/2014 (con 269.757 immatricolazioni): si deve infatti risalire all'a.a. 2007/2008 per trovare un numero di studenti immatricolati superiore a 300.000.

Come già precedentemente accennato, i giovani di origine straniera si affacciano con sempre maggiore consistenza ai livelli formativi più elevati. Quando si parla di studenti stranieri all'università, però, il pensiero comune corre perlopiù agli studenti internazionali. La sempre maggior presenza all'interno degli atenei di giovani nati in altri Paesi e arrivati in un secondo momento in Italia, quando non nati qui da genitori stranieri, e almeno in parte scolarizzati nel nostro sistema di istruzione, è invece lasciata sottotraccia.

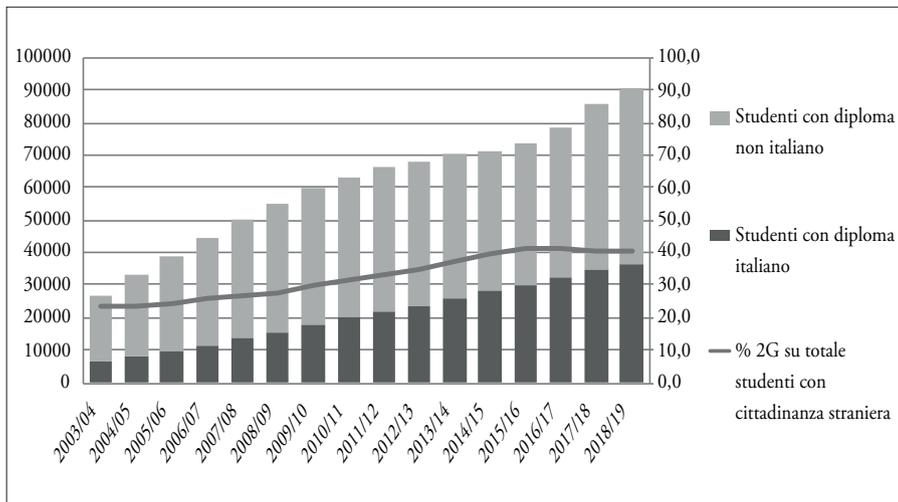
Prima di analizzare nel dettaglio alcune tendenze specifiche, è quindi fondamentale precisare a che profilo di studente ci si riferisce in questa sede quando si parla di studente di seconda generazione. Un utile punto di partenza può essere fornito dalla distinzione che l'OECD opera tra *international student* e *foreign student*: la prima espressione fa riferimento a quegli studenti che si spostano da un Paese all'altro per specifici motivi di studio, mentre la seconda rimanda a quanti non sono cittadini del Paese in cui studiano, ma in molti casi vi risiedono da anni, se non addirittura dalla nascita. Ricomprendere nel medesimo macro-insieme studenti internazionali e studenti di origine straniera significa non riconoscere, a livello organizzativo-istituzionale, i differenti profili che li caratterizzano, impedendo quindi la messa in atto di interventi e servizi *ad hoc*, solitamente riservati ai primi (si pensi, a titolo esemplificativo, a orientamento, tutorato e sostegno linguistico). Il focus è invece qui posto su quegli studenti con cittadinanza straniera che hanno acquisito il diploma di scuola secondaria in Italia, frequentando così almeno parte del proprio percorso di studi all'interno del sistema scolastico italiano, per poi decidere di iscriversi all'università. La mancanza di dati a livello ministeriale impedisce invece di prendere in considerazione tutti quei giovani di origine straniera che sono in possesso di cittadinanza italiana, *nuove generazioni italiane* a tutti gli effetti di cui non si ha traccia nelle statistiche ufficiali. Si pensi ai casi di tutti quei giovani nati in Italia da genitori con cittadinanza straniera che, al compimento del diciottesimo anno di età, si sono adoperati per ottenere la cittadinanza italiana, oppure a chi, in quanto minore, ha ottenuto la cittadinanza in seguito all'ottenimento della stessa da parte dei genitori: la mancanza di informazioni relative a cittadinanza e luogo di nascita dei genitori impedisce una loro quantificazione. Allo stesso modo, tramite i dati ministeriali non può essere presa in considerazione la diversa temporalità dell'inserimento, variabile fondamentale e ben descritta da Rumbaut (1997), ma qui sostanzialmente inutilizzabile a causa della mancanza delle informazioni necessarie.

Fonte informativa imprescindibile per studiare la composizione della popolazione studentesca universitaria è l'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) del MIUR, archivio amministrativo presso cui sono registrati i dati, aggiornati da ogni ateneo a cadenza mensile, relativi agli iscritti al sistema universitario italiano. Tramite il portale dell'ANS è possibile ottenere analisi e dati aggregati di grande interesse conoscitivo, tra cui quelli relativi agli studenti con cittadinanza straniera iscritti in università. Più problematico è riuscire a risalire agli studenti di seconda generazione: si è cercato di ovviare a questo problema selezionando, tra gli studenti stranieri, solo quelli in possesso di diploma italiano, secondo la tipologia proposta dall'ANS³. Pur nella consapevolezza di ottenere stime per difetto, si è comunque scelto di prendere in considerazione solo quei giovani che, con certezza, hanno acquisito un diploma italiano. È importante sottolinearlo perché sono notevoli le cifre di quegli studenti per cui, sempre nelle statistiche ufficiali MIUR, non viene specificato (risultando "non fornito") il tipo di diploma: in riferimento all'a.a. 2018/2019 si tratta di ben 12.683 casi, pari al 13,8% degli iscritti con cittadinanza straniera. Poiché il lavoro di ricerca si focalizza perlopiù su quegli studenti che hanno costruito almeno una parte del loro background formativo in Italia, si è deciso di non tenere in considerazione tutti questi casi⁴.

Dai dati dell'ANS si possono fin da subito notare alcune dinamiche ben evidenti: sia il numero di studenti con cittadinanza straniera, sia il numero di studenti di seconda generazione nel senso qui inteso (ovvero con cittadinanza straniera e in possesso di diploma italiano) risulta in costante aumento nel corso degli ultimi 15 anni (in particolar modo negli ultimi tre anni accademici, cfr. Fig. 2.4), periodo temporale che ha visto, a partire dall'a.a. 2010/2011, una rilevante flessione tra gli iscritti con cittadinanza italiana (salvo poi segnare un'inversione di tendenza nel corso degli ultimi due anni accademici). Nell'a.a. 2018/2019 risultavano iscritti all'interno degli atenei italiani 90.810 studenti con cittadinanza straniera⁵, pari al 5,2% sul totale degli iscritti (erano 26.465 nell'a.a. 2003/2004, pari al 2,4% degli iscritti, e 63.438 nell'a.a. 2010/2011, pari al 3,5%). Molto rilevante, e ormai stabile negli ultimi anni, risulta l'incidenza degli studenti universitari di seconda generazione all'interno del sottogruppo degli studenti stranieri: il 40,2% di questi ultimi (36.467 soggetti), infatti, ha acquisito il diploma di scuola media superiore in Italia (erano il 23,7% nell'a.a. 2003/2004 e il 31,5% nell'a.a. 2010/2011).

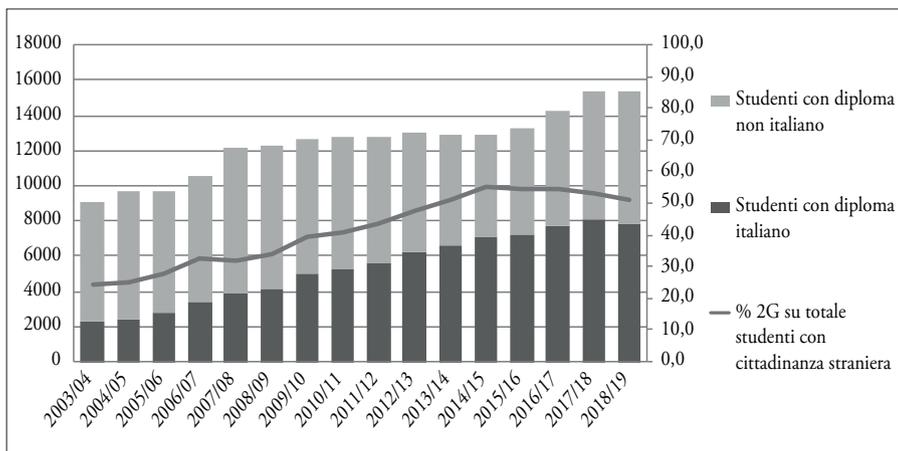
Se le seconde generazioni, pur in crescita, sono ancora minoritarie tra gli studenti iscritti, risultano invece, a partire dall'a.a. 2013/2014, la maggioranza tra gli immatricolati con cittadinanza straniera, che hanno raggiunto quota 15.380 soggetti

Figura 2.4 - Studenti stranieri con diploma italiano e non italiano iscritti presso le università italiane, aa.aa. 2003/2004 - 2018/2019, valori assoluti e percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

Figura 2.5 - Studenti stranieri con diploma italiano e non italiano immatricolati presso le università italiane, aa.aa. 2003/2004 - 2018/2019, valori assoluti e percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

nell'a.a. 2018/2019, pari al 5,1% sul totale degli immatricolati (cfr. Fig. 2.5): sono infatti 7.831 nell'ultimo anno accademico preso in considerazione, pari al 50,9% del totale degli studenti stranieri immatricolati (erano pari al 24,5% nell'a.a. 2003/2004 e al 41,0% nell'a.a. 2010/2011).

2.4 Nuove generazioni italiane all'università: un quadro descrittivo

A partire dai dati più recenti, si vogliono qui brevemente presentare alcune peculiari caratteristiche della popolazione di riferimento cercando, ove possibile, di compararle con quelle degli studenti “autoctoni” e degli studenti internazionali.

Con riferimento all'a.a. 2018/2019 è possibile notare che, tra i 90.810 studenti con cittadinanza straniera iscritti presso le università italiane, poco meno della metà proviene da un Paese europeo, mentre oltre uno studente su quattro ha origini asiatiche (cfr. Tab. 2.2). Anche se percentualmente meno rappresentati, risulta rilevante la presenza di giovani di origine africana o provenienti dal continente americano. Se sono 166 le diverse nazionalità a essere presenti all'interno degli atenei italiani, è possibile osservare che gli studenti di origine rumena, albanese e cinese costituiscono il 29,8% degli studenti iscritti all'università aventi cittadinanza straniera. Se la quota di studenti di origine albanese, in tutti gli anni accademici analizzati, è sempre stata molto rilevante (superando, in termini assoluti, la quota di 12.000 soggetti nell'a.a. 2009/2010 e costituendo, in termini percentuali, circa il 25% degli studenti con cittadinanza straniera nell'a.a. 2006/2007), nel corso degli anni si è assistito a un forte incremento di studenti con background rumeno e cinese.

Sempre in Tab. 2.2 viene presentato il numero di immatricolati nel corso dell'a.a. 2018/2019: dei 15.380 studenti stranieri che hanno iniziato il proprio percorso universitario, il 14,7% è di cittadinanza rumena, il 9,4% di cittadinanza albanese e il 6,1% di cittadinanza cinese. Si tratta peraltro di trend che, pur con qualche variazione annuale, si stanno sviluppando ormai da circa un decennio: mentre le immatricolazioni di studenti con cittadinanza albanese e cinese risultano in calo, quelle di studenti con cittadinanza rumena sono in costante crescita, rendendo questi ultimi i più presenti all'interno degli atenei italiani. Nell'ultimo arco temporale considerato deve infine essere sottolineata una rilevante crescita delle immatricolazioni degli studenti di cittadinanza turca e di quelli provenienti dal continente africano (su tutti, quelli con cittadinanza egiziana e marocchina) e dal continente americano.

Se i dati appena presentati permettono di delineare un quadro generale della presenza straniera all'interno delle università italiane, aprendo peraltro interessanti interrogativi sul grado di attrattività degli atenei italiani a livello internazionale, si passa ora ad approfondire quella popolazione di studenti che costituisce il focus di questo volume, ovvero quella degli studenti universitari di seconda generazione, qui individuati, lo si ripete ancora una volta, come coloro

Tabella 2.2 - Studenti con cittadinanza straniera iscritti e immatricolati presso le università italiane per Paese di origine, a.a. 2018/2019, valori assoluti e percentuali.

Continente di origine	Paese di origine	N. iscritti	% su tot. iscritti con citt. straniera	N. immatr.	% su tot. immatr. con citt. straniera	Variazione % immatricolati	
						2012/13 - 2015/16	2015/16 - 2018/19
<i>Europa</i>		42.903	47,2	7.713	50,1	+3,9	+9,5
<i>di cui:</i>	Romania	9.964	11,0	2.268	14,7	+13,2	+17,2
	Albania	9.594	10,6	1.444	9,4	-3,4	-10,0
	Ucraina	2.869	3,2	528	3,4	+14,5	-5,9
	Moldavia	2.564	2,8	447	2,9	+12,4	-23,1
	Turchia	2.298	2,5	408	2,6	+58,9	+129,2
	Russia	2.249	2,5	367	2,4	+1,3	+21,9
<i>Asia</i>		24.502	27,0	3.255	21,2	+2,4	+17,6
<i>di cui:</i>	Cina	7.476	8,2	941	6,1	-12,9	-23,2
	India	3.921	4,3	417	2,7	+56,3	+124,2
	Iran	3.888	4,3	396	2,6	-43,4	+44,0
<i>Africa</i>		13.523	14,9	2.418	15,7	-2,3	+27,0
<i>di cui:</i>	Marocco	2.859	3,1	709	4,6	+6,5	+49,3
	Camerun	2.655	2,9	347	2,2	-29,8	+1,8
	Egitto	1.683	1,8	342	2,3	+18,5	+122,1
<i>America</i>		9.700	10,7	1.922	12,5	+9,6	+30,8
<i>di cui:</i>	Perù	2.422	2,7	451	2,9	-10,7	+14,8
	Ecuador	1.725	1,9	378	2,5	+33,7	-2,8
<i>Altro Non specificato</i>		182	0,2	72	0,5	/	/
TOTALE		90.810	100,0	15.380	100,0	+2,1	+16,3

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

che hanno cittadinanza straniera e sono in possesso di un titolo di diploma acquisito in Italia (cfr. Tab. 2.3).

Tabella 2.3 - Studenti di seconda generazione iscritti e immatricolati presso le università italiane per Paese di origine, a.a. 2018/2019, valori assoluti e percentuali.

Continente di origine	Paese di origine	N. iscritti	% su tot. iscritti 2G	N. immatr.	% su tot. immatr. con citt. straniera	Variazione % immatr.	
						2012/13	2015/16
						-	-
						2015/16	2018/19
<i>Europa</i>		23.571	64,6	4.824	61,6	+14,0	+4,2
<i>di cui:</i>	Romania	8.400	23,0	2.000	25,5	+32,6	+21,4
	Albania	6.075	16,7	998	12,7	+0,6	-16,5
	Moldavia	2.163	5,9	391	5,0	+44,8	-23,5
	Ucraina	2.092	5,7	399	5,1	+26,2	-12,9
	Polonia	865	2,4	206	2,6	+16,2	+24,8
	Russia	549	1,5	113	1,4	+13,8	+18,9
<i>Asia</i>		3.380	9,3	843	10,8	+22,0	+33,4
<i>di cui:</i>	Cina	1.049	2,9	271	3,5	+7,5	+35,5
	Filippine	644	1,8	178	2,3	+29,3	+39,1
	India	503	1,4	120	1,5	+0,0	+14,6
<i>Africa</i>		4.302	11,8	877	11,2	+14,1	+9,8
<i>di cui:</i>	Marocco	1.804	4,9	398	5,1	+19,5	+8,4
	Egitto	574	1,6	112	1,4	+82,5	+53,4
<i>America</i>		4.964	13,6	1.088	13,9	+14,5	+14,9
<i>di cui:</i>	Perù	1.853	5,1	335	4,3	-8,4	+5,3
	Ecuador	1.246	3,4	284	3,6	+37,0	-7,5
<i>Altro Non specificato</i>		250	0,7	199	2,5	/	/
TOTALE		36.467	100,0	7.831	100,0	+15,9	+9,0

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

Si può innanzitutto notare come la suddivisione per continente di origine si modifichi in modo significativo rispetto a quella prima osservata: poco meno di due studenti di seconda generazione su tre, infatti, hanno origini europee (percentuale ben più elevata rispetto a quella prima riscontrata), mentre la percentuale

di studenti con background asiatico cala drasticamente se vengono considerati solo quelli in possesso di un diploma acquisito in Italia (passando dal 27% al 9,3%). Anche focalizzando l'attenzione sui Paesi di origine la situazione si rivela in parte diversa rispetto ai numeri forniti in precedenza: gli studenti in possesso di cittadinanza rumena e albanese costituiscono poco meno del 40% del totale degli studenti di seconda generazione iscritti, andando quindi a impattare in misura molto più significativa rispetto a quanto mostrato in Tab. 2.2. Allo stesso tempo, deve essere sottolineata la quota molto più contenuta di studenti con cittadinanza cinese, i quali risultano perlopiù in possesso di un titolo di diploma acquisito all'estero: che siano studenti emigrati in un secondo momento, per specifici motivi di studio (studenti internazionali) o meno, non si tratterebbe in ogni caso di studenti di seconda generazione nel senso qui inteso.

L'analisi del numero di immatricolati, pur basandosi su valori assoluti piuttosto limitati e di conseguenza meno affidabili nella previsione di trend di lungo periodo, permette in ogni caso di mettere in luce le tendenze più recenti. Se da un lato la crescita degli studenti di seconda generazione con cittadinanza rumena appare ancora in tutta la sua evidenza, dall'altro è possibile sottolineare un recente incremento percentuale più marcato, anche se influenzato da valori assoluti piuttosto modesti, della presenza di studenti di seconda generazione con origine asiatica.

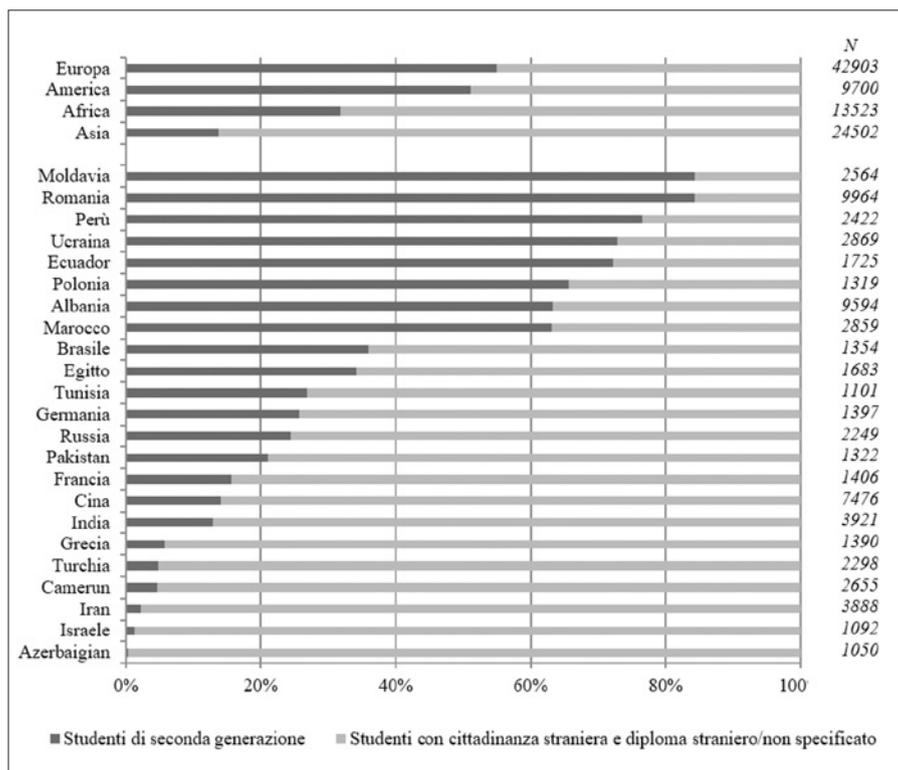
Quanto sopra accennato trova conferma in Fig. 2.6: sulla base del numero di iscritti (più significativo rispetto a quello dei soli immatricolati) si è approfondita la composizione interna di ogni singolo gruppo nazionale. Gli studenti di seconda generazione costituiscono, da un lato, la maggioranza tra gli iscritti con cittadinanza di un Paese europeo (54,9%) o americano (51,2%), sono il 31,8% degli iscritti con cittadinanza di un Paese africano mentre costituiscono solo il 13,8% degli iscritti con cittadinanza di un Paese asiatico.

All'interno di ciascun continente, tuttavia, si possono osservare variazioni significative tra Paese e Paese, che rendono palese la necessità di non cadere in un etichettamento generalizzato su base continentale di tali processi. Prendendo in considerazione i soli studenti di seconda generazione emergono infatti pattern differenti, influenzati da fattori quali l'anzianità migratoria dei diversi gruppi nazionali presenti sul territorio, ma anche dal diverso grado di attrattività che gli atenei italiani possono esercitare in determinate aree disciplinari per quegli studenti che vogliono inserire all'interno del loro curriculum un'esperienza internazionale. Si osservi, a titolo esemplificativo, come circa l'85% degli studenti di origine moldava e rumena iscritti all'università possa essere considerato di seconda generazione, avendo conseguito il diploma in Italia; tale condizione

riguarda solo il 4,8% degli studenti di origine turca. Allo stesso modo, poco meno di due studenti di origine marocchina su tre (63,1%) sono in possesso di diploma italiano, mentre tale percentuale si ferma al 4,7% tra gli studenti di origine camerunese. Ancora, se si è visto come sia estremamente minoritaria la presenza di giovani di seconda generazione tra gli iscritti con cittadinanza di un Paese asiatico (solo il 14% degli studenti di origine cinese ha acquisito il titolo di diploma in Italia), si deve sottolineare che è tra gli studenti di origine filippina (il cui numero assoluto, 739, è relativamente contenuto) che si riscontra la maggiore incidenza percentuale di giovani di seconda generazione, pari all'87,1%.

Passando ad analizzare alcune direttrici comuni del percorso dei giovani di origine straniera all'interno del sistema universitario italiano, è ricono-

Figura 2.6 - Studenti di seconda generazione e studenti internazionali sul totale degli studenti stranieri iscritti presso un'università italiana per cittadinanza, Paesi più rappresentati (almeno 1.000 iscritti), a.a. 2018/2019, suddivisione percentuale e valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

sciuto in letteratura come il genere, indifferentemente da quello che accade per gli studenti con cittadinanza italiana, sia una delle principali caratteristiche ascritte in grado di giocare un ruolo di primo piano nell'influenzare una traiettoria educativa.

Già da diversi anni si parla, in letteratura, di *sorpasso femminile* nello scenario educativo (Besozzi, 1997): le ragazze, almeno nelle società occidentali, intraprendono più frequentemente percorsi di successo formativo rispetto ai coetanei maschi. Se tra il totale degli studenti universitari con cittadinanza italiana iscritti in università nell'a.a. 2018/2019 vi è una prevalenza femminile, tale differenza è significativamente più marcata tra gli studenti di seconda generazione, raggiungendo i 27,4 punti percentuali (cfr. Tab. 2.4).

Tabella 2.4 - Iscritti e immatricolati con cittadinanza italiana, *international students* e studenti di seconda generazione per genere, a.a. 2018/2019, valori percentuali.

	ISCRITTI			IMMATRICOLATI		
	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA**	INTERNATIONAL STUDENTS	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	INTERNATIONAL STUDENTS	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
F	55,3	51,5	63,7	55,0	53,0	62,2
M	44,7	48,5	36,3	45,0	47,0	37,8
TOT	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N*	1.656.001	54.343	36.467	283.213	7.549	7.831

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

* Le variazioni degli N in questa e nelle successive analisi sono dovute all'omissione di alcuni casi nel database MIUR - ANS in ottemperanza alle leggi sulla privacy.

** Tra gli studenti con cittadinanza italiana sono compresi anche gli studenti in possesso di cittadinanza sammarinese.

Di grande interesse è capire come l'appartenenza di genere si interseca con l'esperienza migratoria, analizzando più nel dettaglio cause e conseguenze di scelte educative connotate in base a essa. Analisi svolte in Paesi con una più radicata tradizione multiculturale individuano le ragioni di tale tendenza nei diversi processi di socializzazione che caratterizzano i due sessi: una maggiore supervisione familiare, rispetto a eventuali figli maschi, sarebbe messa in atto nei confronti delle ragazze che vivono in un ambiente diverso da quello in cui sono nati e cresciuti i genitori, con conseguenti esiti positivi sulle loro performance educative.

Allo stesso tempo vengono messi in luce altri aspetti, maggiormente legati alle motivazioni individuali: la volontà di perseguire un obiettivo di piena autorealizzazione, che possa al contempo essere un'occasione di riscatto sociale e una liberazione da tradizioni ritenute opprimenti, proteggerebbe le ragazze dal cadere nel gruppo dei cosiddetti *low achievers*. Alcune ricerche, svolte in Gran Bretagna e Francia e aventi come focus le ragazze di cultura musulmana (Hassini, 1997; Haw, 1998), confermano un'attribuzione di significato alla riuscita scolastica nell'ottica di una fuga dalle restrizioni riscontrate tra le mura domestiche mediante una rivendicazione nei confronti delle figure genitoriali (in particolar modo quella paterna) di spazi di vita personali. Il tutto senza che vengano messi in discussione né i ruoli di genere all'interno del nucleo familiare, né i valori della stessa cultura patriarcale, ma aprendo comunque maggiore spazio a una negoziazione identitaria in grado di «conciliare l'identità prescritta, portatrice di significati familiari, e l'identità di aspirazione, portatrice di cambiamento» (Aggoun, 2001, p. 14).

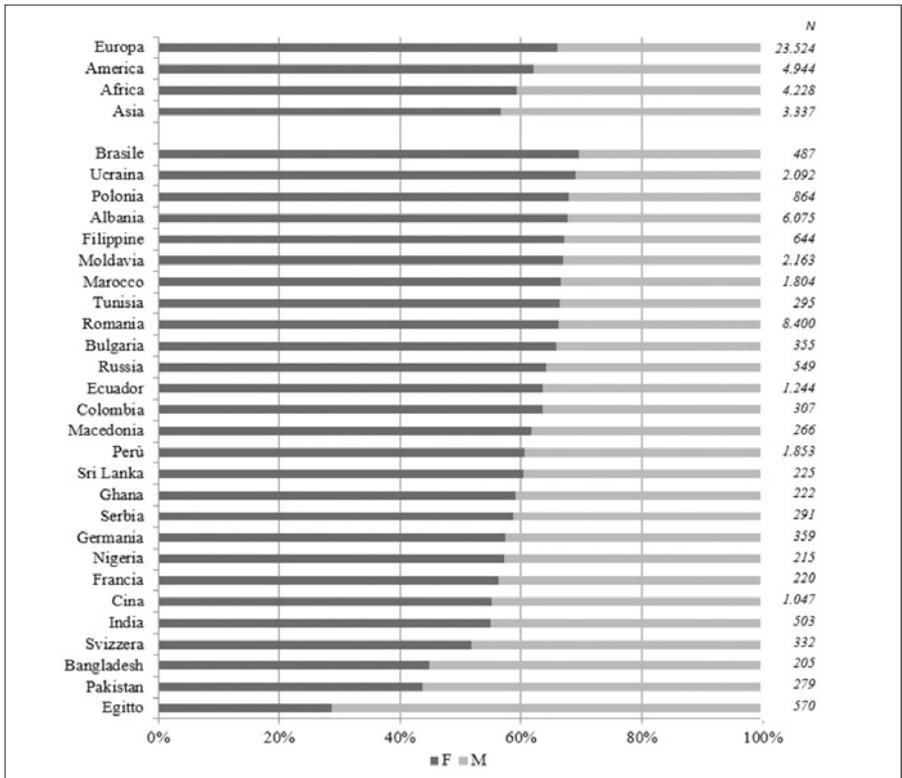
A livello più generale, la componente femminile potrebbe quindi contare su maggiori risorse di supporto sia all'interno del nucleo familiare, sotto forma di monitoraggio e aspettative genitoriali, sia al suo esterno, in relazione a una rete dei pari maggiormente orientata al successo scolastico e a un più accentuato supporto degli insegnanti, con cui risultano generalmente più positive le relazioni rispetto ai coetanei di sesso maschile. Per questi ultimi, al contrario, la presenza di reti protettive e di supporto meno solide, la possibilità di negoziare maggiori spazi di libertà con i genitori e la necessità, piuttosto diffusa, di enfatizzare la propria mascolinità nell'ottica della costruzione di un'identità di genere etnicamente ben determinata, sembrano portare a percorsi educativi di minore successo.

La distribuzione di genere nel caso degli studenti di seconda generazione varia però in modo abbastanza marcato a seconda del Paese di origine. In Fig. 2.7 sono riportati i casi dei principali Paesi di provenienza degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano: la quasi totalità dei Paesi presi in considerazione vede una netta prevalenza femminile tra gli studenti iscritti in un ateneo italiano. Se tra i Paesi europei la componente femminile si attesta, in media, attorno al 66%, le studentesse di origine brasiliana (69,5%), filippina (67,1%), marocchina (66,6%) e tunisina (66,4%) fanno registrare un'incidenza percentuale ancora più elevata. Tra i Paesi più rappresentati si trovano percentuali inferiori tra le iscritte di origine peruviana (la componente femminile si attesta al 60,7%) e cinese (55,1%), mentre sono solo tre i Paesi, significativamente rappresentati, che vedono iscritti negli atenei italiani più studenti che studentesse:

la componente femminile costituisce il 44,9% degli studenti bengalesi, il 43,7% degli studenti pakistani e solo il 28,8% degli studenti egiziani (si tratta peraltro di Paesi la cui componente femminile, come mostrato nel primo capitolo, incide in misura minore rispetto alle presenze in Italia).

Fattori quali l'area geografica di appartenenza e i modelli di genere assunti nella propria tradizione rivestono un ruolo chiave nel determinare «il ventaglio di possibili scelte, risultati, aspirazioni, modalità di fruizione della risorsa educativa da parte degli immigrati» (Colombo, 2003, p. 91). La vicinanza o l'adesione a ideologie patriarcali diffuse in determinati Paesi, volte per esempio alla riproduzione

Figura 2.7 - Distribuzione di genere per i principali Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione iscritti nelle università italiane, a.a. 2018/2019, suddivisione percentuale e valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

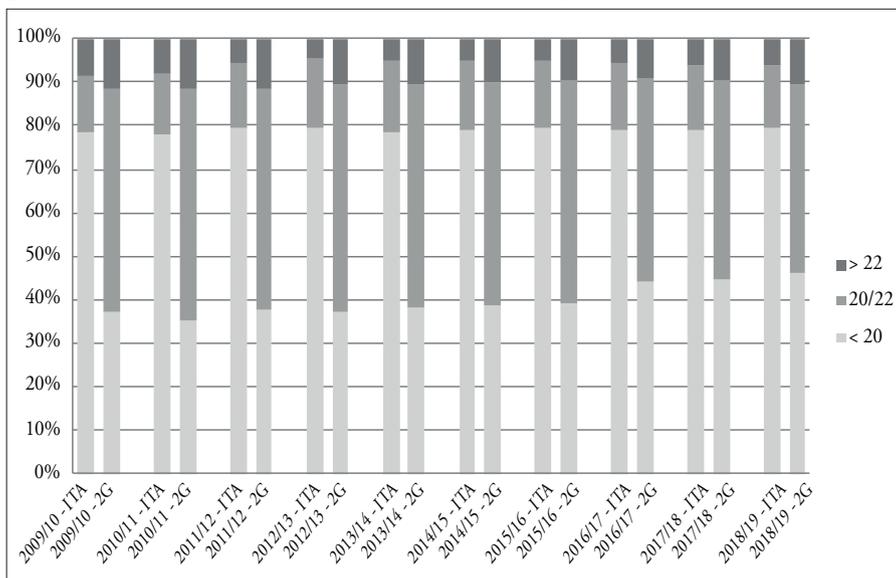
* Sono riportati i dati di quei Paesi che contano almeno 200 studenti di seconda generazione iscritti in un ateneo italiano, la cui somma copre poco meno del 90% del totale degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano presenti.

zione di valori relativi a una subordinazione della componente femminile, risulta strettamente collegata a una bassa scolarizzazione, se non a una vera e propria esclusione formativa, delle donne (Hodges Persell *et al.*, 1999). In ogni caso, se è vero che i Paesi che vedono una minore partecipazione femminile paiono essere caratterizzati da una maggioritaria adesione alla religione musulmana, è altresì riduttivo considerare la fede religiosa come la principale causa di esclusione. Esempio ne è la composizione di genere degli studenti di seconda generazione di origine marocchina, che vedono una presenza femminile paragonabile percentualmente a quella riscontrata tra i Paesi europei. Appare quindi fondamentale evitare la tentazione di utilizzare un fattore strutturale, come può essere la religione, per spiegare la variabilità di un altro fattore strutturale (il genere, in questo caso) nell'accesso all'educazione: è piuttosto necessario, come suggerito da Colombo (2009), focalizzare l'attenzione sulle interpretazioni soggettive di tali fenomeni.

Altro aspetto rilevante è dato dall'età in cui gli studenti con background migratorio si affacciano agli studi universitari. Bisogna innanzitutto sottolineare l'esistenza di differenze, non trascurabili, in merito al ciclo di laurea a cui gli studenti risultano iscritti: se il 63,2% degli studenti con cittadinanza italiana è iscritto a un corso di laurea triennale, tale percentuale cresce fino al 77,3% tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano. Al contrario, l'11,3% di questi ultimi è iscritto a un corso di laurea specialistica/magistrale (la percentuale tra gli studenti italiani è pari al 18,7%); l'11,4% a un corso di laurea a ciclo unico (18,1% tra gli studenti italiani). Anche a causa di questa differente distribuzione, che lascerebbe presumere un'età tendenzialmente più bassa degli studenti di seconda generazione, per comprendere meglio la struttura dei gruppi di età ci si sofferma sull'analisi dell'età di immatricolazione, più significativa nel mettere in luce i trend relativi all'ingresso dei giovani nell'istruzione universitaria.

Nell'a.a. 2018/2019 (cfr. Fig. 2.8), poco meno dell'80% degli studenti in possesso di cittadinanza italiana (79,2%) risulta immatricolato entro il compimento del ventesimo anno di età, anno che starebbe a indicare la presenza di un precedente percorso di studi tendenzialmente lineare, privo di ritardi e interruzioni. Tale percentuale, la cui crescita pare ormai essersi stabilizzata (era pari al 78,3% nell'a.a. 2009/2010, al 79% nell'a.a. 2014/2015), arriva all'89,1% se si tengono in considerazione gli studenti immatricolati a 20 anni. Molto differenti sono invece le percentuali che riguardano gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano: solo il 46,2% si immatricola entro il compimento del ventesimo anno di età, e la percentuale sale di poco sopra il 70% (72,4%) se si considerano gli immatricolati a 20 anni. Quel ritardo

Figura 2.8 - Distribuzione per età degli studenti immatricolati italiani e di seconda generazione, aa.aa. 2009/2010 - 2018/2019, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

accumulato dagli studenti con background migratorio nei cicli di istruzione inferiore, oltre a rischiare di portare a una loro degradazione simbolica (Queirolo Palmas e Torre, 2005), pare quindi, come facilmente preventivabile, ripercuotersi anche al momento dell'immatricolazione in università. Osservando il trend decennale emergono tuttavia segnali, almeno parzialmente, incoraggianti: a partire dall'a.a. 2013/2014 è infatti possibile osservare un aumento di 9 punti percentuali degli immatricolati di seconda generazione under 20 (passati dal 37,2% dell'a.a. 2012/2013 al 46,2% dell'a.a. 2018/2019).

Prendendo ancora una volta a riferimento l'a.a. 2018/2019 (cfr. Tab. 2.5), le differenze tra gli studenti in possesso di cittadinanza italiana e gli studenti di seconda generazione appaiono in tutta la loro evidenza. Tra i primi la percentuale di studenti in possesso di una maturità di tipo liceale risulta pari al 70,5% mentre gli studenti universitari con cittadinanza straniera e diploma acquisito in Italia iscritti in un ateneo italiano risultano aver frequentato un liceo "solo" nel 45,9% dei casi, per una differenza che si attesta attorno ai 25 punti percentuali. Pur essendo il liceo associato a una maggiore possibilità di iscriversi all'università anche tra gli studenti di seconda generazione, tra questi l'approdo in università avviene molto più di frequente rispetto ai loro coetanei in seguito a un tipo di diploma tecnico o professionale.

Tabella 2.5 - Iscritti con cittadinanza italiana e di seconda generazione per tipo di diploma acquisito in Italia, a.a. 2018/2019, valori percentuali.

Tipo di diploma	Studenti con cittadinanza italiana			Studenti di seconda generazione		
	F	M	TOT	F	M	TOT
Maturità liceale	74,7	65,3	70,5	50,4	37,6	45,9
Maturità tecnica	15,9	29,2	21,8	31,0	48,2	37,3
Maturità professionale	4,9	4,6	4,8	15,3	13,5	14,6
Magistrale	4,5	0,9	2,9	3,3	0,7	2,2
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	896.573	719.841	1.614.414	23.229	13.238	36.467

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

Introducendo nell'analisi la variabile di genere, emerge che la provenienza liceale risulta più diffusa tra le studentesse e, soprattutto, tra le studentesse di cittadinanza italiana: circa tre su quattro tra quelle iscritte in università, infatti, hanno conseguito un titolo di diploma liceale, mentre tra le studentesse di seconda generazione tale percentuale scende al 50,4%, risultando inferiore anche a quella degli studenti, di sesso maschile, con cittadinanza italiana.

Anche in questo caso emergono significative differenze a seconda del Paese di origine degli studenti (cfr. Tab. 2.6): in linea generale, la provenienza liceale risulta più diffusa tra gli studenti europei (50,8%), e in particolare tra gli studenti con cittadinanza francese, svizzera e tedesca, casi *sui generis* di seconde generazioni che fanno registrare valori percentuali simili a quelli che caratterizzano gli studenti italiani. Non mancano tuttavia le eccezioni: le percentuali di studenti con cittadinanza moldava e albanese in possesso di maturità liceale, solo per citare due delle origini più rappresentate a livello numerico, sono infatti inferiori rispetto a quelle riscontrate tra gli studenti con cittadinanza filippina.

Molto inferiore alla media riscontrabile tra gli studenti di seconda generazione (45,9%) risulta invece il possesso di maturità di tipo liceale tra gli studenti di cittadinanza ghanese (21,2%), ma anche per quelli di origine egiziana (26,5%), nigeriana (26,5%), pakistana (28,3%), marocchina (28,3%), ecuadoriana (28,5%) e peruviana (30,3%). specularmente, è possibile notare che una maturità di tipo professionale, solitamente ritenuta non anticipatoria di un'iscrizione agli studi universitari (solo il 4,8% degli studenti con cittadinanza italiana ne è in possesso), è più frequentemente riscontrabile tra gli

Tabella 2.6 - Studenti di seconda generazione iscritti presso le università italiane per tipo di diploma (principali Paesi di origine), a.a. 2018/2019, valori percentuali.

Continenti di origine	Paese di origine	% iscritti con diploma liceale	% iscritti con diploma tecnico	% iscritti con diploma profess.	% iscritti con diploma magistr.	Totale (%)	Totale (v.a.)
<i>Europa</i>		50,8	35,4	11,2	2,6	100,0	23.546
<i>di cui:</i>	Romania	52,3	35,3	9,6	2,8	100,0	8.400
	Albania	46,1	36,0	14,7	3,2	100,0	6.075
	Moldavia	42,5	43,6	12,0	1,9	100,0	2.163
	Ucraina	50,2	36,1	11,9	1,8	100,0	2.092
	Polonia	57,4	31,9	9,1	1,6	100,0	865
	Russia	56,5	31,3	10,2	2,0	100,0	549
<i>Asia</i>		45,0	38,8	15,0	1,2	100,0	3.375
<i>di cui:</i>	Cina	45,8	43,5	9,6	1,1	100,0	1.049
	Filippine	48,1	33,1	16,9	1,9	100,0	644
	India	35,2	42,9	19,7	2,2	100,0	503
<i>Africa</i>		30,7	42,9	24,7	1,7	100,0	4.302
<i>di cui:</i>	Marocco	28,3	43,5	26,4	1,8	100,0	1.804
	Egitto	26,5	50,7	22,1	0,7	100,0	574
<i>America</i>		36,8	40,3	21,2	1,7	100,0	4.959
<i>di cui:</i>	Perù	30,3	44,7	22,7	2,3	100,0	1.853
	Ecuador	28,5	43,7	26,4	1,4	100,0	1.246
<i>Altro / Non specificato</i>		/	/	/	/		285
TOTALE		45,9	37,3	14,6	2,2	100,0	36.467

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

studenti provenienti dai Paesi sopra citati, in particolar modo tra gli studenti con cittadinanza ghanese (39,2%).

Passando a osservare il trend delle immatricolazioni nel corso dell'ultimo decennio, da una parte risulta evidente che tra gli immatricolati in possesso di

cittadinanza italiana risulta pressoché costante la provenienza da studi di tipo liceale (dal 64,2% dell'a.a.2009/2010 al 66,5% dell'a.a. 2018/2019), con limitate oscillazioni annuali. Al contrario, tra gli immatricolati di seconda generazione, la provenienza liceale risulta in aumento (dal 36,7% nell'a.a. 2009/2010, al 43,4% nell'a.a. 2018/2019), principalmente a scapito di quella tecnica (passata dal 42,5% nell'a.a. 2009/2010 al 38,2% nell'a.a. 2018/2019).

Andando poi ad analizzare il voto di uscita dall'istruzione superiore, la Tab. 2.7 mette in evidenza che, tra gli iscritti all'a.a. 2018/2019, la percentuale di studenti con cittadinanza italiana che ha conseguito un voto inferiore a 80/100 all'esame di maturità è di poco inferiore al 50%. Tra gli studenti di seconda generazione, invece, tale quota è pari al 61,8%. Allo stesso modo si notano delle differenze se si prendono in considerazione le votazioni più elevate: se il 24,3% degli studenti con cittadinanza italiana ha conseguito una valutazione superiore a 90/100, tale percentuale scende al 14,9% tra gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano.

Tabella 2.7 - Iscritti con cittadinanza italiana e di seconda generazione per voto di diploma, a.a. 2018/2019, valori percentuali.

Voto di diploma	Studenti con cittadinanza italiana			Studenti di seconda generazione		
	F	M	TOT	F	M	TOT
60/69	17,1	25,2	20,7	28,4	32,8	30,0
70/79	27,4	29,8	28,5	31,5	32,4	31,8
80/89	28,3	24,3	26,5	24,2	21,5	23,3
90/99	16,5	12,4	14,7	10,8	9,0	10,1
100 e 100 con menzione	10,7	8,3	9,6	5,1	4,3	4,8
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	889.642	714.621	1.604.263	23.038	13.108	36.146

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

Prendendo in considerazione il genere come variabile indipendente, e andando ad approfondire il voto di diploma acquisito, è possibile osservare quanto ampiamente documentato in letteratura: le ragazze tendono ad avere risultati scolastici migliori rispetto ai loro coetanei di sesso maschile. Sempre in Tab. 2.7 è però possibile confrontare lo sviluppo di tale dinamica tra la popolazione uni-

versitaria di cittadinanza italiana e quella in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano. Da tale analisi emerge che la già anticipata differenza di genere in merito al voto di diploma risulta più rilevante tra gli studenti italiani rispetto ai loro coetanei stranieri: tra i primi, infatti, a fronte del 44,5% di studentesse che ha conseguito una valutazione inferiore agli 80/100, vi è una quota di ragazzi che raggiunge il 55,0%, per una differenza di 10,5 punti percentuali. Tra i giovani di seconda generazione, invece, se da un lato è più alta la percentuale di giovani, di entrambi i sessi, che si è diplomata con votazioni inferiori agli 80/100 (59,9% per le ragazze, 65,2% per i ragazzi), dall'altro la differenza di genere risulta minore (5,3 punti percentuali). Allo stesso modo, andando ad analizzare le votazioni superiori ai 90/100, i 6,5 punti percentuali di differenza tra gli studenti italiani (ovviamente a vantaggio delle studentesse) si riducono a 2,6 punti percentuali tra gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano. Gli studenti di seconda generazione iscritti in un ateneo italiano nell'a.a. 2018/2019 hanno quindi, a livello generale, ottenuto un voto di diploma inferiore rispetto a quello dei loro coetanei italiani: le differenze di genere, però, risultano più attutite.

Si potrebbe pensare che l'effetto incrociato del tipo e del voto di diploma possa avere un ruolo nella decisione di iscriversi o meno all'università. In altre parole, avere un tipo di diploma superiore liceale, che già di per sé, indipendentemente dal voto conseguito, tende ad aprire le porte agli studi universitari, sarebbe diverso dall'ottenimento, per esempio, di un diploma professionale, che, storicamente, vede come esito meno scontato l'approdo in università e per il quale si presume possa essere richiesta una votazione più elevata, anticipatoria della volontà di proseguire gli studi. Si tratta naturalmente di un'ipotesi che deve poi essere verificata e letta all'interno della storia individuale dello studente, e che già in parte viene smentita da un'evidenza empirica. Non si notano, infatti, rilevanti differenze nella percentuale di iscritti all'a.a. 2018/2019 a seconda del voto di diploma nelle maturità liceali e professionali. Il 47,9% degli studenti di cittadinanza italiana provenienti dai licei ha conseguito una votazione inferiore a 80/100: tale percentuale sale al 51,2% tra gli studenti iscritti in possesso di diploma professionale. Allo stesso modo, anche tra gli studenti di seconda generazione tale percentuale risulta molto simile: se tra gli studenti con maturità liceale la percentuale di iscritti a un corso universitario con votazione inferiore a 80/100 è pari al 60,5%, tra gli studenti con titolo professionale tale percentuale si attesta al 64%. Il voto di diploma sembra quindi giocare un ruolo meno rilevante nella scelta di accedere agli studi universitari rispetto al tipo di diploma acquisito.

Andando ad analizzare il trend dell'ultimo decennio le variazioni più significative riguardano le votazioni meno elevate: si è infatti assistito negli ultimi anni accademici a una riduzione della quota di immatricolati in possesso di un voto di diploma inferiore agli 80/100. Tale contrazione ha interessato sia gli studenti in possesso di cittadinanza italiana (48,3% nell'a.a. 2018/2019, 8,1 punti percentuali in meno rispetto all'a.a. 2009/2010), sia gli studenti di seconda generazione (62,2%, 5,4 punti percentuali in meno), rivelando quindi tendenze comuni ai due gruppi considerati.

Un ultimo aspetto che si vuole mettere in luce è costituito dall'area disciplinare di iscrizione (Tab. 2.8). Analizzando le diverse macro-aree di studio, gli studenti con cittadinanza italiana iscritti a un corso universitario nell'a.a. 2018/2019 hanno optato soprattutto per l'area sociale e scientifica, e in misura sensibilmente inferiore per l'area umanistica e sanitaria. Considerando il totale degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano le percentuali cambiano, pur rimanendo immutato l'ordine di preferenza appena presentato: la presenza in corsi di laurea facenti riferimento all'area sociale, infatti, è ancora più rilevante per gli studenti di seconda generazione.

Tabella 2.8 - Iscritti con cittadinanza italiana e di seconda generazione per sesso e area disciplinare del corso di iscrizione, a.a. 2018/2019, valori percentuali.

Tipo di diploma	Studenti con cittadinanza italiana			Studenti di seconda generazione		
	F	M	TOT	F	M	TOT
Area sanitaria	15,1	10,0	12,8	13,6	7,5	11,4
Area scientifica	21,7	46,2	32,6	16,0	49,8	28,3
Area sociale	37,2	34,6	36,1	45,7	34,0	41,4
Area umanistica	26,0	9,2	18,5	24,7	8,7	18,9
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	916.154	739.847	1.656.001	23.229	13.238	36.467

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

Tuttavia, disaggregando i dati per cittadinanza (cfr. Tab. 2.9), emergono scelte parzialmente diverse in base alla comunità di appartenenza: se gli studenti di origine albanese risultano iscritti con ancora maggiore frequenza ai corsi afferenti all'area sociale e meno ai corsi di area scientifica rispetto alla popolazione di seconda generazione, quest'ultima area risulta particolarmente ricercata dagli

studenti di origine egiziana e indiana. Ancora, è possibile sottolineare come gli studenti di origine asiatica tendano a orientarsi maggiormente verso corsi di area scientifica, a scapito di quelli in area sociale: si tratta dell'unico gruppo che non vede prevalere, a livello percentuale, quest'ultima area.

Tabella 2.9 - Studenti di seconda generazione iscritti presso le università italiane per area disciplinare (principali Paesi di origine), a.a. 2018/2019, valori percentuali.

Continente di origine	Paese di origine	% iscritti in area sociale	% iscritti in area scientifica	% iscritti in area umanist.	% iscritti in area sanitaria	Totale (%)	Totale (v.a.)
<i>Europa</i>		42,5	26,7	19,3	11,5	100,0	23.546
<i>di cui:</i>	Romania	41,1	28,9	17,0	13,0	100,0	8.400
	Albania	48,0	24,3	15,2	12,5	100,0	6.075
	Moldavia	43,9	25,8	18,6	11,7	100,0	2.163
	Ucraina	36,6	26,4	27,3	9,7	100,0	2.092
	Polonia	33,4	27,3	28,3	11,0	100,0	865
	Russia	39,7	26,4	28,3	5,6	100,0	549
<i>Asia</i>		36,2	37,4	16,1	10,3	100,0	3.375
<i>di cui:</i>	Cina	40,5	38,0	15,9	5,6	100,0	1.049
	Filippine	37,1	32,3	17,9	12,7	100,0	644
	India	29,9	40,6	16,7	12,8	100,0	503
<i>Africa</i>		41,0	31,4	17,3	10,3	100,0	4.302
<i>di cui:</i>	Marocco	41,0	28,8	20,3	9,9	100,0	1.804
	Egitto	24,9	52,7	11,2	11,2	100,0	574
<i>America</i>		42,9	29,6	17,5	10,0	100,0	4.959
<i>di cui:</i>	Perù	39,3	34,3	12,4	14,0	100,0	1.853
	Ecuador	47,6	28,5	14,8	9,1	100,0	1.246
<i>Altro / Non specificato</i>		/	/	/	/		285
TOTALE		41,4	28,3	18,9	11,4	100,0	36.467

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

Infine, prestando attenzione ai corsi di area sanitaria, a emergere è la bassa percentuale di studenti con background cinese (5,6%, a fronte di una media di

circa 6 punti percentuali più elevata tra gli studenti di seconda generazione). La variabile di genere incide in modo simile in tutti i Paesi considerati. Il dato più rilevante è quello dei corsi di area scientifica: se all'interno di questi è presente un rilevante *gender gap* tra gli studenti in possesso di cittadinanza italiana (si tratta di corsi a cui risulta iscritto il 21,7% delle ragazze con cittadinanza italiana e il 46,2% dei ragazzi, per una differenza pari a 24,5 punti percentuali), tale differenza risulta molto più marcata tra gli studenti di seconda generazione, in particolar modo tra quelli di origine marocchina (42,9 punti percentuali di differenza a vantaggio della componente maschile) e moldava (40,3 punti percentuali di differenza). Lo stereotipo di una minore partecipazione femminile ai corsi di area scientifica, riscontrabile tra gli studenti italiani, risulta quindi riprodotto e accentuato tra gli studenti con background migratorio.

È anche possibile, in conclusione, fare qualche breve cenno relativo agli studenti che hanno ormai concluso il loro percorso universitario. Sono 36.313 gli studenti di seconda generazione che si sono laureati in un'università italiana tra l'a.a. 2003/2004 e l'a.a. 2017/2018 (ultimo anno per cui sono disponibili i dati). In termini assoluti, sono stati 4.548 i laureati con cittadinanza straniera e diploma italiano nell'a.a. 2017/2018 (pari all'1,4% del totale dei laureati), più che raddoppiati rispetto all'a.a. 2010/2011 (quando erano stati 2.238, per una percentuale sul totale dei laureati pari allo 0,8%): come prevedibile sulla base di quanto illustrato in questo capitolo, si tratta di un trend in costante crescita, anche se la limitata numerosità della popolazione rende vano qualsiasi tentativo di generalizzazione.

L'analisi del voto di laurea può in ogni caso fornire qualche informazione di un certo rilievo (Tab. 2.10). È possibile innanzitutto notare che le votazioni conseguite dagli studenti italiani risultano mediamente più elevate rispetto a quelle dei colleghi stranieri. Con riferimento all'a.a. 2017/2018, il 24,1% dei laureati italiani ha ottenuto la votazione massima, a fronte del 13,5% dei laureati di seconda generazione. Specularmente, circa due studenti su dieci con cittadinanza straniera e diploma italiano si collocano nella fascia di voto più bassa tra quelle registrate (comunque molto ampia, dato che comprende le votazioni fino a 90/110): si tratta di una percentuale doppia rispetto a quella riscontrata tra gli studenti italiani.

Introducendo la variabile di genere, è possibile constatare, ancora una volta, che sono le laureate in possesso di cittadinanza italiana a ottenere le votazioni più elevate: il 26,3% delle laureate italiane nell'a.a. 2017/2018 ha infatti ottenuto la votazione massima, percentuale doppia rispetto a quella riscontrabile tra le laureate di seconda generazione (13,3%). Più in generale, il 67% delle laureate italiane nell'anno acca-

Tabella 2.10 - Laureati con cittadinanza italiana e di seconda generazione per sesso e voto di laurea, a.a. 2017/2018, valori percentuali.

Voto di laurea	Studenti con cittadinanza italiana			Studenti di seconda generazione		
	F	M	TOT	F	M	TOT
66/90	7,9	14,0	10,5	18,5	24,0	20,3
91/100	25,1	28,5	26,6	33,3	33,5	33,4
101/110	40,7	36,4	38,8	34,9	28,4	32,8
110L	26,3	21,1	24,1	13,3	14,1	13,5
TOTALE	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	178.121	135.977	314.098	3.070	1.478	4.548

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

demico preso in considerazione ha conseguito una votazione superiore a 100/110, mentre tra le laureate di seconda generazione tale percentuale si ferma al 48,2%. Inferiori rispetto a quelle fatte registrare dalle ragazze sono le percentuali riscontrabili tra i laureati di sesso maschile: se il 21,1% dei laureati con cittadinanza italiana ha conseguito la votazione massima, tale percentuale è pari al 14,1% tra i laureati di seconda generazione. Per contro, e a conferma di tale evidenza, la percentuale di laureati che ha ottenuto una votazione inferiore ai 100/110 è pari al 57,5% tra i laureati di seconda generazione, e al 42,5% per i laureati con cittadinanza italiana. Tenendo sempre in considerazione che la popolazione dei laureati con cittadinanza straniera e diploma italiano risulta numericamente limitata, è comunque possibile osservare che le differenze di genere risultano tra questi meno marcate rispetto a quelle presenti tra i laureati con cittadinanza italiana (e addirittura rovesciate prendendo in considerazione la sola votazione massima).

Andando a indagare il trend decennale, non si notano sostanziali differenze. Da un lato, è possibile notare una certa stabilità nelle percentuali riscontrate tra i laureati con cittadinanza italiana sia in relazione alla votazione più bassa, inferiore a 90/110 (dal 9,4% dell'a.a. 2008/2009 al 10,5% dell'a.a. 2017/2018), sia considerando le votazioni con lode (che si collocano tra il 21% e il 24% in tutti gli anni presi in esame). Dall'altro, risulta meno lineare, dato il contenuto numero di casi, la distribuzione degli studenti di seconda generazione: pare tuttavia crescere la percentuale di chi ha ottenuto una votazione inferiore a 90/110 (dal 15,7% dell'a.a. 2008/2009 fino al 20,3% dell'a.a. 2017/2018) e, al contrario, diminuire la percentuale di chi ha ottenuto un voto di laurea pari a 110 e lode (dal 15,2% dell'a.a. 2008/2009, al 13,5% dell'a.a. 2017/2018).

L'ESPERIENZA UNIVERSITARIA DELLE NUOVE GENERAZIONI ITALIANE: MOTIVAZIONI, RISULTATI E IMMAGINARI DI FUTURO

3.1 Gli studenti di origine immigrata all'Università di Bologna: obiettivi e contesto della ricerca

Il volume si propone di descrivere i percorsi biografici ed educativi che hanno condotto gli studenti con background migratorio ad accedere agli studi universitari, e di comprendere se le “classiche” variabili associate in letteratura a percorsi formativi di successo per gli studenti di origine straniera abbiano rilevanza anche all'interno del sistema italiano di *higher education*. La prospettiva teorica che ha guidato questo studio si è focalizzata sul concetto di assimilazione segmentata e su quei fattori che risultano importanti nel condizionare il processo di adattamento dei giovani di seconda generazione. In altre parole, ci si chiede se e in che misura variabili considerate rilevanti in letteratura quali l'anzianità migratoria, la zona di provenienza, le abilità linguistiche, il capitale socio-culturale personale e familiare, l'esperienza educativa pre-universitaria, la percezione identitaria e l'aver subito episodi di discriminazione influenzino la scelta di iscriversi all'università, il rendimento in termini di voti e i futuri progetti. Questi aspetti, da più parti considerati significativi nel determinare percorsi lavorativi e formativi di successo, almeno nel contesto statunitense e nei cicli di istruzione inferiori, assumono una diversa rilevanza una volta intrapreso il cammino universitario?

Indagare il caso specifico dell'Università di Bologna ha permesso di focalizzare l'attenzione su uno dei principali atenei italiani per numero di iscritti e per presenza di studenti con background migratorio. Deve poi essere presa in considerazione la struttura stessa dell'università, articolata come Ateneo Multi-campus, e per questa ragione in grado di fornire un'offerta formativa diffusa sul territorio, capace di intercettare un bacino molto ampio di studenti.

L'Università di Bologna ha visto nel corso dell'ultimo decennio crescere il numero totale di studenti iscritti: dai 76.695 nell'a.a. 2009/2010 si è passati agli 82.006 nell'a.a. 2018/2019 (MIUR - ANS, 2020), per un incremento pari a circa 7 punti percentuali. L'Alma Mater si colloca quindi al secondo posto tra

gli atenei italiani per numero di iscritti, essendo preceduta solo dall'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (102.735 iscritti nell'a.a. 2018/2019 secondo i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti). Prendendo in considerazione, in estrema sintesi, la presenza di studenti con cittadinanza straniera e di seconda generazione all'interno dei mega atenei italiani (ovvero quegli atenei con oltre 40.000 iscritti), è possibile notare come l'Università di Bologna si collochi tra i primi tre atenei per numerosità, in termini assoluti e percentuali, sia in relazione ai primi (6.653 nell'a.a. 2018/2019, pari all'8,1% del totale degli iscritti) che ai secondi (2.568 nell'ultimo anno accademico, per una percentuale pari al 3,1% degli iscritti). Possono invece essere segnalate, a un livello più generale, le quote estremamente contenute di studenti (internazionali e di seconda generazione) iscritti negli atenei meridionali (cfr. Tab. 3.1).

Passando dall'analisi dei dati di *stock* a quella dei numeri relativi agli immatricolati nell'a.a. 2018/2019, l'Università di Bologna mostra in modo ancora più evidente il suo carattere internazionale. Dei 13.697 immatricolati presso l'ateneo bolognese, 1.282 (pari al 9,4% sul totale) sono in possesso di cittadinanza straniera: tra questi, 806 studenti (pari al 5,9% sul totale degli immatricolati) possono essere considerati di seconda generazione, in quanto in possesso di titolo di diploma italiano. Si tratta di valori significativamente più elevati rispetto a quelli fatti registrare dagli altri mega atenei italiani: a livello assoluto, l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" si colloca in seconda posizione sia per numero di studenti con cittadinanza straniera (1.094) che di seconda generazione (641), mentre a livello percentuale l'Alma Mater è seguita dall'Università degli Studi di Firenze per quanto riguarda i primi (7,9% sul totale degli immatricolati) e dall'Università Cattolica del Sacro Cuore per quanto riguarda i secondi (4,0%).

Con riferimento all'anno accademico 2015/2016, anno in cui è stata effettuata la ricerca empirica, gli studenti iscritti presso l'ateneo bolognese erano 78.339: tra questi, secondo i dati forniti dall'ateneo stesso, 5.225 studenti, pari al 6,7% del totale, erano in possesso di cittadinanza straniera. Analizzandone più nel dettaglio la composizione, erano 1.572 (il 2%) gli studenti che possono essere considerati di seconda generazione nell'accezione qui delineata; per contro, 3.653 studenti (il 4,7% sul totale) ricalcavano più da vicino il profilo di quelli che possono essere considerati studenti internazionali.

Le caratteristiche della popolazione indagata (tra cui il costante incremento del numero di studenti internazionali e di seconda generazione, l'origine prevalentemente europea, 72,6%, della popolazione di riferimento, seguita da quella

Tabella 3.1 - Totale studenti, totale studenti con cittadinanza straniera e di seconda generazione iscritti in mega atenei, a.a. 2018/2019, valori assoluti e percentuali.

ATENEIO	Studenti iscritti, V.A.	Studenti stranieri, V.A.	% studenti stranieri su tot. studenti	Studenti 2G, V.A.	% studenti 2G su tot. studenti	% studenti 2G su tot. studenti stranieri
Università degli Studi di ROMA "La Sapienza"	102.735	7.843	7,6	3.089	3,0	39,4
Università degli Studi di BOLOGNA	82.006	6.653	8,1	2.568	3,1	38,6
Università degli Studi di NAPOLI "Federico II"	76.067	576	0,8	281	0,4	48,8
Università degli Studi di TORINO	74.620	4.698	6,3	2.649	3,5	56,4
Università degli Studi di MILANO	60.763	4.166	6,9	1.532	2,5	36,8
Università degli Studi di PADOVA	60.136	2.918	4,8	1.319	2,2	45,2
Università degli Studi di FIRENZE	52.437	4.085	7,8	1.518	2,9	37,2
Politecnico di MILANO	46.618	7.050	15,1	901	1,9	12,8
Università di PISA	45.452	1.932	4,2	855	1,9	44,2
Università degli Studi di BARI "Aldo Moro"	43.105	655	1,5	334	0,8	51,0
Università Cattolica del Sacro Cuore	40.955	2.250	5,5	1.308	3,2	58,1
Università degli Studi di CATANIA	40.473	315	0,8	168	0,4	53,3
Università degli Studi di PALERMO	40.420	422	1,0	148	0,4	35,1
...						
Totale atenei italiani	1.746.896	90.810	5,2	36.467	2,1	40,2

Fonte: elaborazione su dati MIUR - ANS (dati aggiornati a febbraio 2020).

africana, 14,6%, e asiatica 8,6%, la più accentuata prevalenza femminile, la più elevata età di immatricolazione e il più frequente possesso di un diploma di tipo tecnico o professionale rispetto alla componente italiana) ricalcano quelle già messe in luce nel precedente capitolo e non verranno quindi qui approfondite. Nel dettaglio, il 24% degli studenti di seconda generazione iscritti nell'a.a.

2015/2016 presso l'Università di Bologna era di origine albanese, il 16,8% rumena, l'8,1% moldava, l'8,0% ucraina e il 6,8% marocchina.

Più nel dettaglio, come evidenziato nella Tab. 3.2, la maggiore presenza di studenti stranieri nell'a.a. 2015/2016, sia in termini assoluti che relativi, era riscontrabile presso i corsi dell'ateneo bolognese afferenti alla Scuola di Economia, Management e Statistica (1.128 studenti, per una percentuale pari al 13,8% sul totale degli iscritti di Scuola). Presenze significative in termini assoluti erano poi riscontrabili in corsi facenti riferimento alla Scuola di Ingegneria e Architettura (844) e alla Scuola di Lettere e Beni Culturali (749), mentre in termini percentuali era significativa la presenza di iscritti con cittadinanza straniera presso la scuola di Medicina e Chirurgia (8,2% sul totale degli iscritti di Scuola). Prendendo in considerazione la presenza di studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano, le percentuali più elevate, contenute ma sensibilmente superiori alla media (2,1%), si trovavano ancora una volta presso la Scuola di Economia, Management e Statistica (4%) e presso la Scuola di Scienze Politiche (3,4%). In termini assoluti, le presenze numericamente più significative di studenti di seconda generazione erano rintracciabili nei corsi afferenti alla Scuola di Economia, Management e Statistica (330), alla Scuola di Ingegneria e Architettura (262) e alla Scuola di Scienze Politiche (224).

Per rispondere alle esigenze esplorative e, al contempo, di approfondimento alla base dello studio, il percorso empirico si è articolato su due diversi livelli: tramite una *web survey* si sono cercati di ottenere risultati il più possibile generalizzabili a partire dalle risposte fornite dal campione indagato, composto da 537 studenti; tramite 30 interviste semi-strutturate si sono invece approfonditi i percorsi biografici e formativi degli studenti di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna. Si rimanda alla *Nota metodologica* per una più dettagliata descrizione dell'attività di campionamento messa in atto, per una presentazione del campione indagato e per una ricostruzione dei diversi passaggi di ricerca.

In questo capitolo verranno illustrati alcuni dei principali risultati emersi dalle risposte fornite dagli studenti alla *web survey*. Nel dettaglio ci si focalizza su alcuni aspetti specifici, legati all'esperienza universitaria dei rispondenti: le motivazioni che hanno portato alla scelta di iscriversi a un corso universitario; i risultati ottenuti; i progetti relativi al futuro di breve e lungo periodo. I risultati presentati sono arricchiti da alcuni stralci delle interviste effettuate, così da meglio chiarire, rafforzare, problematizzare gli aspetti emersi. Il capitolo successivo, al contrario, pur partendo da alcuni dei risultati emersi dalla *survey* nella costruzione della tipologia presentata, si basa essenzialmente su quanto emerso dal materiale qualitativo.

Tabella 3.2 - Iscritti a corsi di laurea di I e II livello presso l'Università di Bologna, a.a. 2015/2016.

Scuola	Totale iscritti	Iscritti italiani	% italiani sul totale della Scuola	Totale iscritti stranieri	% studenti stranieri sul totale della Scuola	Iscritti stranieri con diploma italiano	% iscritti stranieri con diploma italiano sul totale della Scuola	% iscritti stranieri con diploma italiano sul totale studenti stranieri della Scuola
Agraria e Medicina veterinaria	3.841	3.648	95,0%	193	5,0%	36	0,9%	18,7%
Economia, Management e Statistica	8.199	7.071	86,2%	1.128	13,8%	330	4,0%	29,3%
Farmacia, Biotecnologie e Scienze motorie	4.681	4.420	94,4%	261	5,6%	117	2,5%	44,8%
Giurisprudenza	8.470	8.091	95,5%	379	4,5%	190	2,2%	50,1%
Ingegneria e Architettura	12.144	11.270	93,0%	844	7,0%	262	2,2%	31,0%
Lettere e Beni culturali	13.860	13.111	94,6%	749	5,4%	161	1,2%	21,5%
Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione	3.572	3.315	92,8%	257	7,2%	72	2,0%	28,0%
Medicina e Chirurgia	6.480	5.946	91,8%	534	8,2%	131	2,0%	24,5%
Psicologia e Scienze della Formazione	6.252	6.044	96,7%	208	3,3%	73	1,2%	35,1%
Scienze	6.406	6.053	94,5%	353	5,5%	124	1,9%	35,1%
Scienze politiche	6.660	6.193	93,0%	467	7,0%	224	3,4%	48,0%
Totale	80.535	75.162	93,3%	5.373	6,7%	1720	2,1%	32,0%

Fonte: Ufficio Data Warehouse e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo. Dati aggiornati al 23 agosto 2016.

3.2 Le motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi

Il primo aspetto che si è voluto indagare è stato il grado di influenza di una serie di motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi. Si è cercato in particolare di capire se la decisione di intraprendere percorsi formativi di lungo periodo fosse maggiormente dovuta a ragioni pragmatiche, legate a doppio filo con il futuro lavorativo immaginato dagli studenti, o a motivazioni più attitudinali, relative agli interessi specifici degli stessi. Come si può evincere dalla Tab. 3.3, sono proprio queste ultime che paiono aver influenzato maggiormente la scelta degli intervistati: trovare un lavoro coerente con i propri interessi e la volontà di accrescere la propria cultura sono le ragioni ritenute più rilevanti. Per contro, un'iscrizione legata alla mancanza di valide alternative disponibili o al mantenimento della propria rete relazionale sono le motivazioni che, tra quelle proposte, meno hanno influenzato la scelta degli studenti.

Tabella 3.3 - Influenza delle motivazioni (su una scala da 1 a 5, in cui 1 equivale a "Per nulla" e 5 equivale a "Molto") alla base della scelta di iscriversi all'università (valori medi, deviazioni standard e numerosità campionaria).

	Media	Deviazione standard	N*
Trovare lavoro coerente con interessi	4,5	0,9	453
Accrescimento della propria cultura	4,4	0,9	453
Costruzione buona professionalità	4,3	0,9	453
Interesse per le materie insegnate	4,3	0,9	453
Trovare lavoro redditizio	3,8	1,2	453
Difficoltà trovare lavoro senza laurea	3,5	1,3	453
Prestigio del titolo universitario	3,3	1,3	453
Volere dei genitori	2,3	1,3	453
Impossibilità attuale di trovare lavoro	1,9	1,2	453
Continuare a frequentare amici	1,3	0,7	453

* Tutte le analisi illustrate nel terzo capitolo sono effettuate sul campione di 453 studenti qui presentato. I diversi N sono dovuti ai missing relativi alla variabile dipendente.

A partire dalla batteria di item proposta, si è proceduto alla costruzione di alcuni indici relativi alle motivazioni alla base della scelta operata dagli intervistati di

proseguire il proprio percorso educativo con l'iscrizione a un corso universitario. Per sintetizzare le risposte fornite ai 10 diversi indicatori si è fatto ricorso all'analisi delle componenti principali, utile strumento di sintesi delle informazioni che permette di ottenere una riduzione del numero di variabili, a partire da quelle proposte, tramite le migliori combinazioni lineari di queste ultime. Alcuni concetti infatti, di natura multidimensionale, possono coinvolgere più di una variabile latente, chiamata anche *fattore*. Attraverso l'analisi delle componenti principali si è cercato di ridurre la complessità del numero di variabili in grado di spiegare il fenomeno studiato, identificando gruppi di variabili tra loro correlati e *idealmente* indipendenti dagli altri set di variabili rappresentati. In seguito alla riduzione dei diversi item in un numero di componenti più facilmente gestibile, è stato possibile utilizzare tali nuove variabili sintetiche (indici) all'interno di una regressione. Si è poi proceduto a una rotazione ortogonale dei fattori emersi (*varimax*), così che le singole variabili tendessero a correlare solo con un fattore e non con tutti gli altri: in questo modo si è messa in luce una struttura semplice basata su poche (ma forti) saturazioni diverse da zero e sull'assenza di variabili saturate da più di una componente.

In Tab. 3.4 sono presentati i valori dei *factor loading* finali, corrispondenti ai 10 item, che permettono di individuare tre diverse componenti, i cui indicatori hanno un buon rapporto di rappresentazione semantica con il concetto che risiede nella componente stessa. Il *factor loading* esprime il peso che la variabile assume nel determinare la componente ed è definibile, in altri termini, come la correlazione fra componente e variabile. Vengono inoltre illustrati anche i valori delle comunalità, i quali indicano la parte di varianza spiegata di ogni indicatore, considerato il modello fattoriale stimato¹.

La *prima componente* include le ragioni più propriamente strumentali alla base della scelta di proseguire gli studi, riferibili in particolar modo alla volontà di trovare un lavoro redditizio (o, specularmente, all'impossibilità di accedervi senza il conseguimento del titolo di laurea), al prestigio derivante dal titolo stesso e alla possibilità di costruirsi una buona professionalità, evidentemente spendibile, ancora una volta, nel contesto lavorativo. Si tratta della componente che esprime la migliore sintesi delle interrelazioni tra le variabili, con una varianza spiegata pari al 21,1%.

Sotto la *seconda componente* sono invece comprese tutte quelle motivazioni più attitudinali che hanno guidato lo studente al momento della decisione di iscriversi all'università, essenzialmente legate alla volontà di accrescere la propria cultura, di trovare un lavoro che risulti in primo luogo coerente con i propri interessi e a un interessamento per le materie insegnate. Anche in questo caso si

Tabella 3.4 - *Factor loading* ottenuti dall'analisi delle componenti principali condotta sulla batteria di item relativa alle ragioni alla base della scelta di proseguire gli studi, e varianza spiegata.

	Comunalità	I Motivazioni strumentali	II Motivazioni attitudinali	III Motivazioni residuali
Trovare lavoro redditizio	0,620	0,785		
Difficoltà trovare lavoro senza laurea	0,600	0,760		
Prestigio del titolo universitario	0,486	0,651		
Costruzione buona professionalità	0,592	0,587		
Accrescimento della propria cultura	0,542		0,732	
Trovare lavoro coerente con interessi	0,623		0,730	
Interesse per le materie insegnate	0,550		0,725	
Continuare a frequentare amici	0,582			0,760
Volere dei genitori	0,487			0,682
Impossibilità attuale di trovare lavoro	0,392			0,599

Nota. Estrazione: analisi delle componenti principali; rotazione: varimax con normalizzazione Kaiser. Varianza totale spiegata: 54,7%. Per semplificare la lettura della tabella sono stati inseriti soltanto i *factor loading* >|0,5|.

evidenzia una buona sintesi delle interrelazioni tra le variabili, con una varianza spiegata pari al 18,4%.

Sotto la *terza componente*, infine, si concentrano quelle ragioni che, più delle altre, risultano influenzate dalla rete familiare (volontà dei genitori), da quella relazionale (mantenimento di rapporti amicali) e dall'impossibilità di trovare un lavoro come alternativa al proseguimento degli studi. Si tratta della componente, tra le tre considerate, che registra una minore sintesi delle interrelazioni tra le variabili, con una varianza spiegata pari al 15,2%. Per questo motivo, per la minore affinità semantica fra gli indicatori e la componente di riferimento,

e per le medie dei singoli item già illustrate in Tab. 3.3, le analisi che seguono si focalizzeranno in particolar modo sulla prima e sulla seconda componente.

In Tab. 3.5 è presentato il modello di regressione lineare sviluppato in relazione alla prevalenza delle motivazioni strumentali o attitudinali alla base della decisione di proseguire gli studi: sono illustrate le principali variabili socio-economiche e alcune proprie dell'esperienza universitaria dell'intervistato. In altre parole, si è valutato l'impatto di una serie di variabili, tradizionalmente ritenute rilevanti nella letteratura di riferimento, tra gli studenti iscritti a un corso universitario per ragioni strumentali e tra quelli iscritti sulla base di motivazioni prettamente attitudinali.

Un'iscrizione dovuta a motivazioni prettamente strumentali risulta essere prevalentemente legata all'aver ricevuto un rilevante supporto genitoriale al momento della scelta di proseguire il proprio percorso educativo: in altre parole, a un maggiore appoggio (di tipo economico o morale) ricevuto dai genitori, corrisponde un'iscrizione a un corso universitario sulla base di ragioni strumentali. Si tratta probabilmente dell'aspetto più significativo di quanto illustrato in Tab. 3.5, soprattutto se confrontato con il modello che si focalizza sulla prevalenza delle motivazioni attitudinali: per queste ultime, infatti, il supporto genitoriale non rileva, mentre emerge una significativa correlazione positiva con l'aiuto ricevuto dagli insegnanti al momento dell'iscrizione.

Soprattutto i miei genitori mi hanno aiutato nella scelta. Mi hanno guidato, insomma, perché io volevo fare qualcosa di molto internazionale [...] Tra 5 anni dove mi vedo? Allora... Finisco il Master per prendere, o avendo già preso, il mio primo ruolo manageriale in una grande ditta. Perché magari finisco il Master, comincio un apprendistato, un paio di mesi... Dopo, una posizione fissa di *assistant manager* di marketing... Poi manager.

(M, 20, G1.75, Cile, LT Business and Economics)²

I miei volevano che facessi Economia, Giurisprudenza o Statistica. Io volevo fare Filosofia o Lettere Classiche. Proprio gli opposti. Alla fine ho fatto un compromesso: Scienze Politiche.

(M, 20, G1.25, Corea del Sud, LT Scienze Politiche, Sociali e Internazionali)

Ritornando alle ragioni strumentali alla base dell'iscrizione a un corso universitario, tali motivazioni risultano positivamente correlate a un mantenimento dei rapporti con il proprio luogo di origine: si tratta di un aspetto che è peraltro

Tabella 3.5 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) del modello di regressione lineare sulla prevalenza delle motivazioni strumentali e delle motivazioni attitudinali al momento dell'iscrizione.

	Motivazioni strumentali		Motivazioni attitudinali	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
<i>Sesso</i> (rif. M)				
F	+0,052	0,106	+0,016	0,102
<i>Continente di origine</i> (rif. Europa)				
Africa	+0,110	0,120	-0,146	0,116
Asia	+0,155	0,183	-0,296*	0,177
America	-0,056	0,194	+0,067	0,187
<i>Età di arrivo</i> (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,173	0,130	-0,297*	0,125
Prima generazione	-0,064	0,149	-0,114	0,144
<i>Classe familiare</i> (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	+0,412*	0,194	+0,304	0,188
Piccola borghesia	+0,223	0,171	+0,301*	0,165
Operaia	+0,251	0,182	+0,265	0,176
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	+0,141	0,171	+0,521**	0,165
<i>Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria</i> (rif. Sì)				
No	-0,068	0,102	-0,135	0,099
<i>Supporto genitori al momento dell'iscrizione</i>	+0,150***	0,031	+0,044	0,030
<i>Supporto insegnanti al momento dell'iscrizione</i>	-0,029	0,033	+0,091**	0,032
<i>Cittadinanza italiana</i> (rif. No)				
Sì	-0,260*	0,118	+0,187*	0,114
<i>Mantenimento rapporti con il proprio luogo d'origine</i> (rif. No)				
Sì	+0,319*	0,157	+0,347*	0,152
<i>Svolgimento attività lavorativa prima dell'iscrizione</i> (rif. No)				
Sì	-0,061	0,093	+0,198*	0,089
Costante	-0,824***	0,279	-0,986***	0,269
N	453		453	
R ²	0,101		0,109	

*** $\alpha < 0.001$; ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; $\alpha < 0.1$.

rilevante anche nell'analisi delle ragioni di tipo attitudinale. Sia il ruolo giocato dagli orientamenti (identitari e affettivi) delle persone con background migratorio verso il proprio Paese di origine, sia le relazioni e le pratiche sociali di interazione a distanza che da questi scaturiscono sono emersi come aspetti rilevanti in diversi lavori di ricerca. Tale evidenza pare quindi confermare quanto già messo in luce da Boccagni e Pollini (2012, p. 144), ovvero «una relazione positiva tra l'importanza attribuita al legame con la madre patria (e al mantenimento della relativa identità e cultura) e il livello di istruzione dei rispondenti».

Una correlazione positiva con le ragioni strumentali all'iscrizione si evidenzia anche per quegli studenti provenienti dalla classe media-impiegatizia rispetto ai compagni di classe borghese³: si tratta di dinamiche opposte rispetto a quanto riscontrato tra gli studenti mossi all'iscrizione da motivazioni di stampo attitudinale, che risultano positivamente correlati con una provenienza piccolo-borghese o nel caso di genitori inattivi o disoccupati al momento della compilazione della *survey*. In altre parole, le ragioni alla base della scelta potrebbero non essere legate ad aspetti meramente economici, così come, né per le motivazioni di tipo strumentale né per quelle di tipo attitudinale, rileva l'accesso di almeno uno dei genitori all'istruzione universitaria. Occorre però fare qui riferimento a quello che Mare (1980) identifica come *selezione differenziata*: se la probabilità di effettuare ogni transizione scolastica risulta positivamente influenzata dal possesso di determinate caratteristiche individuali di tipo attitudinale e motivazionale, a loro volta influenzate dalla classe sociale di origine, a mano a mano che si procede attraverso i diversi cicli di istruzione la popolazione studentesca sarebbe caratterizzata da una sempre maggiore omogeneità in termini di abilità e motivazioni. In seguito all'«espulsione» dei soggetti meno abili e motivati dai processi di selezione scolastica, e dato che «la forza della relazione fra origine sociale e abilità o motivazioni individuali tende a diminuire nel passaggio da una transizione all'altra» (Pisati, 2002, p. 167), l'effetto esercitato dall'origine sociale andrebbe via via ad attenuarsi, facendo sì che la popolazione studentesca risulti sempre meno sbilanciata in termini di composizione sociale.

L'essere in possesso della cittadinanza italiana, al contrario, risulta incidere negativamente sulla strumentalità della prosecuzione del proprio percorso educativo, trovando invece una positiva correlazione con le motivazioni attitudinali. Parrebbe quindi che quegli studenti che non risultano toccati direttamente da problematiche di tipo documentale, su tutte il rinnovo del permesso di soggiorno, possano optare per corsi di laurea scelti perlopiù in base ai propri interessi rispetto a chi risulta privo di tale documento, maggiormente orientato in base alla strumentalità del titolo (o del percorso) di laurea.

Passando all'analisi delle variabili che più sono rilevanti in un'iscrizione di tipo attitudinale, al di là di quelle già anticipate (supporto ricevuto dagli insegnanti, mantenimento di relazioni con il luogo d'origine, classe sociale familiare e possesso della cittadinanza italiana), risulta significativo lo svolgimento di un'attività lavorativa prima dell'iscrizione al corso di laurea: la spiegazione potrebbe essere riscontrata sia nella possibilità di avere a disposizione una fonte di reddito autonoma in grado di permettere l'iscrizione senza gravare eccessivamente sulle spese familiari, sia nella volontà di trovare un altro impiego o vivere un'altra esperienza, più in linea con i propri interessi.

Io mi ero laureata in Albania, sempre in Psicologia, avevo un lavoro, e facevo allo stesso tempo, part time, l'assistente a un docente all'Università di Scutari. Poi ho visto questo tipo di progetto, però mai ero uscita fuori dal mio Paese [...] Avevo questa voglia di fare un'esperienza all'estero [...] Volevo avere esperienze professionali all'estero ma anche, personalmente, vedere l'Italia e viaggiare.

(F, 28, G1, Albania, LM Psicologia scolastica e di comunità)

Al contrario, un arrivo in Italia avvenuto in età scolare risulta negativamente correlato a un'iscrizione di tipo attitudinale se paragonato a un arrivo precedente: in altre parole, al diminuire dell'anzianità migratoria (ma con diploma comunque ottenuto in Italia), diminuisce l'influenza delle motivazioni attitudinali alla base dell'iscrizione. Come sostenuto da Fragai (2000), quelle abilità contestuali che meglio permettono di orientarsi all'interno del sistema formativo italiano, proprie di quegli studenti che hanno frequentato l'intero percorso educativo in Italia, potrebbero portare a un'iscrizione maggiormente coerente con i propri interessi.

Un'iscrizione basata su motivazioni attitudinali risulta negativamente correlata con l'origine asiatica dei rispondenti, se paragonata ai loro compagni europei. Tale aspetto pare chiamare in causa il ruolo determinante giocato dall'*ethos* culturale etnico che ha portato la letteratura americana a inquadrare le seconde generazioni di origine asiatica all'interno del *frame* di *model minority*, prevalentemente in relazione al forte controllo familiare esercitato sui percorsi formativi e lavorativi dei figli.

Hai visto che tantissimi cinesi frequentano la Scuola di Economia? Lì tutti quelli bravi fanno Economia e Finanza. E questo è un fenomeno che deriva proprio dalla società, quello a cui punta la mia società di origine. Invece gli italiani ma-

gari hanno meno stress a differenza nostra... È proprio un diverso modo di pensare, di indirizzare: come la società ti valuta. Qui è più libera la scelta di quello che vuoi fare. E dipende anche da come media la famiglia...

(M, 24, G1, Cina, LM Quantitative Finance)

È stata inoltre indagata più in profondità la rilevanza di alcune figure che si ipotizza possano aver rivestito un ruolo chiave per lo studente al momento della scelta di iscriversi a un corso universitario. Come facilmente prevedibile (Tab. 3.6), quelle genitoriali sono le figure che vengono ritenute dagli intervistati più rilevanti: l'aiuto fornito da queste risulta nettamente superiore rispetto a quello ricevuto dagli insegnanti, il cui ruolo, come si vedrà a breve, non può in ogni caso essere sottaciuto.

Tabella 3.6 - Aiuto ricevuto (su una scala da 1 a 5, in cui 1 equivale a "Per nulla" e 5 equivale a "Molto") al momento della scelta di iscriversi all'università (valori medi, deviazioni standard e numerosità campionaria).

	Media	Deviazione standard	N
Genitori	3,4	1,6	453
Insegnanti	2,5	1,5	453
Amici	2,4	1,4	453
Altri familiari	2,4	1,5	453

Dato che il supporto genitoriale è quello maggiormente segnalato dagli intervistati, sono state approfondite le principali variabili a esso associate. Come si evince dalla Tab. 3.7, tale aiuto è più rilevante per le studentesse che per i compagni di sesso maschile, così come tra coloro i quali segnalano la presenza di almeno un genitore che ha avuto accesso all'istruzione universitaria, andando a confermare l'assunto per cui il livello di istruzione genitoriale sarebbe un importante fattore di veicolazione di capitale culturale nei confronti dei figli.

Io non potrei mai dire a mamma: «Senti, io non mi laureo». Non avrei potuto farlo per le esigenze che c'erano nel mio ambito familiare: era una regola non scritta.

(F, 20, G1, Grecia, LT Filosofia)

Mio babbo è ingegnere, ingegnere elettronico [...] Mi ha detto: «Ma perché non fai Sociologia?». Perché già prima mi avevo suggerito Sociologia, prima di iscrivermi a Giurisprudenza, e niente... Me l'ha riproposto e gli ho detto che andava bene.
(M, 26, G1, Togo, LT Sociologia)

Positivamente correlato alla ricezione di un supporto genitoriale risulta anche aver ricevuto aiuto, al momento di prendere la decisione di proseguire il proprio percorso educativo, da parte degli insegnanti: il supporto ricevuto da questi ultimi parrebbe quasi influenzare la volontà dei genitori di investire ulteriormente sul percorso educativo dei figli⁴. Tale “comunità di intenti” emerge anche quando gli studenti segnalano una prevalenza identitaria maggiormente legata alle proprie origini: si presume che possa essere un aspetto di ulteriore vicinanza tra gli intervistati e i rispettivi genitori, i quali sarebbero anche più propensi a garantire supporto.

Un più rilevante supporto genitoriale è ricevuto infine da quegli studenti che possono contare su un nucleo familiare che vede presente, al proprio interno, sia la madre che il padre (indipendentemente dal fatto che lo studente viva o meno con loro). Si tratta di una condizione che riguarda il 72,2% del campione qui analizzato. Significativa è la percentuale (22,5%) di chi, in presenza della madre, registra l'assenza del padre, mentre risulta residuale il caso contrario (1,8%). Nel 3,5% dei casi, invece, è stata registrata l'assenza di entrambi i genitori. Si tratta di un aspetto di non poco conto in quanto le questioni familiari risultano rilevanti nelle *chances* di accesso all'*higher education*. La possibilità di poter contare su una famiglia intatta permette il più delle volte di non trovarsi a fronteggiare relazioni familiari eccessivamente indebolite in seguito all'esperienza migratoria, le quali costituiscono una delle principali barriere *soft* presentate nel primo capitolo.

Per contro avere avuto un'esperienza lavorativa pre-universitaria (magari abbandonata proprio in seguito alla decisione di iscriversi a un corso universitario) e la consapevolezza di un modo di pensare differente rispetto a quello dei genitori sono aspetti che risultano negativamente correlati con la probabilità di ricevere supporto genitoriale al momento di iscriversi all'università.

I genitori della mia ex ragazza mi hanno molto sostenuto, anche perché i miei mi hanno chiesto cosa andavo a fare all'università, visto che avevo già il posto fisso, avevo già un lavoro ben retribuito. Prendevo sui 1.200 euro, già alle prime armi, quindi poteva solo migliorare come stipendio, e in più me la stavo cavando. Quindi è più quest'altra famiglia che mi ha sostenuto, e infatti io la ringrazierò sempre.
(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Tabella 3.7 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) del modello di regressione lineare sull'aiuto genitoriale ricevuto al momento dell'iscrizione.

	Supporto genitoriale	
	β	$\sigma(\beta)$
Sesso (rif. M)		
F	+0,427**	0,157
Continente di origine (rif. Europa)		
Africa	-0,123	0,185
Asia	-0,140	0,279
America	+0,063	0,294
Età di arrivo (rif. età Pre-scolare)		
Età scolare	+0,024	0,198
Prima generazione	-0,306	0,238
Classe familiare (rif. Borghesia)		
Media-impiegatizia	+0,356	0,293
Piccola borghesia	+0,220	0,260
Operaia	+0,264	0,276
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	+0,150	0,261
Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria (rif. Sì)		
No	-0,340*	0,154
Aiuto insegnanti al momento dell'iscrizione	+0,337***	0,047
Possesso della cittadinanza italiana (rif. No)		
Sì	-0,122	0,180
Mantenimento rapporti con luogo d'origine (rif. No)		
Sì	+0,168	0,238
Svolgimento attività lavorativa prima dell'iscrizione all'università (rif. No)		
Sì	-0,268*	0,139
Famiglia intatta (rif. No)		
Sì	+0,276*	0,158
Modo di pensare differente da quello dei genitori	-0,085***	0,026
Prevalenza identitaria (rif. No prevalenza)		
Paese di origine	+0,577**	0,218
Italia	+0,015	0,191
Costante	+2,179***	0,492
N	449	
R ²	0,194	

*** $\alpha < 0.001$; ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; $\alpha < 0.1$.

3.3 L'esperienza universitaria: aspetti problematici e punti di forza

Dopo aver analizzato le ragioni alla base della scelta di proseguire gli studi, ci si focalizzerà ora sull'esperienza universitaria degli intervistati. Si prenderanno in considerazione, in particolare, due diversi aspetti: la media dei voti posseduta al momento della compilazione del questionario e la frequenza alle lezioni da parte degli studenti. Si è consapevoli che limitare l'intera esperienza universitaria alle analisi riferibili alle sole due dimensioni qui presentate rischia di essere estremamente riduttivo. Come evidenziato nella letteratura di riferimento⁵, l'interazione con docenti e pari, il costante confronto sia all'interno delle aule universitarie che al loro esterno, la partecipazione ad attività extra-universitarie rappresentano delle risorse fondamentali per poter accedere a una serie di codici culturali e simbolici, informazioni rilevanti, reti di supporto che influiscono non solo sul successo del percorso formativo, ma anche sulla costruzione di un senso di appartenenza all'istituzione universitaria. Le variabili qui considerate permettono in ogni caso di misurare l'andamento e l'effettiva partecipazione dei rispondenti alla vita accademica: aspetti tra loro legati e a loro volta dipendenti da una serie di altre variabili che si tenterà ora di mettere in luce, così da focalizzare l'attenzione su quelli che possono effettivamente essere considerati i punti di forza e di debolezza in relazione all'esperienza universitaria dei giovani di seconda generazione.

Il primo aspetto a essere considerato è relativo ai risultati conseguiti dagli studenti in termini di media-voto: oltre un quarto del campione di studenti qui analizzato (27,6%) ha una media superiore a 27/30, il 39,1% ha una media-voto che si colloca tra 24 e 27, il 18,5% ha una media-voto inferiore a 24/30 ma superiore a 21/30, mentre è minima (4,6%) la percentuale di chi registra una votazione media inferiore a 21/30. Si sottolinea che 46 rispondenti (pari al 10,2% del campione) non avevano ancora sostenuto esami al momento della compilazione del questionario: per questo motivo le analisi che seguono riguardano numeri assoluti più ridotti.

Per meglio evidenziare le variabili correlate all'andamento degli studenti, in termini di votazione media, si è fatto ricorso, come già anticipato, alla tecnica della regressione lineare: per individuare le variabili indipendenti da inserire nel modello di regressione ci si è basati su quanto riscontrato in letteratura in relazione al ruolo giocato da una serie di aspetti nel determinare i percorsi educativi e formativi di successo degli studenti. Si è giunti così a individuare quelle proprietà che meglio di altre contribuiscono a descrivere e a spiegare i risultati ottenuti dagli intervistati durante la loro esperienza universitaria.

Nel *primo modello* (cfr. Tab. 3.8) sono state incluse le principali variabili socio-demografiche (genere, continente di provenienza, anzianità migratoria, background socio-economico e culturale della famiglia di origine), in quanto elementi considerati determinanti nel definire le traiettorie dei giovani di seconda generazione e per i quali si rendeva necessario un controllo. Si tratta di alcune delle determinanti di fondo (o fattori strutturali) messi in luce nell'analisi dei possibili percorsi di mobilità intergenerazionale.

A esse sono state aggiunte alcune variabili riferibili ad altri due aspetti considerati rilevanti: la questione linguistica e la rete relazionale degli intervistati. Con riferimento alla prima dimensione, l'utilizzo della lingua e le preferenze linguistiche sono considerati da Portes *et al.* (2005) un aspetto particolarmente strategico per i giovani con alle spalle un background migratorio: se il bilinguismo viene infatti visto come la strategia vincente che dovrebbe essere perseguita nell'ottica di un'assimilazione di tipo selettivo, è altrettanto vero che, essendo qui analizzati i risultati ottenuti in ambito universitario, si presume che a rilevare in modo particolare possa essere anche la conoscenza della lingua italiana. Per quanto riguarda le reti relazionali degli intervistati, invece, risulta interessante comprendere come la prevalenza di relazioni sociali di prossimità di stampo co-etnico o, al contrario, un forte investimento nelle relazioni proprie del nuovo contesto di inserimento, vadano a incidere sul rendimento e sull'esperienza universitaria più in generale. Questione linguistica e rete relazionale sono due aspetti che verranno presi in considerazione in tutte le analisi che seguiranno, essendo considerati determinanti strutturali al pari delle più classiche variabili socio-demografiche.

Nel primo modello emergono in effetti alcune variabili positivamente correlate a una votazione media più elevata, quali il genere e la situazione economica percepita. Il genere si conferma almeno parzialmente una variabile di rilievo: anche all'interno del campione indagato emergono i percorsi di maggior successo formativo delle studentesse rispetto a quelli intrapresi dai compagni di sesso maschile.

Non pare al contrario trovare rilevanza, in entrambi i modelli, l'assunto per cui il livello di istruzione dei genitori sarebbe uno dei principali predittori del successo educativo dei figli, inteso in questo caso nei termini della votazione media conseguita. È tuttavia necessario ricordare che il campione è qui costituito da studenti che hanno intrapreso un determinato percorso formativo, culminato con l'iscrizione a un corso universitario: pare quindi che, superati gli ostacoli precedenti, il titolo di studio dei genitori non trovi più rilevanza all'interno dell'istruzione universitaria. Non si può tuttavia dimenticare l'importanza del livello di istruzione dei genitori nel determinare un possibile supporto al momento della scelta

Tabella 3.8 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla votazione media dello studente.

	Modello 1		Modello 2	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
Sesso (rif. M)				
F	+0,552*	0,289	+0,141	0,289
Continente di origine (rif. Europa)				
Africa	-0,586*	0,344	-0,528*	0,326
Asia	+0,129	0,500	+0,295	0,478
America	+0,829	0,568	+0,736	0,531
Età di arrivo (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	+0,086	0,338	+0,471	0,328
Prima generazione	-0,214	0,410	-0,272	0,605
Classe familiare (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	-0,070	0,559	-0,450	0,530
Piccola borghesia	-0,810*	0,479	-0,812*	0,454
Operaia	-0,484	0,507	-0,382	0,484
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	-0,442	0,497	-0,830*	0,475
Accesso università genitori (rif. Sì)				
No	-0,092	0,288	-0,156	0,272
Situazione economica familiare	+0,305*	0,128	+0,229*	0,122
Difficoltà lingua italiana	-0,117*	0,062	-0,091	0,059
Numerosità amici di origine straniera	-0,421*	0,190	-0,480**	0,181
Maggioranza amici proprio gruppo nazionale (rif. No)				
Sì	+0,008	0,498	+0,476	0,476
Vive con genitori (rif. No)				
Sì	-0,645*	0,287	-0,563*	0,282
Tipo di diploma (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			-0,792**	0,303
Estero			-1,156*	0,640
Voto di diploma (rif. $\geq 90/100$)				
<90/100			-1,258***	0,355
Estero			/	
Iscrizione: motivazioni strumentali			-0,050	0,124
Iscrizione: motivazioni attitudinali			+0,193	0,129
Iscrizione: supporto genitoriale			-0,154*	0,080
Borsa di studio (rif. No)				
Sì			+0,898***	0,264
Corso: gruppo disciplinare (rif. Scienze Sociali)				
Biomedico			+0,583	0,361
Scientifico Tecnologico			-0,560	0,400
Umanistico			+1,171***	0,302
Frequenza alle lezioni			+0,113*	0,056
Lavoro attuale (rif. No)				
Sì			-0,372	0,270
Costante	+26,291***	0,780	+26,792***	0,922
N	376		376	
R ²	0,137		0,270	

*** $\alpha < 0.001$; ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; $\alpha < 0.1$.

compiuta dai figli di iscriversi a un corso universitario (cfr. Tab. 3.7): non di rado tale aiuto si accompagna a un potenziale formativo e informativo che funge da supporto fondamentale per i giovani di seconda generazione.

Al miglioramento della situazione economica familiare percepita, infine, migliorerebbero anche i risultati ottenuti all'università: avere la possibilità di superare senza particolari difficoltà la principale barriera (*hard*, cfr. cap. 1) che influenza la decisione di optare per una strategia formativa di lungo periodo, permetterebbe allo studente di concentrarsi maggiormente sul proprio percorso formativo, raggiungendo quindi risultati più elevati.

Non è che sia nato in una famiglia con i cucchiaini d'argento, però comunque non c'era bisogno che io lavorassi.

(M, 26, G1, Togo, LT Sociologia)

Tendenzialmente non siamo degli spendaccioni, quindi si riesce ad arrivare a fine mese tranquillamente.

(F, 20, G1.5, Romania, LT Educatore sociale e culturale)

Per contro, alcuni aspetti risultano correlati negativamente alla votazione media dello studente. Al di là della classe sociale familiare, per cui è interessante rilevare una significativa correlazione negativa per chi proviene dalla classe piccolo-borghese rispetto ai compagni di estrazione borghese, anche la zona di origine risulta significativa: emerge infatti una correlazione negativa tra quegli studenti che sono originari del continente africano e la media voto segnalata, se comparata a quella dei colleghi europei. Un altro aspetto di un certo rilievo è costituito dalla questione linguistica: come facilmente presumibile, a maggiori difficoltà con la lingua italiana corrispondono votazioni medie più basse.

Sì, diciamo che all'inizio ho avuto un po' di problemi con gli esami. Però posso dire che sono stato un po' fortunato, anzi: sono stato fortunato, non un po' fortunato. Perché il mio tutor parla francese e ci sono tanti professori che parlano francese, quindi di solito chiedo di fare l'esame orale, perché l'esame scritto diventa un po' difficile per me. Anche con la tesi sono stato fortunato, perché il professore mi ha detto che posso scrivere la tesi in francese: è stato un grande aiuto.

(M, 27, G1, Mali, LM Cooperazione Internazionale)

Contrariamente a quanto ipotizzato, invece, la convivenza con i propri genitori mostra una correlazione negativa con i risultati ottenuti: la presenza di un conti-

nuo appoggio genitoriale, quindi, parrebbe fungere più da freno che da stimolo per i giovani di seconda generazione, i quali si presume si sentano maggiormente responsabilizzati quando si trovano al di fuori del proprio nucleo familiare. Allo stesso modo, vivere al suo interno, in particolar modo se frantumato, rischia di riversare sul figlio una serie di ulteriori obblighi e impegni.

Sono io che devo risolvere le cose [...] Stiamo insieme perché ce n'è bisogno, perché comunque io gestisco mia sorella: per esempio, anche stamattina l'ho portata io a scuola, perché mia mamma comunque lavora [...] Mia mamma ha avuto mia sorella quando io avevo 18 anni: è quasi come se fosse mia figlia. Cioè, io la porto a scuola, le do da mangiare, la porto in giro: faccio proprio come se fosse mia figlia.

(F, 23, G1.75, Polonia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Un'ultima variabile che ha un effetto negativo sui risultati ottenuti è quella riferita alla rete relazionale dello studente: la presenza di una componente straniera molto accentuata all'interno della propria cerchia amicale risulta negativamente correlata alla votazione media registrata. Sembra in questo caso confermata l'importanza dell'investimento in legami sociali con i membri della comunità in cui si è inseriti (sia essa quella italiana o, nello specifico, quella universitaria), tessuto connettivo fondamentale in vista di una piena integrazione.

Devo dire che sì, in effetti, gli amici sono veramente un collante. Sono quasi tutte persone italiane. Nel senso, non ho niente in contrario: vorrei conoscerne anche altri... Però in effetti la mia vita si svolge molto in un ambito italiano.

(F, 20, G1.5, Romania, LT Educatore sociale e culturale)

A Bologna ho più amici non universitari: la maggior parte lavora, oppure sono disoccupati, e quindi secondo me hanno un'altra mentalità e un'altra prospettiva [...] L'anno scorso il primo semestre l'ho fatto da pendolare, solo che poi ho visto che con gli esami non rendevo molto, anche perché stando a Bologna frequentavo questo gruppo di amici, e loro ogni sera mi chiedevano di uscire. Io vabbè... No, no, no, però ogni tanto uscivo... Solo che forse esageravo, quindi gli esami li ho affrontati, li ho superati ma non con quei voti che [volevo].

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

In riferimento a tale aspetto, e a quello più propriamente linguistico, appare interessante sottolineare l'utilizzo, da parte degli intervistati, di diversi intercalari o

forme dialettali che sottolineano un forte radicamento territoriale degli studenti di seconda generazione.

Molto spesso quando finisco una frase dico *vez*, una cosa da bolognese. E siccome si nota, me lo dicono.

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Quindi se te metti le prove tutte attaccate, *burdel*, non capisco niente io dopo...

(F, 21, G2, Marocco, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Perché hai bisogno comunque di essere accompagnato da altri, in *balotta*.

(F, 22, G1.5, Bangladesh, CU Chimica e Tecnologie Farmaceutiche)

Tutta la mia storia? *Soccia*... Allora, io non sono nato in Corea ma in Pakistan...

(M, 20, G1.25, Corea del Sud, LT Scienze Politiche, Sociali e Internazionali)

Il *secondo modello* vede invece l'inserimento di alcuni aspetti relativi all'esperienza formativa, pre-universitaria e universitaria, dello studente. Come facilmente ipotizzabile, il voto di diploma risulta collegato alla votazione media all'università: essersi diplomati con una votazione superiore ai 90/100, infatti, pare quasi anticipare una media voto più elevata durante l'esperienza universitaria rispetto a coloro che si sono diplomati con una votazione inferiore. A meno che il voto di diploma non venga letto dallo studente come un'ingiustizia, denotando quindi una particolare importanza attribuita dallo stesso nei confronti del proprio percorso formativo. Per contro, l'essere in possesso di un diploma di tipo tecnico-professionale risulta correlato negativamente alla media voto segnalata dallo studente, rispetto a chi possiede un diploma di tipo liceale.

Mi sono diplomata con 86, anche se io puntavo al 100. Però dai, non sapendo parlare bene poteva andare [...] Adesso la mia media è sul 28.

(F, 28, G1.25, Argentina, LT Scienze Motorie)

Mi sono diplomato con 90 su 100 [...] Rifarei tutto tranne la Maturità perché secondo me è una cosa proprio fatta male. Nel senso che la Maturità è un esame su un percorso di 5 anni, dove tu vieni giudicato da persone che vengono da fuori, che non sanno la tua storia, che non sanno niente di te, e tu hai il top dei crediti, e poi vieni messo alla gogna [...] e questo ti condiziona. Perché a me

questa cosa ha condizionato alla triennale. Sono quasi caduto in depressione per questo: sono stato veramente male, perché io dovevo prendere 100.

(M, 23, G1.75, Bosnia-Erzegovina, LM MIREES)

Sono contenta della scuola professionale, perché è stato un bel percorso, non ci sono stati problemi. Però se tornassi indietro farei un'altra scuola, farei il liceo scientifico, perché l'inizio dell'università è stato duro, veramente duro, perché io non avevo le basi. Le cose che avevo fatto alle superiori erano veramente scarse rispetto alla maggioranza dei miei compagni di università: penso di essere partita da un livello molto diverso.

(F, 19, G1.75, Marocco, LT Infermieristica)

Sia l'iscrizione dovuta a motivazioni prettamente strumentali, sia quella legata a ragioni più attitudinali non sono correlate ai risultati ottenuti dagli studenti. Tuttavia, il supporto genitoriale, legato maggiormente a un'iscrizione fondata su motivazioni strumentali, è correlato negativamente con la media voto registrata. Non si tratta ovviamente dell'unica spiegazione possibile: l'essersi iscritti per volontà dei genitori o, in alternativa, sapere di poter contare comunque sul loro supporto sono altre due possibili spiegazioni a tale correlazione.

Mia madre e mio padre sono molto contenti. Anzi, mio padre è forse quello che lo è anche di più, tant'è che lui fuori corso lo è stato per quasi 20 anni, quindi... Mi dice sempre: «Anche se ci metti 10 anni a fare Medicina chi se ne frega: tanto diventi medico». Allora mi dico: «Va beh, non proprio... Anche perché se devo studiare 10 anni, devo comunque pagare 2000 euro di tasse all'anno». Quindi...

(F, 27, G2, Nigeria, CU Medicina e Chirurgia)

Sempre all'interno del secondo modello sono stati inseriti gli aspetti più propri dell'esperienza universitaria. La frequenza alle lezioni, che verrà di seguito approfondita, risulta positivamente correlata alla votazione media conseguita, così come accade per la fruizione di una borsa di studio: la possibilità di accedere a esoneri o fasce di contribuzione ridotte costituisce un ulteriore fattore motivazionale per lo studente che ne è beneficiario, anche in considerazione della possibilità di accedere a quegli incentivi che l'Università di Bologna propone per valorizzare gli studenti meritevoli. Il numero di crediti annuale risulta d'altronde essere uno dei requisiti di merito richiesti per accedere a esoneri o a riduzioni dell'importo della quota di contribuzione.

Ho fatto tanto per essere la più brava, quindi è una cosa che aspettavo da tanto e che volevo tanto... E finalmente la borsa è arrivata.

(F, 27, G1, Moldavia, LM Lingua e cultura italiana per stranieri)

Una significativa influenza è infine rivestita dal gruppo disciplinare del corso a cui si è iscritti: rispetto a coloro che stanno frequentando un corso del gruppo disciplinare di “Scienze Sociali” (la maggioranza dei rispondenti), gli iscritti a un corso “Umanistico” fanno registrare votazioni medie sensibilmente più elevate.

Prendendo quindi in considerazione la carriera formativa degli intervistati, l’inserimento delle nuove variabili va solo in parte a inficiare il ruolo rivestito da quelle socio-demografiche, linguistiche e relazionali presentate nel primo modello: gli unici aspetti che perdono di significatività sono il genere e le difficoltà linguistiche. Al contrario, continua a rilevare anche in questo modello il continente di provenienza dell’intervistato: gli studenti di origine africana fanno infatti registrare una media voto più contenuta rispetto ai compagni di origine europea.

Come poco sopra anticipato, verrà ora analizzata la frequenza con cui gli studenti hanno preso parte alle lezioni, variabile che più di tutte le altre permette di valutare una piena partecipazione alla vita universitaria. In una scala da 1 a 10, in cui 1 equivale a “Mai” e 10 a “Sempre”, la media delle risposte fornite risulta elevata, essendo pari a 7,9 (I.C. al 95% = 7,7 - 8,1).

Gli studenti che hanno segnalato una frequenza inferiore al 50% delle lezioni costituiscono il 14,8% del campione qui considerato: si tratta di una percentuale di poco superiore rispetto a quelle riportate dalle indagini AlmaLaurea (che si attestano negli ultimi anni attorno al 12-13%). Tra questi, è stata indagata l’importanza di una serie di aspetti nel determinare tale situazione. Come mostrato in Tab. 3.9, e come si vedrà a breve, sono le ragioni lavorative a essere quelle più frequentemente chiamate in causa dai rispondenti, seguite dalla mancata richiesta di un obbligo minimo di frequenza e dalla percepita inutilità di presenziare alle lezioni ai fini del sostenimento degli esami. Ci si sta in ogni caso riferendo a un numero di casi talmente esiguo da non permettere di giungere ad alcuna possibile generalizzazione.

Sono molto pigro, non vado mai a lezione. Però mi trovo bene... Cioè: vado a fare gli esami [...] Poi gli esami non sono così difficili...

(M, 20, G1.25, Corea del Sud, LT Scienze Politiche, Sociali e Internazionali)

Sì, riesco a frequentare... Alcune materie però, con il fatto che devo studiare, o per altri impegni, le metto un po' da parte. Anche perché frequentare quando non ci capisco niente... Mi dico: «Che cosa sto qua a perdere del tempo?». Sì, dovrei imparare un po' di più a gestirmi...

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Tabella 3.9 - Influenza esercitata da alcuni aspetti (su una scala da 1 a 10, in cui 1 equivale a “Per nulla” e 10 equivale a “Molto”) nel caso di frequenza inferiore al 50% delle lezioni (valori medi, deviazioni standard e numerosità campionaria).

	Media	Deviazione standard	N
Motivi di lavoro	7,0	3,7	63
Mancato obbligo di frequenza	5,4	3,2	63
Inutilità della frequenza ai fini degli esami	4,2	3,2	63
Pesantezza degli orari	3,4	2,9	63
Costi per raggiungere la sede universitaria	2,9	2,9	63
Sovraffollamento delle aule	2,8	2,8	63
Difficoltà nel raggiungere la sede universitaria	2,4	2,5	63

Così come nell'analisi dei risultati conseguiti, si è fatto ricorso alla regressione lineare per verificare l'influenza di ogni predittore al netto della quota di variabilità della variabile dipendente spiegata dagli altri predittori (Tab. 3.10)⁶.

Ancora una volta, nel *primo modello* sono state prese in considerazione le principali variabili socio-demografiche e alcuni aspetti relativi alle questioni linguistiche e relazionali. Una più assidua frequenza alle lezioni è maggiormente riscontrabile tra le studentesse, rispetto ai colleghi di sesso maschile, e tra chi percepisce una tranquillità economica di fondo del proprio nucleo familiare, situazione che permette evidentemente di dedicarsi con più attenzione agli aspetti universitari. Anche la questione linguistica risulta avere una certa rilevanza: parlare prevalentemente in casa la lingua del proprio Paese di origine (o di quello dei propri genitori) risulta correlato a una maggiore frequenza alle lezioni. Il bilinguismo può quindi essere positivamente associato, in questo primo modello ma anche nel successivo, a una maggiore partecipazione dello studente alla vita accademica.

Se il background economico-culturale della famiglia d'origine non pare in alcun modo influenzare la frequenza alle lezioni da parte dello studente, due variabili risultano correlate negativamente a essa: l'anzianità migratoria e una rete di relazioni prevalentemente co-etnica.

In relazione al primo aspetto, non emerso come rilevante nell'analisi della votazione media, è possibile sottolineare come un arrivo avvenuto più avanti nel tempo, rispetto a quegli studenti trasferitisi in età pre-scolare, influenzi negativamente l'assiduità nella partecipazione alle lezioni: l'idea di fondo di una correlazione negativa tra età di migrazione e riuscita educativa, qui misurata in termini di frequenza alle lezioni, viene in questo caso confermata.

Anche una rete relazionale a forte connotazione co-etnica risulta correlata negativamente alla partecipazione alle lezioni da parte degli studenti: si fa in questo caso specifico riferimento agli amici provenienti dal proprio gruppo nazionale, e non a una più generale origine straniera di questi. Se la comunità co-etnica si rivela non di rado una risorsa chiave per fronteggiare gli ostacoli alla realizzazione di un adattamento positivo, il capitale sociale che ne deriva, dato il suo carattere fortemente situazionale, può anche fungere da vincolo. Al contrario, la sua estensione, oltre a permettere di attivare efficaci forme di resilienza, potrebbe promuovere l'assunzione di pattern comportamentali utili per il soggetto stesso, in vista della messa in atto di un adattamento più proficuo.

Il *secondo modello* vede l'inserimento di alcune variabili relative all'esperienza formativa dell'intervistato. A differenza di quanto emerso dalle analisi sulla votazione media dello studente, tipo e voto di diploma conseguiti non incidono in alcun modo sulla partecipazione dello studente alle lezioni. Sono invece le motivazioni alla base della scelta di iscriversi a un corso universitario a incidere positivamente su tale aspetto: all'aumentare delle ragioni attitudinali alla base dell'iscrizione, aumenta anche la partecipazione alle lezioni.

Io sono pendolare ma faccio lo sforzo, diciamo, di venire a lezione. Poi se proprio non ce la faccio... Di solito è verso la metà del corso che decido se continuare ad andare oppure no. Però di solito, se il corso mi interessa veramente, partecipo.

(F, 22, G1.5, Costa d'Avorio, LT Lingue e letterature straniere)

No, la frequenza non è obbligatoria però io tendo a frequentare perché essendo appunto una cosa che mi interessa, mi interessa vedere quello che dicono i professori, come viene affrontata la materia... Quindi tendo a frequentare.

(F, 19, G1.75. Romania, LT Antropologia)

Passando all'analisi degli aspetti propri dell'esperienza universitaria, e nella consapevolezza che la prevalenza di insegnamenti per cui è prevista una frequenza obbligatoria all'interno di determinati corsi di laurea incide in modo rilevante sulla frequenza alle lezioni, emerge tra questi quello che, già a partire dall'ipotesi di base, pareva essere il più rilevante: lo svolgimento di un'attività lavorativa contestuale a un percorso accademico, infatti, è l'aspetto che più di tutti risulta correlato, negativamente, a un'assidua partecipazione alle lezioni. D'altronde, anche i dati AlmaLaurea (2020) riferiti all'intera popolazione studentesca sottolineano che al crescere dell'impegno lavorativo degli studenti diminuisce l'assiduità nel frequentare. In particolare, tra i laureati 2019, il 79,2% dei non lavoratori ha seguito oltre i tre quarti delle lezioni; percentuale che scende al 68% tra gli studenti-lavoratori e al 33,8% tra i lavoratori-studenti.

Lavoro 40 ore, a volte 45 ore a settimana. Esco la mattina alle sei e torno la sera che sono le sette, quindi diventa un po' faticoso [...] All'inizio volevo fare Ingegneria: è quello che un pochino mi piaceva. Però mi hanno detto che c'era l'obbligo di frequenza, perché c'erano delle ore di laboratorio, eccetera. A quel punto ho annullato e sono passato a Giurisprudenza: cercavo un'università dove non c'era l'obbligo di frequenza [...] Io poi non frequento. Non ho mai frequentato una lezione: do solo gli esami.

(M, 27, G1.5, Marocco, CU Giurisprudenza)

C'è la frequenza obbligatoria però purtroppo, a causa del lavoro e anche per motivi psicologici, io l'anno scorso non ho potuto frequentare l'università... Non ho voluto... Perché vedere i miei compagni di corso già più avanti di me, mi metterebbe molto a disagio.

(M, 22, G1.5, Pakistan, CU Giurisprudenza)

Al di là dell'aspetto lavorativo, un'altra variabile incide sulla frequenza alle lezioni: l'essere fruitore o meno di una borsa di studio. Si tratta di un aspetto che risulterà molto rilevante anche in relazione all'ipotesi di concludere il percorso universitario entro i tempi previsti: se questa, da una parte, può fungere da stimolo per una partecipazione ancora più marcata alle lezioni, dall'altra, il timore di perdere tale agevolazione in seguito al mancato ottenimento del numero di crediti richiesto, può portare lo studente a mettere in atto le strategie più idonee per evitare tale rischio.

Tabella 3.10 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla frequenza alle lezioni.

	Modello 1		Modello 2	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
Sesso (rif. M)				
F	+0,497*	0,256	+0,414*	0,240
Continente di origine (rif. Europa)				
Africa	+0,455	0,302	+0,301	0,282
Asia	+0,020	0,447	+0,139	0,417
America	+0,734	0,489	+0,656	0,452
Età di arrivo (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,524*	0,298	-0,259	0,285
Prima generazione	-0,020	0,353	+0,326	0,535
Classe familiare (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	+0,509	0,474	+0,114	0,445
Piccola borghesia	+0,400	0,417	+0,291	0,389
Operaia	+0,645	0,446	+0,385	0,417
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	+0,101	0,429	-0,029	0,404
Accesso università genitori (rif. Sì)				
No	+0,146	0,253	+0,153	0,235
Livello situazione economica familiare	+0,288**	0,109	+0,283**	0,102
Famiglia: prevalenza lingua (rif. No prevalenza)				
Lingua del Paese di origine	+1,153***	0,353	+0,905**	0,330
Italiano	+0,511	0,395	+0,547	0,368
Numero amici di origine straniera	-0,004	0,163	-0,012	0,152
Maggioranza amici proprio gruppo nazionale (rif. No)				
Sì	-0,808*	0,426	-0,663*	0,397
Vive con genitori (rif. No)				
Sì	+0,385	0,247	+0,104	0,238
Tipo di diploma (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			+0,088	0,263
Estero			-0,301	0,574
Voto di diploma (rif. $\geq 90/100$)				
<90/100			-0,099	0,314
Estero			/	/
Iscrizione: motivazioni strumentali			+0,147	0,105
Iscrizione: motivazioni attitudinali			+0,284**	0,108
Lavoro attuale (rif. No)				
Sì			-1,367***	0,227
Borsa di studio (rif. No)				
Sì			+0,743***	0,227
Finanziamento studi: aiuto familiare (rif. No)				
Sì			+0,627*	0,306
Costante	+5,558***	0,755	+5,496***	0,806
N	433		433	
R ²	0,090		0,241	

*** $\alpha < 0.001$; ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; $\alpha < 0.1$.

Ieri ho smontato [dal tirocinio] la notte, e sono tornata alle sette del mattino: alle sette del mattino fuori dall'ospedale, alle otto ero a casa, ho dormito tre ore e mi sono dovuta rialzare perché dovevo fare le 150 ore. Però sono cose che... Cioè, io ho una vita privata. L'università ti deve dare un margine di libertà: comunque non siamo alla scuola dell'obbligo. Frequenza obbligatoria a tutte le lezioni con firma, contro-firma, appelli, contro-appelli: un disastro...

(F, 21, G2, Marocco, LT Infermieristica)

Una partecipazione più marcata alle lezioni risulta inoltre positivamente correlata al sostegno familiare ricevuto nel finanziamento degli studi: l'appoggio del proprio nucleo familiare potrebbe quindi portare a una maggiore responsabilizzazione degli studenti, influenzando il loro grado di partecipazione.

Prendendo in considerazione il percorso educativo dello studente, pre-universitario e universitario, l'unica variabile che perde rilevanza, tra quelle socio-demografiche considerate nel primo modello, è quella relativa all'età di arrivo in Italia. Al contrario, il sesso, la situazione economica familiare, la prevalenza della lingua parlata in famiglia e la presenza di una rete relazionale etnicamente connotata sono aspetti che continuano a rilevare.

3.4 Immaginari di futuro a breve e a lungo periodo

Gli ultimi approfondimenti hanno riguardato due diverse dimensioni che rimandano agli immaginari di futuro, a breve e a lungo periodo, degli intervistati. In primo luogo, è stata indagata la possibilità, percepita dagli studenti, di riuscire a concludere il corso di laurea a cui risultano iscritti entro i tempi previsti. Si tratta di un aspetto che per alcuni studenti (quelli iscritti al terzo anno) risulta senza dubbio più prossimo rispetto ad altri (coloro i quali, da poco iscritti, non hanno ancora sostenuto un esame): se per i primi la risposta a tale quesito assume di conseguenza i tratti di certezza, per gli altri risulta poco più che un'ipotesi che deve trovare conferma nel cammino universitario appena intrapreso. Al contrario, gli immaginari a lungo periodo sono stati indagati sulla base della volontà (o della possibilità) degli studenti di vedersi o meno, in futuro, in Italia, così da capire come l'esperienza universitaria possa influire sulle ipotesi di futuro di quei giovani di seconda generazione *highly skilled* che paiono vedere nel mondo il proprio, naturale, *habitus* culturale (Bettin Lattes e Bontempi, 2008).

All'interno del questionario sono stati approfonditi due differenti aspetti in relazione alla conclusione del percorso di studi degli intervistati. Il primo riguar-

da la presunta probabilità di concludere il corso di laurea a cui lo studente risulta iscritto. Dato che il valore registrato è pari al 92,8%, con soli 12 studenti che hanno segnalato probabilità inferiori al 50%, si è deciso di focalizzare l'analisi sulla probabilità stimata dallo studente di laurearsi entro i tempi previsti (o al massimo entro il primo anno fuori corso). In questo caso il valore registrato, pur mantenendosi molto elevato (83,3%), permette di effettuare analisi più significative, essendo peraltro inferiore di oltre 20 punti percentuali, rispetto al quesito precedente, la quota di studenti convinta, al 100%, di riuscire a raggiungere tale obiettivo (44,6% a fronte di un 65,1%).

Ricorrendo alla tecnica della regressione lineare, si sono ancora una volta sviluppati due diversi modelli (Tab. 3.11): il primo vede inserite al suo interno le variabili socio-demografiche, linguistiche e relazionali; il secondo comprende aspetti più specifici legati al percorso educativo, pre-universitario e universitario, dello studente.

All'interno del *primo modello* gli aspetti che risultano correlati positivamente all'ipotesi di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti sono quelli legati al genere e alla situazione economica percepita. Ancora una volta, come già emerso nelle analisi relative a votazione media e frequenza, sono le studentesse a segnalare questa probabilità con maggior forza rispetto ai colleghi di sesso maschile. Allo stesso modo, la percezione di una situazione economica familiare non particolarmente problematica è associata positivamente alla conclusione degli studi in corso. Al contrario, con l'aumento delle difficoltà linguistiche (rispetto alla lingua italiana) e con un arrivo in Italia avvenuto in età scolare (rispetto a coloro i quali hanno frequentato l'intero ciclo scolastico in Italia), si riduce la probabilità di laurearsi in corso. E ancora, così come osservato in relazione alla frequenza alle lezioni, anche la presenza di una rete relazionale a maggioranza co-etnica sarebbe negativamente correlata a una conclusione nei tempi previsti del corso di laurea a cui si risulta iscritti.

Tra le variabili relative al percorso educativo introdotte nel *secondo modello*, è interessante notare che coloro i quali sono in possesso di un titolo estero segnalano minori probabilità di laurearsi in corso. Si tratta di un aspetto interessante, e che potrebbe confermare almeno in parte il fatto che la maggior parte dei rispondenti in possesso di titolo di diploma estero risiedano in Italia per ragioni non esclusivamente legate all'istruzione universitaria. Se così non fosse, infatti, contestualmente al ritardo nel proprio percorso universitario verrebbe meno il rinnovo del permesso per ragioni di studio, obbligando di conseguenza lo studente a far ritorno al proprio Paese di origine.

Tabella 3.11 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla possibilità di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti (o al massimo entro il primo anno fuori corso).

	Modello 1		Modello 2	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
Sesso (rif. M)				
F	+0,473*	0,269	+0,103	0,258
Continente di origine (rif. Europa)				
Africa	-0,035	0,330	-0,111	0,305
Asia	+0,105	0,473	+0,245	0,439
America	+0,464	0,501	+0,079	0,459
Età di arrivo (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,789*	0,334	-0,396	0,311
Prima generazione	-0,273	0,394	+0,859	0,553
Classe familiare (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	-0,272	0,512	-0,698	0,472
Piccola borghesia	-0,378	0,441	-0,455	0,406
Operaia	-0,264	0,468	-0,663	0,434
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	-0,124	0,458	-0,627	0,429
Accesso università genitori (rif. Sì)				
No	-0,218	0,266	-0,232	0,244
Situazione economica familiare	+0,290*	0,116	+0,190*	0,108
Difficoltà con la lingua italiana	-0,127*	0,059	-0,061	0,055
Numerosità di amici di origine straniera	+0,164	0,175	+0,188	0,161
Maggioranza amici proprio gruppo nazionale (rif. No)				
Sì	-1,096*	0,467	-0,988*	0,430
Cittadinanza italiana (rif. No)				
Sì	-0,376	0,300	-0,336	0,281
Tipo di diploma (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			-0,159	0,277
Eestero			-1,372**	0,511
Iscrizione: motivazioni strumentali			+0,077	0,113
Iscrizione: motivazioni attitudinali			+0,204*	0,118
Corso: gruppo disciplinare (rif. Scienze Sociali)				
Biomedico			-0,016	0,330
Scientifico Tecnologico			-1,127**	0,361
Umanistico			+0,038	0,270
Media voto (rif. Superiore o uguale a 27/30)				
Media < 27/30			-0,233	0,361
Nessun esame sostenuto			+0,653*	0,257
Frequenza alle lezioni			+0,110*	0,050
Esperienza universitaria: grado di soddisfazione			+0,519***	0,149
Borsa di studio (rif. No)				
Sì			+1,069***	0,242
Finanziamento studi: attività lavorativa (rif. No)				
Sì			-0,542*	0,229
Costante	7,876***	0,720	+5,323***	0,878
N	425		425	
R ²	0,079		0,273	

*** $\alpha < 0.001$; ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; $\alpha < 0.1$.

Sì, penso di laurearmi a marzo: se no devo pagare ancora. E poi con il documento mi manderebbero via: mi troverei a essere un clandestino [...] Ho provato anche a contattare degli studenti per fare un'associazione, per provare a chiedere, dal punto di vista dei documenti, che chi viene qui per la laurea triennale possa avere almeno tre o quattro anni, con un anno per la tesi, per concluderla... E quelli che vengono per la Magistrale dovrebbero avere almeno due anni, per non dover rifare tutta la burocrazia. Negli altri Paesi è così: in Francia quando vai per la triennale, ti danno il permesso di tre anni.

(M, 27, G1, Mali, LM Cooperazione Internazionale)

Correlata positivamente alla conclusione del corso entro i tempi previsti è la prevalenza di motivazioni attitudinali alla base della decisione di proseguire il proprio percorso formativo. Appare evidente che la possibilità di approfondire i propri interessi possa favorire la possibilità di rimanere alla pari con gli esami.

Penso comunque di laurearmi per tempo. Cioè io, quando sono determinata in una cosa, sono molto determinata. A parte che sarebbe una cosa che non riuscirei a sopportare io, perché mi sentirei... È una cosa che dipende da me.

(E, 19, G1.75, Marocco, LT Infermieristica)

Sempre nel secondo modello sono state inserite le variabili relative all'esperienza universitaria stessa: si tratta di aspetti che si ipotizza essere estremamente rilevanti nella stima effettuata dallo studente sulle possibilità di ottenere il titolo entro i tempi previsti. Un aspetto di rilievo è legato alla media voto riportata dagli studenti: è interessante notare che, da una parte, l'ottenimento del titolo di laurea in corso non risulta correlato con la media dei voti, mentre, dall'altra, sono gli studenti che ancora non hanno sostenuto esami a mostrarsi più fiduciosi sulla conclusione degli studi entro i tempi previsti, anche rispetto a chi riporta una votazione media superiore a 27/30. È presumibile che si tratti soprattutto di studenti entrati da poco all'interno dell'istruzione universitaria e che paiono quindi riportare più una speranza che un riscontro reale.

Anche la frequenza alle lezioni appare un aspetto rilevante: emerge una correlazione positiva tra una più assidua partecipazione e l'ipotesi di laurearsi entro i tempi previsti. Per contro, la necessità di svolgere un'attività lavorativa per finanziarsi gli studi risulta correlata negativamente: il tempo e gli sforzi di cui essa necessita porterebbero a dilatare i tempi utili a concludere il corso di laurea.

Sì, penso comunque di laurearmi nei tempi. Sono molto *polleggiata* io, molto: anziché fare 4 esami ne sto facendo solo 2 [...] Infatti è per quello che mio padre mi dice di smettere di lavorare e di studiare, però non ho fretta. Nel senso, vedo alcuni miei amici che non hanno una vita sociale, stanno lì... E a me questa cosa dà fastidio, perché dopo un po' ti viene l'angoscia, perché comunque sono delle materie pesanti e non puoi, non riesci a dare 4 esami in una sessione, perché sono proprio materie belle pesanti. Quindi, con tranquillità...

(F, 22, G1.5, Bangladesh, CU Chimica e Tecnologie Farmaceutiche)

Ancora, una correlazione positiva è riscontrabile prendendo in considerazione altre due dimensioni. Innanzitutto, il grado di soddisfazione che lo studente mostra nei confronti dell'esperienza universitaria⁷: più risulta elevato, maggiori sono le possibilità di concludere il corso per tempo.

Non parlo dell'università italiana, perché non mi permetto, ma il mio corso fa schifo. Anche questo è stato un motivo per cui sono andata fuori corso: sono andata un po' in crisi perché mi è caduta un po' tutta la credibilità dell'università. Nel senso, io vado all'università per imparare a fare un mestiere. No: quello non è l'obiettivo dell'università italiana. Cioè, mi posso sbagliare, magari altre università sono diverse, ciascuno la vive in modo diverso. Secondo me l'università italiana, o almeno il mio corso, è fatta in modo da prolungare il più possibile l'entrata nel mondo del lavoro.

(F, 28, G1.25, Argentina, LT Scienze Motorie)

La conclusione degli studi entro i tempi previsti è segnalata con più forza anche tra gli studenti fruitori di borsa di studio: la necessità di ottenere un certo numero annuo di crediti stimolerebbe gli studenti a "mantenersi al passo" con gli esami, così da non incorrere nel rischio di perdere tale beneficio.

No, non ho avuto problemi nell'ottenimento della borsa. L'anno scorso l'ho ottenuta e sono riuscita a mantenerla, quest'anno invece no. Quindi per cavarmela ho dovuto integrare i soldi [...] Quest'anno poi sto cercando di dare più esami possibili, così almeno se faccio domanda me la danno.

(F, 22, G1.5, Costa d'Avorio, LT Lingue e letterature straniere)

No, no, con la borsa nessun problema [...] A parte l'anno scorso, quando mi hanno messo un po' di pressing psicologico, perché con la storia dei molti esami indietro, ho fatto i crediti necessari il 28 luglio. Ma nel dubbio, attorno a metà

luglio, mi hanno detto che non avrei più avuto l'esonero totale, e che quindi avrei dovuto pagare 600 euro per l'esonero parziale... E che se fossi poi riuscito a farli entro il 10 di agosto me li avrebbero ridati: era il termine. Però loro, comunque, mi hanno messo un po' di pressing, perché vedevano che non verbalizzavo da un po' di tempo degli esami [...] Ma alla fine li ho fatti.

(M, 21, G1.75, Albania, LT Biotecnologie)

Al di là dello svolgimento di un'attività lavorativa, l'altra variabile che risulta correlata negativamente alla conclusione entro i tempi previsti è quella relativa all'iscrizione a un corso del gruppo disciplinare "Scientifico-Tecnologico" (se confrontato con il gruppo delle "Scienze Sociali"): gli studenti iscritti a corsi afferenti a questo gruppo paiono meno convinti di riuscire a laurearsi per tempo. Si tratta di dati solo parzialmente coincidenti con quelli riportati dal rapporto AlmaLaurea (2020), in cui gli indici di ritardo alla laurea degli studenti dei gruppi "Architettura", "Ingegneria" e "Scientifico" (rientranti nel gruppo disciplinare "Scientifico-Tecnologico"), pur rilevanti, sono inferiori a quelli registrati nei gruppi "Giuridico" e "Letterario".

Prendendo in considerazione tutti questi aspetti relativi al percorso formativo dello studente, viene meno la rilevanza del genere, dell'età di arrivo in Italia e delle eventuali difficoltà linguistiche.

Tra le aspettative di lungo periodo indagate, è stato ricompreso un aspetto chiave relativo al futuro degli studenti di seconda generazione intervistati: la volontà di rimanere o meno a vivere in Italia. È evidente che in tale decisione rivestono un ruolo fondamentale i fattori di spinta e di attrazione (*push e pull factors*) che il Paese può fornire ai giovani laureati nel loro complesso, indipendentemente dalla loro origine. È altrettanto vero però, come emerge da alcune interviste riportate nel capitolo successivo, che sono gli stessi studenti a riscontrare differenti possibilità e visioni di futuro, immaginate a partire dai singoli vissuti personali. Le risposte fornite rilevano una grande incertezza, che può essere allo stesso tempo interpretata come una considerevole apertura a un futuro immaginato in diversi luoghi: il valore medio della possibilità di rimanere in futuro in Italia in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a "Nulla" e 10 a "Ottima" è pari a 5,8 (I.C. al 95% = 5,5 - 6,0). È in ogni caso importante sottolineare il fatto che non è stato indagato l'eventuale luogo, alternativo all'Italia, in cui gli studenti si immaginano: la volontà di vivere un'esperienza altrove, quindi, può significare sia un ritorno verso il Paese di origine, sia un'emigrazione verso altri contesti, magari più stimolanti dal punto di vista delle opportunità lavorative, nell'ottica di un sempre più diffuso cosmopolitismo che guarda a un orizzonte globale (Colombo, 2007).

Anche in questo caso, attraverso l'utilizzo della tecnica di regressione lineare, sono stati creati due modelli, illustrati in Tab. 3.12, contenenti le principali variabili socio-demografiche, linguistiche e relazionali (il primo), a cui sono stati aggiunti gli aspetti educativi pre-universitari e universitari (il secondo). Nel *primo modello*, i fattori che giocano un ruolo nel determinare le maggiori (o le minori) possibilità di rimanere in Italia sono pochi. In relazione al nucleo familiare d'origine, è interessante sottolineare che gli studenti i cui genitori non sono inseriti all'interno del mercato del lavoro si vedono con maggiori probabilità in Italia rispetto ai compagni di classe borghese. Allo stesso modo, il vivere con i propri genitori è una variabile che incide in questa direzione, facendo aumentare le probabilità di rimanere, così come il fatto che almeno uno dei due genitori abbia avuto accesso a un'istruzione di tipo universitario. Tutti gli aspetti relativi al nucleo familiare che sono stati considerati, quindi, influiscono positivamente su un progetto di vita dello studente da condurre in Italia: è peraltro interessante rilevare che l'unica variabile che non incide è quella relativa alla situazione economica percepita.

Al contrario, al crescere della presenza di amici stranieri all'interno della propria rete relazionale, le possibilità di rimanere in Italia diminuiscono. Il fatto di aver instaurato rapporti amicali più profondi con persone non autoctone aprirebbe a scenari e contesti diversi di futuro, più cosmopoliti: è infatti interessante sottolineare che in questo modello non è la rete co-etnica a rilevare, ma quella più generale delle amicizie non italiane. Si tratta di un aspetto che potrebbe essere anche fatto risalire al non sentirsi parte di questo Paese e della sua società: la maggiore predisposizione a muoversi altrove potrebbe derivare proprio dal sentire di non avere radici in Italia.

Un altro aspetto assume infine grande rilevanza nel determinare le traiettorie di futuro degli intervistati: l'aver subito o meno episodi di discriminazione. Tale variabile, che non andava a incidere in nessuna delle analisi prima presentate, si rivela qui fondamentale, influenzando negativamente le possibilità di rimanere in Italia dei giovani di seconda generazione e spingendoli al contrario verso altre destinazioni, confermando quanto sostenuto in letteratura.

Poi per il fatto che a livello lavorativo nessuno ti considera se sei straniero. Se sei bianco e straniero è un po' più facile: cioè, hai una vita facilissima finché non dici di che nazionalità sei. Mentre se sei nero non è importante se sei nato in Italia, se hai la cittadinanza, o se sei appena arrivato: vieni discriminato lo stesso. Non è importante se la tua famiglia ti ha rotto le scatole per essere bravo, attento e tutto, perché sarai sempre quello che non va mai bene. Cioè, nessuno parte dal presupposto che tu possa riuscire a fare qualcosa [...] In futuro, se ci riesco, spero di iscrivermi a una facoltà in Francia.

(F, 22, G1.5, Costa d'Avorio, LT Lingue e letterature straniere)

Tabella 3.12 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla possibilità di rimanere in Italia.

	Modello 1		Modello 2	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
Sesso (rif. M)				
F	+0,331	0,274	+0,341	0,284
Continente di origine (rif. Europa)				
Africa	-0,279	0,335	-0,291	0,334
Asia	-0,370	0,483	-0,503	0,484
America	+0,061	0,514	+0,032	0,507
Età di arrivo (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,096	0,324	-0,125	0,328
Prima generazione	+0,083	0,374	+0,044	0,598
Classe familiare (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	+0,607	0,508	+0,567	0,505
Piccola borghesia	+0,118	0,446	+0,139	0,441
Operaia	+0,821	0,475	+0,886*	0,471
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	+1,152*	0,458	+1,037*	0,456
Accesso università genitori (rif. Sì)				
No	-0,509*	0,277	-0,547*	0,275
Situazione economica familiare	+0,197	0,120	+0,131	0,120
Numerosità di amici di origine straniera	-0,578***	0,175	-0,639***	0,173
Maggioranza amici proprio gruppo nazionale (rif. No)				
Sì	+0,365	0,467	+0,502	0,465
Vive con genitori (rif. No)				
Sì	+0,548*	0,267	+0,666*	0,274
Vissuti di discriminazione (rif. No)				
Sì	-0,824***	0,252	-0,909***	0,252
Tipo di diploma (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			+0,667*	0,303
Estero			+0,343	0,568
Iscrizione: motivazioni strumentali			-0,022	0,126
Iscrizione: motivazioni attitudinali			-0,065	0,128
Iscrizione: supporto genitoriale			+0,004	0,080
Corso: gruppo disciplinare (rif. Scienze Sociali)				
Biomedico			+0,258	0,363
Scientifico Tecnologico			+0,049	0,394
Umanistico			+0,496*	0,296
Attualmente lavora (rif. No)				
Sì			+0,647*	0,254
Utilità stimata del titolo di laurea (rif. No)				
Sì			+1,231***	0,346
Costante	+5,753***	0,747	+4,282***	0,838
N	433		433	
R ²	0,106		0,161	

*** $\alpha < 0.001$; ** $\alpha < 0.01$; * $\alpha < 0.05$; $\alpha < 0.1$.

Proprio per questo motivo appare doveroso fare qualche riflessione al riguardo. Il 60,7% del campione qui considerato si è sentito discriminato in Italia a causa delle proprie origini: si tratta di una percentuale molto elevata, anche perché ci si riferisce a una popolazione che risulta protagonista di percorsi educativi di successo. Se il 43,5% degli studenti riporta di aver subito tali episodi in diversi ambiti della vita quotidiana, il 32,7% li riconduce alla propria esperienza formativa pre-universitaria, mentre l'11% sottolinea di averli subito all'interno dell'ambito universitario. Insegnanti e compagni sono il più delle volte indicati come i principali protagonisti di tali atti: significativo è il ricorso a quel meccanismo di generalizzazione della colpa (di essere nati altrove?) e, al contempo, di individualizzazione del merito che non di rado si ritrova nelle parole degli intervistati.

Io non mi scorderò mai una maestra che non mi ha mai chiamato per nome ma mi chiamava "albanese": mai per nome.

(F, 25, G1.75, Albania, LM Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Magari mi guardavano e mi dicevano: «Tu non sei tunisina, sei italiana». Anche d'aspetto... «Tu non sei come quelli». È bruttissimo perché quelli... Io faccio parte di quelli.

(F, 23, G2, Tunisia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Nel 2013, quando sono venuto in Italia, ho fatto un corso di italiano in un centro. Ho detto che venivo dal Mali e l'insegnante mi ha chiesto di parlare un po' della mia esperienza in Mali. E io ho iniziato a parlare delle scuole che ho frequentato. Mi ha fermato e mi ha detto: «Puoi parlare un po' della caccia?». Perché secondo lui in Mali devi cacciare per sopravvivere. Mi ha chiesto quante volte avevo visto un leone... Ma io non ho mai visto un leone! Insomma, ci sono un po' di pregiudizi...

(M, 27, G1, Mali, LM Cooperazione Internazionale)

Con riferimento agli episodi avvenuti in ambito universitario, si è cercato di approfondire gli autori di tali atti: oltre la metà di chi riporta di aver subito episodi di discriminazione all'università (52,4%, pari al 7,3% sul totale del campione) individua i compagni di corso come autori; il 38,1% (il 5,3% sul totale del campione) identifica i docenti come colpevoli; il 17,5% (il 2,4% sul totale del campione) fa invece riferimento al personale tecnico-amministrativo.

Ci sono state un po' di divergenze con i miei compagni di studio. Io sono nata in Polonia e non meriterei una borsa di studio se poi eventualmente in futuro, dopo aver studiato in Italia, dovessi tornare in Polonia a lavorare. Avrei utilizzato dei soldi italiani, per studiare in Italia, per poi esportare il mio sapere in Polonia... Quando la persona con cui mi sono scontrata ha fatto un anno in Erasmus, adesso è in Overseas e probabilmente si laureerà a Buenos Aires. E prende la borsa di studio. Cioè, capito? Discorsi così...

(F, 23, G1.75, Polonia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

A maggio fa caldo in laboratorio, perché è tutto chiuso. C'era la mia professoressa che mi guarda, e dice, pensando che non sentissi: «Chissà quante altre cose sono obbligate a fare». Cioè... A quel punto mi sono chiesta perché l'ignoranza fosse così tanta qua. Perché comunque è una professoressa dell'università, e non immagino che lei pensi che io sia obbligata a portare il velo con questo caldo, perché non mi obbliga nessuno. Cioè, proprio nessuno.

(F, 22, G1.5, Bangladesh, CU Chimica e Tecnologie Farmaceutiche)

Ho fatto tirocinio in una residenza per anziani, ed ero da sola con un'altra mia compagna. [...] Le cose alla fine del primo anno sono le stesse, non puoi sbagliare tanto: io e lei facevamo le stesse cose e abbiamo fatto lo stesso identico errore [...] Il problema è stato che lei alla fine ha ottenuto il massimo dei voti mentre io no, perché mi è stato rinfacciato lo sbaglio, e a lei no. La scusante era: «Perché tu facevi il Ramadan e la cosa ti ha indebolita, e quindi hai perso la concentrazione, e la cosa si vedeva». Ma ti assicuro che non era così: ho fatto tre mesi e il Ramadan è stata l'ultima settimana di questi tre mesi. Mi è dispiaciuto molto: eravamo anche in confidenza con i tutor, con gli infermieri, con tutta l'équipe... Ma qui ho sentito un po' di emarginazione. Non puoi usare la scusa Ramadan: ti assicuro che io ero uguale a sempre.

(F, 19, G1.75, Marocco, LT Infermieristica)

Tornando alla regressione presentata in Tab. 3.12, è interessante notare che quegli aspetti che risultano rilevanti all'interno del primo modello non perdono significatività all'interno del secondo. In altre parole, il percorso educativo seguito (prima e durante l'università) non toglie rilevanza agli aspetti appena illustrati.

Il *secondo modello* rivela che maggiori possibilità di rimanere in Italia sono mostrate dagli studenti in possesso di un diploma di tipo tecnico-professionale, rispetto ai compagni con maturità liceale. Al contrario, il tipo di motivazione alla base della scelta di iscriversi all'università non risulta significativo. Positivamente

correlata alle maggiori possibilità di rimanere in Italia risulta invece l'iscrizione a un corso di laurea del gruppo disciplinare "Umanistico" rispetto ai colleghi iscritti a un corso di "Scienze Sociali". Anche l'utilità stimata del titolo di laurea risulta significativa: al suo aumento, infatti, crescono le possibilità di spendere tale titolo in Italia. Infine, lo svolgimento di un'attività lavorativa parallela agli studi risulta positivamente correlata alle *chances* di permanenza. Se, da un lato, gli studenti occupati potrebbero essere meno propensi a emigrare rispetto a quei colleghi non ancora inseriti all'interno del mercato del lavoro, dall'altro, l'esperienza lavorativa stessa potrebbe direttamente influire sugli immaginari di futuro.

Lavoro come interprete e ho tutti i giorni a che fare con i profughi. Devo dire che, con il lavoro che sto facendo, capisco meglio le dinamiche sociali, e quindi apprezzo di più il lavoro che viene svolto, e visto che accetto questo lavoro, mi sento sempre più appartenente a questo sistema italiano.

(M, 22, G1.5, Pakistan, CU Giurisprudenza)

Per contro, la mancanza di un impiego rischia di portare altrove quegli studenti che, dopo aver pressoché completato il loro percorso formativo universitario, si trovano costretti a emigrare data l'impossibilità non solo di trovare lavoro (condizione che li accomuna agli studenti italiani), ma anche a causa delle conseguenze burocratiche che ne derivano.

Io non posso fare il tirocinio professionalizzante, quello che ti serve per iscriverti all'albo, perché questo permesso, a me, scade a settembre, e il tirocinio è di un anno. E il permesso non si prolunga, perché tu dovresti avere un lavoro, un contratto di lavoro. E il tirocinio non è un contratto di lavoro. E allo stesso tempo questo permesso di studio non si prolunga con il tirocinio [...] Mi sono detta: «Speriamo di trovare un lavoro». Ma anche quel lavoro che ho trovato, non è un contratto vero e proprio, quindi...

(F, 28, G1, Albania, LM Psicologia scolastica e di comunità)

È infine doveroso fare riferimento a un ultimo aspetto: a differenza di quanto ci si potrebbe attendere, non rileva l'essere o meno in possesso della cittadinanza italiana. Si tratta di una variabile di controllo tenuta in considerazione in entrambi i modelli illustrati ma che non si è mostrata correlata alle ipotesi di futuro degli intervistati. Se da un lato la cittadinanza italiana può non essere rilevante per gli studenti in possesso della cittadinanza europea (in quanto originari di un Paese membro dell'Unione), dall'altro gli orizzonti di cosmopolitismo che

paiono contraddistinguere gran parte dei giovani *highly skilled* la renderebbero meno importante per l'intero campione indagato. Oppure ancora, semplicemente, un riconoscimento giuridico slegato da un cambio di mentalità avrebbe un'influenza solo parziale sulla vita dei giovani di seconda generazione.

Sì, mi sento cittadina italiana perché sono cresciuta qui. L'unico problema è che non mi viene mai da dirlo a voce alta davanti agli altri perché nessuno mi riconosce come cittadina italiana: anche se avessi la cittadinanza non sarei veramente considerata così, né sul posto di lavoro, né da nessuna parte [...] Nel caso di mia mamma, che ha la cittadinanza, non è cambiato proprio molto, anzi, ha peggiorato la situazione perché gli italiani che scelgono gli stranieri per lavorare, per assistere i genitori, preferiscono che tu non abbia la cittadinanza, perché se tu hai la cittadinanza ti devono riconoscere più diritti, hanno più problemi a pagare, e tutto il resto. Mentre se non hai la cittadinanza puoi lavorare in nero... Stessa cosa anche per mia sorella. Non è che giova molto avere la cittadinanza qui in Italia.

(F, 22, G1.5, Costa d'Avorio, LT Lingue e letterature straniere)

I PROFILI DEGLI STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE: VERSO UNA TIPOLOGIA

4.1 Le dimensioni della tipologia

Come già precedentemente anticipato, l'analisi delle interviste effettuate, unita alle tendenze emerse in seguito agli approfondimenti di tipo quantitativo prima illustrati, ha permesso di ipotizzare una tipologia di studenti universitari con alle spalle un background migratorio iscritti presso l'Università di Bologna.

La definizione di una tipologia è una delle operazioni più utilizzate dalle scienze sociali: il suo obiettivo è quello di ordinare e classificare il materiale raccolto secondo criteri rilevanti, così da trovare spiegazione alle diverse dimensioni osservate, avendo l'ambizione di sostituire l'incoerenza del mondo umano con delle relazioni intelleggibili all'interno di un insieme razionale di significati. Attraverso una ricostruzione sintetica, semplificata e interpretativa della realtà, si vuole giungere a una sua migliore comprensione, fornendo un quadro semplice e schematico dell'oggetto di ricerca. Come ogni metodo, l'elaborazione di una tipologia non è fine a se stessa e non costituisce lo scopo finale dell'attività di ricerca: si tratta di un mezzo per rendere interpretabili le dimensioni indagate, giustificato dai risultati che permette di ottenere. Tramite la costruzione di idealtipi astratti dal carattere utopistico, ottenuti accentuando determinati tratti di un sistema, si possono meglio sintetizzare i risultati raggiunti, così da chiarire il contenuto empirico di alcuni dei loro elementi fondanti¹.

Sono quattro i diversi profili che di seguito verranno presentati, costruiti essenzialmente in base all'incrocio di due delle variabili-chiave considerate nell'analisi: l'aver ricevuto o meno un supporto al momento di assumere la decisione di proseguire la propria carriera scolastica con l'iscrizione a un corso universitario, e la prevalenza di motivazioni di tipo strumentale o, al contrario, di ragioni di tipo attitudinale, nella scelta di continuare gli studi.

In relazione alla prima variabile, ci si riferisce per lo più a un sostegno proveniente da alcune figure ritenute fondamentali per lo studente, quelle appartenenti al proprio nucleo familiare più ristretto. Che la loro influenza giochi un ruolo

estremamente rilevante è aspetto ormai appurato in letteratura: l'esistenza di rapporti non conflittuali, la condivisione – sia essa implicita o esplicita – di obiettivi a medio-lungo periodo, la possibilità di far affidamento – sia da un punto di vista economico-materiale che da uno più psicologico-motivazionale, nei termini di vicinanza emotiva – su una qualche figura familiare di riferimento, sono condizioni che paiono avere un impatto rilevante nella carriera formativa degli intervistati.

Con riferimento alla seconda variabile, invece, la questione della scelta scolastica in relazione alle aspirazioni degli studenti è stata profondamente studiata secondo approcci differenti, da quello più prettamente sociologico a quello psico-pedagogico, fino ad arrivare a quello istituzionale-organizzativo. Partendo dal presupposto per cui il processo di scelta scolastica risulta condizionato dal background socio-culturale familiare (Checchi e Redaelli, 2010), è di estremo interesse indagare la persistenza di un meccanismo di scelta basato primariamente sul modello razionale o se piuttosto vi sia una prevalenza di fattori emotivi e attitudinali nella definizione del proprio percorso educativo.

A partire quindi dalle interviste raccolte, e in particolare dall'incrocio delle due variabili appena presentate, sono stati individuati i quattro diversi profili di studenti illustrati in Tab. 4.1: gli studenti *indirizzati*, contraddistinti dall'aver ricevuto un sostegno genitoriale al momento di un'iscrizione basata su ragioni prettamente strumentali; gli studenti *razionali*, iscritti anch'essi sulla base di motivazioni strumentali ma senza aver ricevuto un supporto dal proprio nucleo familiare più ristretto; gli studenti *accompagnati*, iscritti sulla base di ragioni attitudinali e supportati dai genitori in tale decisione; gli studenti *idealisti*, iscritti seguendo ragioni prettamente attitudinali senza aver ricevuto un pieno sostegno genitoriale.

Tabella 4.1 - Tipologia di studenti universitari di seconda generazione (e variabili utilizzate nella sua definizione).

	Ragioni strumentali	Ragioni attitudinali
Sostegno	Indirizzati	Accompagnati
Assenza di sostegno	Razionali	Idealisti

All'interno di ogni profilo individuato sono state riscontrate caratteristiche tendenzialmente omogenee in relazione ad alcuni aspetti fondamentali quali l'andamento in termini di votazioni, il significato attribuito all'ottenimento del titolo di laurea, il background culturale della famiglia di provenienza, il rapporto con i propri familiari, la situazione economica percepita, il coinvolgimento in attività extra-universitarie, le prospettive di futuro.

Pur rimandando alla Nota metodologica per una descrizione più dettagliata, ci si limita qui a sottolineare come la creazione di classi omogenee di risposte in cui raccogliere le proposizioni degli intervistati, avvenuta in seguito alla suddivisione per macro-tematica delle trascrizioni del materiale qualitativo raccolto, abbia permesso di individuare i profili di studenti qui presentati. Risulta evidente che ridurre le biografie degli studenti intervistati a profili tra loro nitidamente distinti rischia di risultare un'eccessiva semplificazione (Lagomarsino e Ravecca, 2014), anche in considerazione del fatto che non di rado appaiono esperienze comuni, e per certi versi sovrapponibili, sotto diversi aspetti, che conducono poi a esiti profondamente differenti. Non tutti gli studenti appartenenti ai singoli gruppi, infatti, si conformano pienamente alle caratteristiche proprie di quel gruppo: le differenze messe in luce tuttavia, portate all'estremo, permettono di rendere intellegibili i diversi profili esaminati. Si pensa in definitiva che la tipologia illustrata (Tab. 4.2), pur avendo coscienza della riduzione implicita che ne deriva, possa fungere da utile chiave di lettura nell'interpretazione di storie complicate e tra loro estremamente eterogenee.

Tabella 4.2 - Profili degli studenti e principali caratteristiche.

	Indirizzati	Razionali	Accompagnati	Idealisti
Supporto ricevuto	Sì	No	Sì	No
Ragioni scelta	Strumentali	Strumentali	Attitudinali	Attitudinali
Votazioni	Eterogenee	Medio-basse	Medio-alte	Medio-alte
Significato laurea	Attestato formale	Sfida vinta	Realizzazione	Variabile
Background culturale familiare	Alto	Eterogeneo	Medio-alto	Medio
Status economico	Medio	Basso	Medio	Medio-basso
Rapporti familiari	Perlopiù buoni	Eterogenei	Buoni	Eterogenei
Attivismo extra-universitario	Medio	Basso	Alto	Medio
Futuro	Cosmopolita	Eterogeneo	Perlopiù in Italia	Eterogeneo

4.2 Gli indirizzati

Il primo gruppo, definito degli *indirizzati*, è caratterizzato dall'aver ricevuto un supporto di tipo economico-motivazionale, tendenzialmente di matrice genitoriale, nella scelta del proseguimento del proprio percorso formativo, combinato a una visione essenzialmente strumentale alla base della scelta stessa. In Tab. 4.3 sono riportate alcune delle principali caratteristiche dei giovani che possono essere ricondotti in questa prima categoria.

Tabella 4.3 - Principali caratteristiche degli studenti *indirizzati*.

N. intervista	Genere	Paese di origine	Generazione	Diploma secondario	Ciclo laurea	Corso di Laurea
1	F	Albania	1.75	Liceo	LM	Scienze Internazionali e Diplomatiche
2	M	Cile	1.75	Liceo	LT	Business and Economics
3	M	Togo	1	Esero	LT	Sociologia
7	M	Mali	1	Esero	LM	Cooperazione Internazionale
13	F	Albania	1.75	Tecnico	LT	Sociologia
18	M	Cina	1	Esero	LM	Quantitative Finance
25	F	Argentina	1.25	Liceo	LT	Scienze Motorie
26	F	Marocco	2	Tecnico	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche
29	M	Albania	1.75	Liceo	LT	Biotechnologie

Al di là di un equo bilanciamento di genere, è possibile evidenziare una grande eterogeneità di provenienze, di tipi di diploma acquisiti e di età di arrivo in Italia: se oltre la metà degli studenti risulta infatti nata in Italia o giunta in età prescolare, sono allo stesso tempo presenti studenti assimilabili, come profilo, a quello degli studenti internazionali.

Caratteristica comune riscontrabile tra gli studenti appartenenti a questo gruppo, come anticipato, è l'aver ricevuto un appoggio, materiale o motivazionale, da parte dei componenti del proprio nucleo familiare più ristretto nella scelta di intraprendere un percorso formativo di lungo periodo. Tale supporto, manifestatosi più o meno apertamente, ha giocato un ruolo chiave nelle scelte di vita degli intervistati, sia di seconda che di prima generazione. Tra questi ultimi, in particolare, emerge l'incoraggiamento genitoriale nell'intraprendere percorsi formativi all'estero, in seguito a cicli di studi (superiori, quando non universitari) già portati a termine nel Paese di origine: una necessità di fare esperienze altrove per potenziare il proprio curriculum, per costruire la propria professionalità. E per questo sottogruppo di studenti, al di là di una spinta motivazionale, è ben presente anche un supporto di tipo economico.

Mio padre mi ha sempre detto: «Io sono partito da niente, non avevo nessuno che mi sosteneva, e mi sono costruito. E vorrei che anche tu facessi lo stesso» [...] Ma alla fine mi ha sostenuto, con tutte le spese che comporta: ha fatto tutto.
(M, 26, G1, Togo, LT Sociologia)

Focalizzando invece l'attenzione sugli studenti trasferitisi in Italia in compagnia della propria famiglia, il desiderio dei genitori di avere figli in possesso di elevati titoli di studio emerge non di rado come elemento-chiave al momento della decisione di intraprendere un percorso migratorio: si tratta di un aspetto che, anche implicitamente, viene letto come una richiesta di responsabilizzazione nei confronti dei più giovani, destinatari di una serie di aspettative formative (e lavorative).

Diciamo che i miei hanno fatto questo passo, quello di emigrare in un altro Paese, principalmente per me e mia sorella. E lo studio, far studiare i propri figli in buone università, quindi dar loro la possibilità di una vita migliore, è sicuramente uno dei motivi per cui uno prende un gommone, rischiando la vita. E quindi il minimo che io devo loro è continuare a studiare dando qualche soddisfazione. La pressione l'ho sempre avuta anche per quello, ma non è mai stata una costrizione. Anche se i miei non hanno ancora capito cosa studio, mi appoggiano.
(F, 25, G1.75, Albania, LM Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Aspettative che spesso sfociano in un supporto riscontrabile non solo al momento della scelta di iscriversi a un corso universitario, ma che si manifesta anche lungo la durata del percorso di studi intrapreso tramite *diffusi incitamenti* (Bour-

dieu e Passeron, 1979), costituendo un sostegno indispensabile per il buon esito complessivo. Il supporto da parte di una famiglia altamente funzionale è d'altronde considerato uno degli elementi chiave per far sì che i figli vengano condotti lungo positivi percorsi di crescita.

In famiglia proprio sono più contenti di me che sono all'università, perché comunque il fattore dello studio in casa mia è sempre stato una cosa importante [...] Alcune materie non le avevo passate, e mi sono detta o che ero ignorante io, perché non mi entravano nel cervello, o che era troppo difficile per me. Invece dai, qualcuno dietro, mia madre, è rimasta lì: «No, te continui».

(F, 21, G2, Marocco, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Tali speranze, tali attese dei genitori talvolta travalicano i desideri e le volontà dei figli, imponendo loro scelte formative non condivise e apertamente osteggiate. Se questa tendenza pare essere maggiormente diffusa, come verrà più avanti descritto, in un'altra categoria di studenti, quelli denominati *idealisti*, è interessante notarne la presenza anche tra gli studenti *indirizzati*, secondo meccanismi opposti rispetto a quelli che si vedranno poi. In questo specifico caso le elevate aspettative genitoriali si scontrano con il desiderio di percorsi formativi di breve periodo manifestati in più occasioni dalla studentessa, e rimasti inascoltati.

Ragioneria è stata più una scelta dei miei, come anche l'università: non ero per nulla convinta [...] Però ragioneria ormai l'ho fatta: almeno l'ho finita. E invece l'università... Sicuramente avrei preferito non continuare.

(F, 19, G1.75, Albania, LT Sociologia)

La possibilità di disporre di un convinto supporto genitoriale risulta fortemente influenzata sia dalle risorse economiche che dal background culturale a disposizione della famiglia di provenienza. Per questa ragione, in relazione al primo dei due aspetti, la situazione economica viene definita dagli studenti di questo primo gruppo come "tranquilla". Tale tranquillità pare però derivare, nella quasi totalità dei casi, dal ricorso alla borsa di studio, indispensabile per coprire almeno parte delle spese da sostenere (ma si tratta di una situazione comune a quasi tutti gli intervistati). Al di là dei sostegni di tipo economico erogati da enti e istituzioni, o in alcuni casi come alternativa a essi, emerge non di rado la necessità di affiancare allo studio un'attività lavorativa, con inevitabili ripercussioni sulla carriera universitaria dello studente. L'essere fruitori di borsa di studio, o lo

svolgimento, più o meno saltuario, di qualche “lavoretto”, sono aspetti che non sono quindi necessariamente un riflesso dell’incapacità della famiglia di sostenere economicamente il percorso educativo dei figli. In ogni caso, la presenza di eventuali difficoltà di tipo economico può essere affrontata, secondo le parole degli studenti, tramite qualche “piccola rinuncia”.

Durante la triennale io lavoravo in pizzeria come cameriera, facendo anche la babysitter: nel weekend capitava che il sabato e la domenica mattina io facessi la babysitter. Tornavo a casa il giovedì o il venerdì di corsa e lavoravo tutto il fine-settimana. E il lunedì mattina alle sei e mezza tornavo a Forlì per fare i corsi. E allora sì, ho arrancato...

(F, 25, G1.75, Albania, LM Scienze Internazionali e Diplomatiche)

L’unica a lavorare è mia mamma, quindi non arriviamo sempre a fine mese... Però guarda, mia mamma è molto brava: i problemi economici sembra proprio che io non li abbia, però in realtà ci sono, di fondo. Non manca niente ma allo stesso tempo manca. Però non sono delle cose importanti, quindi... Sì, fai fatica ad arrivare a fine mese, perché comunque non è che prende molto. Però mia mamma è brava.

(F, 21, G2, Marocco, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Il pieno supporto ottenuto dai genitori può essere interpretato, come anticipato, anche alla luce del background culturale della famiglia di provenienza, rivelatosi per lo più molto elevato. La quasi totalità degli appartenenti a questo gruppo, infatti, afferma di avere almeno un genitore in possesso di una laurea, spesso ottenuta nel Paese di origine e di conseguenza non ritenuta valida in Italia. Si tratta di una condizione comune, come si è già avuto modo di accennare, a gran parte delle famiglie migranti, spesso caratterizzate da componenti *over-educated*, disposti ad accettare un declassamento delle proprie condizioni a patto che vengano concesse ai figli valide possibilità di successo educativo e lavorativo. Nel caso in cui i genitori non siano in possesso di elevati titoli di studio, la presenza di parenti o fratelli maggiori con alle spalle percorsi formativi di lungo periodo pare compensare tale assenza, elevando ancora una volta il livello di capitale culturale familiare.

In Albania mia madre si è laureata in quella che sarebbe Pedagogia qui in Italia. Mio padre in Ingegneria. Ovviamente a nessuno dei due è stata riconosciuta: mio padre ha iniziato come operaio poi, dopo un po’, l’hanno un po’ riconosciu-

to, perché sapeva fare insomma... Mia madre invece doveva proprio rifare metà della laurea, quindi è rimasta a casa.

(M, 21, G1.75, Albania, LT Biotecnologie)

Mia madre ha preso la licenza media in Marocco, ma non è che abbia avuto... Neanche mio padre: nessuno dei due ha avuto un percorso scolastico molto avanzato. Sono stati i miei zii, invece, che hanno preso il Dottorato [...] Comunque dietro, pur non essendo i miei genitori, nella famiglia c'era gente che aveva proseguito.

(F, 21, G2, Marocco, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Altro tratto caratterizzante questa categoria di studenti è riferibile alle questioni strumentali alla base della scelta di iscriversi a un corso universitario. Nell'odierna società della conoscenza, la necessità di avere un titolo di laurea viene vista come impellente nell'ottica di una maggiore spendibilità all'interno del mercato lavorativo. La scelta dell'università avviene quindi, soprattutto per le prime generazioni di migranti, solo dopo la raccolta di informazioni dettagliate sull'organizzazione dell'istituzione stessa e dopo un'attenta analisi delle possibilità e degli sbocchi occupazionali offerti dallo specifico corso a cui ci si vuole iscrivere.

Ho scelto l'Università di Bologna perché ho visto l'università su internet: è la più vecchia del mondo, e ho visto che è tra le migliori.

(M, 27, G1, Mali, LM Cooperazione Internazionale)

Ho scelto questo corso perché può essere molto utile per me. Ho preso le informazioni su un sito in cui riesci a vedere i dati occupazionali al primo anno dalla laurea, il reddito, e gli sbocchi professionali del corso.

(M, 24, G1, Cina, LM Quantitative Finance)

Anche dagli studenti in possesso di diploma italiano l'iscrizione all'università viene vista come necessaria per essere maggiormente competitivi nella ricerca di una futura occupazione. Una strumentalità che viene qui letta nei termini della necessità di un titolo, quello di laurea, che costituisce un mero passaggio, quasi scontato e raramente messo in discussione, in vista di un futuro lavorativo. Il focus non viene quindi tanto posto sul perseguimento dei propri interessi, né sui più generali concetti di formazione e apprendimento, quanto sul novero di opportunità che si aprirebbero in seguito all'otteni-

mento del titolo: tali scelte formative, quando pienamente condivise dagli intervistati e non imposte, risultano ben ponderate e frutto di un'attenta pianificazione del proprio futuro.

La questione del lavoro penso che sia ovvia: una laurea dà più possibilità rispetto a un diploma, ormai, in Italia. Sì, principalmente è questa la ragione, ecco...

(F, 25, G1.75, Albania, LM Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Se devo essere sincera è perché comunque una laurea potrebbe, forse, portarti qualcosa in più, soprattutto da un punto di vista lavorativo.

(F, 21, G2, Marocco, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Simultaneamente, alla base di tale scelta contribuiscono anche ragioni più propriamente culturali, strettamente connesse all'area di provenienza: nel caso specifico, sono proprio i due studenti di origine sudamericana a sottolineare questo aspetto. La strumentalità degli studi universitari può essere letta in questo caso nei termini di un passaggio obbligato in vista di un'attività lavorativa futura.

Non avevo un'idea chiara di quello che avrei fatto all'università, ma sapevo che avrei fatto l'università: quella era una certezza. Come ce l'ha anche mia sorella, sicuramente. È una cosa culturale, quella dell'università, perché in Cile, se non la fai, non sei nessuno e davvero non vali niente.

(M, 20, G1.75, Cile, LT Business and Economics)

In Argentina la mentalità è completamente diversa da qui: se vuoi essere qualcuno e non essere buttato per la strada, devi fare l'università. Altrimenti sei povero, non puoi lavorare neanche come spazzino. E quindi era, come dire, il percorso da seguire [...] Sapevo che mi sarebbe servita per il lavoro dopo.

(F, 28, G1.25, Argentina, LT Scienze Motorie)

La visione prevalentemente strumentale dell'iscrizione a un corso universitario trova peraltro ispirazione anche nei percorsi di successo intrapresi all'interno del nucleo familiare. In questo caso specifico si tratta del padre il quale, nonostante la separazione e la distanza dai figli, costituisce la persona che lo studente identifica come modello e figura di riferimento:

Perché mio padre è una persona di successo. Mi piace come ragiona, mi piace quello che ha fatto della sua carriera: ha raggiunto quello che voleva, il livello

massimo che poteva raggiungere, ed è partito dal nulla [...] Mentre mia madre, poveretta... Cioè, a me lei fa un po' pena perché, non so... Io non vorrei mai essere nella sua situazione, in cui ho studiato degli anni per una carriera, per poi non riuscire a metterla in pratica. Ma per lei sicuramente la famiglia era molto più importante rispetto alla carriera, mentre per mio babbo probabilmente no.

(M, 20, G1.75, Cile, LT Business and Economics)

Anche il significato attribuito all'ottenimento del titolo risente inevitabilmente del modo di intendere gli studi, essendo letto essenzialmente come un semplice attestato formale di un percorso che altro non è se non un passaggio obbligato verso il mondo lavorativo o, in alternativa, il riconoscimento di un percorso formativo di successo.

Ho il sogno di avere il titolo di Dottore prima del mio nome: mi sono detto che non mi sarei fermato prima di avere questa parola davanti al mio nome.

(M, 27, G1, Mali, LM Cooperazione Internazionale)

A me la laurea magistrale servirà in futuro: è un investimento a lungo termine. Ogni generazione deve avere un diploma a un livello superiore [...] Laurearmi significa avere mercato in più.

(M, 24, G1, Cina, LM Quantitative Finance)

I risultati universitari ottenuti da questa prima categoria ideal-tipica di studenti, letti in termini di media-voto fatta registrare al momento dell'intervista, risultano estremamente eterogenei, e vanno dalla possibilità percepita di ottenere il massimo dei voti, alle rilevanti difficoltà riscontrate nel superamento degli esami. Data la strumentalità dell'iscrizione all'università, comune a tutti, la ragione prevalente alla base di risultati così diversi pare essere il rapporto intrattenuto con i propri familiari, in particolare con i genitori. Quando tale legame è positivo, in quanto gli obiettivi formativi risultano condivisi, i risultati universitari tendono a essere migliori, fungendo da cartina di tornasole del pieno supporto ricevuto. Quando al contrario tale rapporto risulta sotto diversi aspetti problematico, l'andamento universitario degli studenti pare risentirne, diventando terreno fertile per la rivendicazione di spazi di libertà ritenuti fortemente compromessi da quelle che sono interpretate dai figli come eccessive imposizioni della volontà genitoriale: pare quindi di poter scorgere tra questi studenti una strumentalità nella scelta del percorso formativo attribuibile più ai genitori che a loro stessi. E non entrando in gioco, in questo

caso, particolari motivazioni di tipo attitudinale (a differenza di quanto verrà illustrato per il gruppo di studenti *idealisti*), il percorso formativo tende quasi inevitabilmente a risentire di tale conflittualità.

I contrasti peraltro emergono anche al momento di stilare un bilancio finale dell'esperienza migratoria vissuta dallo studente, se esperita, o dai propri familiari. Tra gli studenti *indirizzati*, come – con ancora maggior evidenza – tra quelli rientranti nel gruppo dei *razionali*, emergono con forza i diversi livelli di soddisfazione che caratterizzano figli e genitori.

Diciamo che andando ad analizzare la parte più pratica della vita, devo dire di no: a volte i miei genitori sono veramente delusi, stanchi.

(F, 25, G1.75, Albania, LM Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Mio padre comunque era ingegnere e qui alla fine è operaio: fa quello che fa un ingegnere, però, ufficialmente... Mia madre, comunque, da occupata è diventata disoccupata. Quindi magari posso capire che loro non siano del tutto entusiasti dal punto di vista lavorativo ed economico. Però c'è comunque un miglioramento, altrimenti non si sarebbero mai trasferiti [...] Hanno dato più possibilità a me, a mia sorella e mio fratello rispetto a quelle che avremmo potuto avere in Albania.

(M, 21, G1.75, Albania, LT Biotecnologie)

Proiettandosi infine in una dimensione futura, i giovani *indirizzati* sono quelli che più di tutti si immaginano fortemente cosmopoliti. Il “sentirsi cittadini del mondo” è la formula più frequentemente utilizzata da studenti che non si percepiscono limitati dai confini nazionali nella ricerca di quelle esperienze, siano esse di studio, di lavoro o più in generale di vita, che hanno intenzione di intraprendere. La volontà di muoversi, di andare “fuori” (dove per “fuori” si intende un luogo altro rispetto all'Italia o al Paese di origine) pare essere la volontà prevalente, pur senza che sia scartata a prescindere l'idea di rimanere nel posto in cui ci si è formati o l'ipotesi di un possibile, ma non immediato, ritorno a casa.

Vorrei lavorare un po' nel mondo prima di tornare a casa mia, perché io vorrei fare politica. Devo andare a cambiare tante cose in Mali. Non voglio più vedere i miei concittadini che si prendono il rischio di mettersi nelle acque del Mediterraneo, di morire nel Mediterraneo perché hanno paura della guerra nel nord del Mali o perché hanno paura della povertà.

(M, 27, G1, Mali, LM Cooperazione Internazionale)

In questo primo gruppo di studenti la vocazione al cosmopolitismo appare estremamente più rilevante rispetto a quanto riscontrato nelle altre categorie. Un'inclinazione talmente radicata che contiene già al suo interno la consapevolezza della difficoltà di portare avanti legami (amicali e relazionali) in essere nel contesto italiano, ma che si rivela al contempo necessaria per riuscire a “trovare sé stessi, la propria identità”, e forse favorita da una bi-nazionalità già presente in studenti con alle spalle un background migratorio. Pare quasi di rintracciare, tra questi studenti, la presenza di quella «cittadinanza multipla» che, secondo Recchi (2013), permetterebbe alle persone mobili di avere una molteplice presenza nel Paese di origine e in quello (quelli) di destinazione, andando così ad alimentarne il carattere transnazionale e cosmopolita. Una transnazionalità e un cosmopolitismo che non devono quindi essere letti tanto nei termini di un rifiuto verso l'Italia, di una fuga, di una necessità di allontanarsi dal Paese in cui ci si è formati, quanto come la volontà di seguire un percorso ritenuto necessario per poter crescere individualmente e personalmente, per immaginarsi e proiettarsi in un futuro sulla base di quell'attitudine strumentale già emersa fin dal momento della scelta di iscriversi a un corso universitario. Sarebbe proprio quel tratto caratteristico di una mobilità, tipica delle giovani generazioni, che Raffini (2014) interpreta nei termini di un incontro tra una “generazione Erasmus”, la quale vedrebbe nell'Europa, o più propriamente nel mondo, il proprio, naturale, *habitus* culturale e una “generazione precaria”, sia nel mercato del lavoro che nei progetti di vita.

Perché comunque questo corso ha un punto di vista internazionale: ciò che è internazionale a me piace [...] Forse anche per il fatto che io sono straniera, sono bi-nazionale, ho due nazionalità: questo secondo me ha inciso nel mio percorso [...] Spero per il mio futuro di poter viaggiare, di conoscere, di fare...

(F, 21, G2, Marocco, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Io sinceramente adesso penso a quello che può essere positivo per me, a quello che mi può far crescere. Io vedo quello che l'Italia mi ha regalato in 13 anni: mi ha dato tante cose, come ci sono state tantissime altre cose dure [...] Io dico perfetto, mi ha dato tanto, ho preso quello che potevo, ho dato... Perché quando sono stata qua mi sono comportata come una cittadina corretta: ho pagato le tasse, l'università, tutto correttamente... Però quando non potrà più darmi quello di cui ho bisogno, andrò a vivere da un'altra parte, che mi potrà far crescere: mi sento un po' cittadina del mondo.

(F, 28, G1.25, Argentina, LT Scienze Motorie)

4.3 I razionali

Il secondo gruppo identificato, quello degli studenti *razionali*, mantiene una visione essenzialmente strumentale alla base della scelta di proseguire gli studi, che tuttavia non è accompagnata da un pieno supporto genitoriale. La mancanza di tale supporto può declinarsi in varie forme, partendo da una contrarietà di massima alla scelta di iscriversi all'università, proseguendo per un disaccordo nei confronti dell'iscrizione a uno specifico corso di laurea, fino ad arrivare a un semplice disinteresse per le scelte educative (e di vita) compiute dai figli.

Come evidenziato in Tab. 4.4, si tratta del gruppo meno numeroso, in quanto composto da soli cinque studenti, tutti arrivati in Italia prima del compimento del decimo anno di età e di conseguenza rientranti in quelle che Rumbaut ha definito generazioni 1.75 e 1.5. Se si parte dal presupposto di una migrazione esperita dalle prime generazioni nell'ottica di un miglioramento delle condizioni di vita future del proprio nucleo familiare, appare evidente che la mancanza di supporto a percorsi formativi alimentati da logiche essenzialmente strumentali risulta minoritaria. Altro tratto caratterizzante questa categoria è dato dal tipo di scuola secondaria frequentata: in tutti i casi, infatti, gli studenti hanno svolto almeno parte del loro percorso di istruzione superiore in un liceo.

Tabella 4.4 - Principali caratteristiche degli studenti *razionali*.

N. intervista	Genere	Paese di origine	Generazione	Diploma secondario	Ciclo laurea	Corso di Laurea
6	F	Macedonia	1.5	Liceo	LT	Ingegneria
14	M	Tunisia	1.75	Tecnico	LT	Ingegneria biomedica
15	F	Polonia	1.75	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche
22	F	Costa d'Avorio	1.5	Liceo	LT	Lingue e letterature straniere
24	M	Pakistan	1.5	Liceo	CU	Giurisprudenza

Uno dei due tratti fondamentali di questo sotto-gruppo di studenti è legato al fatto di non aver ricevuto supporto dai genitori al momento della scelta di proseguire gli studi con l'iscrizione a un corso universitario. Come anticipato, però,

tale mancato supporto si è manifestato in diverse forme. In alcuni casi emerge un disinteresse generalizzato verso le scelte educative dei figli che può essere letto in una duplice forma: da un lato come la volontà di lasciare loro la massima libertà di scelta, nell'ottica di una piena responsabilizzazione; dall'altro sembra in realtà emergere con maggiore forza una noncuranza nei confronti di decisioni rilevanti prese da giovani per i quali, stando a quanto emerso dalle interviste, sarebbe stato invece di grande aiuto un confronto con le figure genitoriali.

Mia madre mi ha detto «Fa' quello che ti pare»: non sapeva neanche cosa andassi a fare [...] Era in Polonia, le scrivevo dal computer e mi diceva «Ok: se hai i soldi per pagarti la retta, va bene».

(F, 23, G1.75, Polonia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

In altri casi emerge invece una manifesta opposizione rispetto alle strade intraprese dai figli: che si tratti di un dissenso rispetto alla scelta di lasciare un impiego, comunque ben retribuito, per intraprendere percorsi formativi di lungo periodo, o di un esplicito disaccordo rispetto alla decisione di allontanarsi dal nucleo familiare, si è in presenza di contrasti che paiono avere importanti ripercussioni sia sui rapporti all'interno del nucleo familiare sia sui risultati ottenuti dagli studenti.

Ho sempre fatto tutto da solo. Il mio obiettivo è sempre stato quello di renderli orgogliosi comunque, anche se loro non condividevano le mie scelte, perché magari all'inizio non le capivano. Perché magari i miei hanno sempre quell'idea lì: se fai il dottore, è buono, mentre se lavori in azienda no. Hanno una mente un po'... O dottore o avvocato c'era per loro [...] Anche perché i miei mi hanno chiesto cosa andassi a fare all'università, visto che avevo già il posto fisso, avevo già un lavoro ben retribuito [...] I miei all'inizio non condividevano, adesso mi hanno detto «Guarda, hai scelto quella strada lì, bene... Adesso però finisci».

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Mio padre era contrario alla mia scelta di venire qui a Bologna. Mia madre ha sofferto il fatto che partissi [...] Diciamo che questa scelta ha complicato molto i rapporti con mio padre: non ha mai appoggiato la mia scelta di lasciare la casa, ed è per questo che ho avuto anche alcuni problemi, perché ho dovuto mantenermi da solo, trovare un lavoro [...] Capisco il rancore e la rabbia di mio padre nel lasciare un figlio andare via, ma spero che lui capisca che per me è stata una cosa utile, necessaria.

(M, 22, G1.5, Pakistan, CU Giurisprudenza)

Contrasti che appaiono in modo ancora più evidente nel tracciare un bilancio complessivo dell'esperienza vissuta dagli intervistati e dai propri genitori. Se i primi si dicono tutti, senza alcuna eccezione, estremamente soddisfatti del percorso (migratorio e formativo) intrapreso, la percezione di quello che può essere il livello di soddisfazione dei genitori risulta essere nella maggioranza dei casi estremamente diversa. Si tratta di un altro elemento che potrebbe contribuire a spiegare, almeno in parte, un mancato supporto alle scelte educative operate dai giovani, desiderosi di intraprendere un percorso di studi di lungo periodo in un Paese che non ha saputo includere e valorizzare a pieno i propri genitori.

Io sono super-soddisfatto di me [...] Secondo me, mio padre, con tutti i sacrifici che ha fatto, con tutto quello che ha fatto, non so come dire... Ha ottenuto quello che voleva, però non lo vedo tanto contento. Perché sta continuando a lavorare dal lunedì alla domenica, se riesce. E poi adesso col fatto che si sono separate le due famiglie... Non so se lui l'aveva immaginata proprio in questo modo.

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Infatti a volte mia mamma dice che ok, è venuta qui, però forse stava meglio, senza rendersene conto, nel suo Paese, perché ha dovuto rinunciare al lavoro, che qui non è riconosciuto. È difficile... Io sto benissimo, anzi ringrazio mia mamma di essersi trasferita [...] Mentre dal punto di vista di mia mamma e di mia sorella penso che siano un po' pentite di essere venute. Mia sorella perché in Costa d'Avorio, se hai figli, hai sempre qualcuno che ti aiuta, che ti è vicino, mentre qui devi trovare come cavartela. E mia mamma invece, per la situazione economica in cui si trova, e per come le persone la vedono e la trattano, non è molto soddisfatta.

(F, 22, G1.5, Costa d'Avorio, LT Lingue e letterature straniere)

Così come tra gli *indirizzati*, anche tra i *razionali* il capitale economico e culturale riferibile alla famiglia di origine riveste un ruolo fondamentale. Partendo da quest'ultimo, è possibile osservare una grande eterogeneità di situazioni: da genitori in possesso di titoli (di laurea e di diploma) acquisiti nel Paese di origine e non riconosciuti in Italia, a familiari con livelli educativi limitati, inseriti, gli uni e gli altri, nei settori occupazionali meno tutelati e retribuiti. A emergere è una peculiarità comune a tutti gli appartenenti a questo gruppo, già accennata: il possesso di un diploma di tipo liceale (tranne in un caso, contraddistinto dall'ottenimento di un diploma di tipo tecnico a seguito, comunque, di un'esperienza all'interno di un liceo). Frequentare un liceo apre più comunemente già di per sé a percorsi formativi di lunga durata: si tratta di scelte che paiono, dai

racconti degli intervistati, aver trovato l'appoggio, a quel tempo, della famiglia. Resta da capire se il mutamento di prospettiva dei genitori possa essere legato a un'errata percezione delle opportunità lavorative aperte dagli studi liceali, al mancato ottenimento dei risultati attesi, o, piuttosto, a fattori contingenti che avrebbero reso necessarie, ai loro occhi, altre scelte. Vengono d'altronde messe in evidenza da più parti le difficoltà riscontrate nella scelta della scuola secondaria di II grado da quelle famiglie che, arrivate da poco in Italia, non vengono adeguatamente supportate tramite specifiche attività di orientamento che permettano loro di cogliere i differenti gradi di preparazione e le diverse prospettive future offerte dai vari istituti. Tali servizi di orientamento risulterebbero necessari, sostiene Santagati (2011), per considerare tutti i diversi aspetti che caratterizzano la scelta scolastico-formativa, da quelli relativi alle attitudini e alle propensioni del giovane a quelle più inerenti agli sbocchi lavorativi dei diversi percorsi formativi, così da evitare «canalizzazioni forzate» o rischi di abbandono.

Una più efficace spiegazione del mancato supporto genitoriale può in ogni caso essere riscontrata in una situazione economica che viene definita quanto meno complicata da tutti gli studenti appartenenti a questo gruppo e che ha, per forza di cose, conseguenze sia sugli stili di vita che su una serie di decisioni relative alla propria carriera universitaria. La negativa congiuntura economica attuale non avrebbe poi fatto altro che aggravare situazioni già precarie: più che vivere, nelle parole degli intervistati, si tende a sopravvivere, attingendo ai pochi risparmi accumulati e non di rado grazie ad aiuti di altri familiari.

Limmatricolazione l'ho pagata io con il mio ultimo lavoro, e ho sempre pagato tutto io [...] Mia mamma non essendo sposata con nessuno non ha il mantenimento: cioè, in realtà mia mamma, per farmi venire a vivere in Italia, ha perso anche il mio mantenimento. Ha fatto un accordo: mio padre non le avrebbe più dato il mantenimento fino ai miei 18 anni, però io sarei potuta venire a vivere qui con lei. Quindi a 16 anni ho iniziato a lavorare d'estate.

(F, 23, G1.75, Polonia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Poi avevo anche dei problemi economici, quindi mi sono detto di tornare a fare il pendolare per risparmiare comunque un po' di soldi. Però con il fatto che sono tornato a Bologna, forse avrò risparmiato 20 euro, ma con la fatica non ne valeva la pena. All'andata ci mettevo due ore ad arrivare fino a qua, quindi mi dovevo alzare alle cinque e mezza [...] Gli esami li ho affrontati, li ho superati ma non con i voti che volevo. Anche perché sono una persona ambiziosa...

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Anche per questa ragione, la maggioranza degli studenti di questo gruppo usufruisce di borsa di studio e, al contempo, svolge una o più attività lavorative. Se per gli *indirizzati* la scelta di affiancare al proprio percorso formativo una qualche forma di impiego veniva letta nell'ottica di acquisire una maggiore indipendenza rispetto al nucleo familiare, così da avere una certa autonomia economica in relazione a beni considerati non fondamentali, per i *razionali* non si parla più di scelta, ma di necessità.

Occasionalmente come cameriere, oppure in qualche evento, in qualche fiera, o allo stadio. Quando posso, perché non mi piace essere mantenuto. Anzi, vorrei il prima possibile essere indipendente.

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Io ho avuto settimane in cui chiudevo il negozio tutti i giorni. Fino alle 15, 15.30 ero a lezione e poi dalle 17 alle 21 al lavoro. Infatti non avevo neanche più tempo per studiare: studiavo di notte. Però ce l'ho fatta.

(F, 23, G1.75, Polonia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Al di là di una mancanza, più o meno esplicita, di supporto da parte del nucleo familiare, a caratterizzare questa seconda categoria ideal-tipica di studenti è la ragione, per lo più strumentale, che li ha portati a decidere di proseguire gli studi. Come anticipato, la quasi totalità degli studenti rientranti in questo gruppo risulta in possesso di un diploma liceale, meno spendibile, almeno nell'immediato, all'interno del mercato lavorativo, a differenza dei titoli tecnici e professionali. Una scelta, quella della scuola superiore, fatta non sempre consapevolmente e che ha portato in alcuni casi alla necessità di proseguire gli studi, per mancanza di alternative o per affacciarsi in modo più competitivo all'interno del mercato del lavoro. Un'esigenza, dunque, più che una scelta, sembra essere stata l'iscrizione a un corso universitario, con inevitabili ripercussioni sui risultati ottenuti dagli studenti, la cui media-voto risulta la più bassa tra le quattro categorie indagate.

Alle Medie mi hanno consigliato i professori: non sapevo cosa fare, e allora mi hanno detto di provare lo Scientifico. Forse non lo rifarei semplicemente perché non ti dà un futuro immediato, non sai cosa puoi fare. Magari un Istituto Tecnico sarebbe stata la scelta giusta soprattutto per trovare lavoro. Per questo motivo ho deciso di continuare a studiare.

(F, 21, G1.5, Macedonia, LT Ingegneria)

Le votazioni fatte registrare dagli studenti appartenenti a questo gruppo risultano tendenzialmente medio-basse, in ogni caso mediamente inferiori rispetto a quelle riscontrate tra gli altri intervistati. Gli studenti *razionali*, arrivati in Italia entro il decimo anno di età, paiono quindi dimostrare che non necessariamente a una prematura migrazione corrisponda la messa in atto di percorsi di successo in ambito formativo. Come ovvio, si sta pur sempre parlando di un numero limitato di casi, e l'accesso agli studi universitari, già di per sé, può costituire un notevole indicatore di successo: in ogni caso, limitandoci alla popolazione di riferimento qui presa in considerazione, tale rapporto non emerge come diretto e auto-evidente.

La strumentalità emerge anche nelle scelte di futuro a breve e lungo termine. La necessità di continuare gli studi viene nuovamente chiamata in causa da studenti convinti che con il solo titolo di laurea triennale non potranno aprirsi per loro soddisfacenti occasioni lavorative.

E poi dovrò finire sicuramente la Magistrale, perché con Ingegneria non si trova niente. È più legato al fatto che non si trova lavoro, non perché voglio andare avanti tutta la vita a studiare.

(F, 21, G1.5, Macedonia, LT Ingegneria)

La visione del futuro, nelle parole degli intervistati, risulta estremamente eterogenea: sicuramente meno cosmopoliti degli studenti *indirizzati*, pur non mancando talvolta la volontà di conoscere altre culture, i giovani *razionali* paiono non disdegnare affatto l'idea di vedersi stabilmente in Italia, cogliendo peraltro l'occasione per rimarcare ancora una volta la distanza che li separa dalle prime generazioni di migranti.

Le persone come i miei genitori, i primi emigrati, hanno questa mentalità del voler ritornare prima o poi nel loro Paese. Invece gli immigrati di seconda generazione, come me o altri miei amici, non ce l'hanno proprio in testa di voler ritornare.

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Di grande interesse è infine il significato attribuito dagli studenti all'ottenimento del titolo di laurea. Stante la strumentalità delle ragioni che hanno portato al proseguimento degli studi, ci si potrebbe aspettare anche in questo caso il medesimo approccio. In realtà, al di là di un unico caso in cui viene fatto esplicito riferimento alla possibilità di avere un buon lavoro (accompagnato

da un buono stipendio), prevale una lettura del raggiungimento della laurea in termini di una sfida vinta (verso gli altri o verso se stessi), di una soddisfazione personale, di un vanto.

Una soddisfazione enorme: io ci tengo molto a laurearmi, anche a essere chiamato proprio ingegnere biomedico. Sì, anche per dare soddisfazione alle persone che non ci hanno creduto, oppure che mi hanno sempre sottovalutato o considerato come un nullafacente. Mi piacerebbe proprio buttarli in faccia e dirgli: «Vedi chi sono? Vedi che c'è scritto Dottore?».

(M, 23, G1.75, Tunisia, LT Ingegneria biomedica)

Io sono una persona che porta sempre a termine ciò che prende in carico. E fare Giurisprudenza ormai è diventata una costrizione nei miei confronti, perché è una sfida verso di me, ma anche verso i miei genitori e le persone che mi hanno criticato. E per questo motivo mi trovo al terzo anno ancora con gli esami del secondo anno da dare, ma con la convinzione che un giorno ce la farò, che non posso smettere. Laurearmi significa vincere una sfida nei miei confronti, nei confronti della società. Magari dopo non farò l'avvocato, però laurearmi è un punto di arrivo che mi permetterà di dire a tutti: «Guardate che io ce l'ho fatta».

(M, 22, G1.5, Pakistan, CU Giurisprudenza)

Io comunque vorrei un po' innalzare la carriera della mia famiglia, visto che siamo tutti operai o nullafacenti. Cioè, io sono la prima di tutta la mia famiglia che va all'università, e sarò anche la prima a laurearmi, quindi è già un bel vantaggio. Un bel vanto proprio, più che un vantaggio.

(F, 23, G1.75, Polonia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

4.4 Gli accompagnati

Il terzo gruppo individuato, quello degli *accompagnati*, risulta innanzitutto caratterizzato da un supporto, di tipo economico o morale, proveniente dalla famiglia di origine e/o dagli insegnanti incontrati lungo il percorso scolastico pre-universitario. Tale supporto si accompagna peraltro a una scelta di proseguire gli studi basata essenzialmente su ragioni di tipo attitudinale, legate agli interessi e alle passioni degli studenti verso determinati corsi di laurea o attività professionali. Tali motivazioni alla base di un percorso di *higher education* risultano relativamente poco indagate anche a livello internazionale, data la grande

enfasi attribuita alle teorie utilitaristiche. Si tratterebbe in ogni caso di studenti che sono stati “avvantaggiati” nel loro percorso formativo, essendo stati supportati in scelte educative non esclusivamente strumentali.

Questo terzo gruppo di studenti, così come quello degli *indirizzati*, è caratterizzato da un'estrema eterogeneità di provenienze, di generazioni e di tipi di diploma acquisiti (cfr. Tab. 4.5).

Tabella 4.5 - Principali caratteristiche degli studenti *accompagnati*.

N. intervista	Genere	Paese di origine	Generazione	Diploma secondario	Ciclo laurea	Corso di Laurea
8	F	Albania	1.75	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche
9	M	Marocco	1.5	Tecnico	CU	Giurisprudenza
10	F	Grecia	1	Estero	LT	Filosofia
11	F	Romania	1.5	Liceo	LT	Educatore sociale e culturale
12	F	Albania	1	Estero	LM	Psicologia scolastica e di comunità
16	M	Bosnia-Erzegovina	1.75	Liceo	LM	MIREES
20	M	Senegal	1	Estero	LT	Sociologia
23	F	Bangladesh	1.5	Tecnico	CU	Chimica e Tecnologia Farmaceutiche
30	F	Nigeria	2	Liceo	CU	Medicina e Chirurgia

Uno dei due aspetti comuni a tale gruppo è stato l'aver ricevuto un qualche tipo di supporto, familiare e/o esterno, nella scelta di iscriversi a un determinato corso universitario. Anche in questo caso il supporto genitoriale ha riguardato un doppio versante, quello economico e quello più emotivo. L'iscrizione all'università

viene definita come una “regola non scritta”, un sottinteso che in famiglia viene quasi dato per scontato e non di rado già presente al momento della scelta dell’istituto superiore, quasi un tratto culturale, parte di una “normale biografia” (Du Bois-Reymond, 1998). In questo caso però, a differenza di quanto saltuariamente emerso tra gli studenti *indirizzati*, il supporto non si trasforma mai in imposizione, trovando nei figli interlocutori determinati a seguire passioni e interessi.

Non che i genitori mi abbiano spinto, anche perché comunque studiare è una delle cose più belle. Però i genitori hanno avuto un ruolo perché in effetti dicono: «Caspita, ci spacchiamo la schiena. Avere un risultato, avere la figlia che va all’università, è un prestigio» [...] Alla fine sì, sono stati anche i genitori che l’hanno voluto: adesso mi dicono che l’importante è che mi piaccia, che io studi volentieri, ed è veramente quello che succede.

(F, 20, G1.5, Romania, LT Educatore sociale e culturale)

La mia famiglia è sempre stata molto di supporto, in realtà. Questa è una cosa che accomuna più o meno tutti i figli di immigrati: «devi studiare, e possibilmente devi fare qualcosa di prestigioso». E per gli africani ancora di più [...] Diranno la stessa identica cosa, che tu devi leggere i tuoi libri, devi studiare e devi diventare o un medico, o un ingegnere o un avvocato: non hai molte alternative.

(F, 27, G2, Nigeria, CU Medicina e Chirurgia)

Anche gli studenti di prima generazione presenti in questo gruppo hanno sottolineato di aver ricevuto un pieno appoggio da parte della propria famiglia. Un supporto che si è rivelato spesso decisivo per far sì che potessero prendere la decisione, non semplice, di allontanarsi dal Paese di provenienza, abbandonando genitori e amici, per inseguire i propri desideri di crescita, educativa e personale.

La mia famiglia non che insistesse, ma mi appoggiava, mi supportava nel continuare gli studi [...] Mio babbo non sapeva niente su Psicologia: lui mi ha supportato molto nell’aspetto economico. Per le scelte relative alla scuola, allo studio mi ha lasciato invece veramente libera [...] E mia mamma mi ha sempre detto: «Fai un’esperienza all’estero, vai a studiare, perché hai avuto dei buoni voti e ce la puoi fare».

(F, 28, G1, Albania, LM Psicologia scolastica e di comunità)

Sono rimasti contenti, anzi... Sono stati di grande appoggio nel dirmi che la vita era fatta anche di queste cose, che potevo andare lontano, che potevo rappresen-

tarli degnamente, di impegnarmi in quello che potevo fare, di non fare casini, eccetera. Sì, sono stati contenti, ed era anche un'opportunità, perché tutti, in Africa, sognano l'Europa: per avere aiuti economici, e anche per un po' di prestigio a livello del villaggio.

(M, 40, G1, Senegal, LT Sociologia)

L'aver ricevuto un convinto sostegno nelle proprie scelte di vita riflette l'esistenza di rapporti molto positivi all'interno del nucleo familiare più ristretto, in particolare con i genitori, visti come esempi virtuosi e modelli a cui ispirarsi. Talvolta la soddisfazione che i genitori dimostrano per la carriera formativa dei figli viene vissuta quasi con imbarazzo dagli intervistati, che sono all'opposto convinti di fare semplicemente il proprio dovere.

Mio babbo per l'educazione è stato molto presente [...] Anche lui ha lottato tanto nella sua vita: quando hai una famiglia molto grande... Lavorava da solo e faceva un po' tutto lui, ecco. Quindi è un punto di riferimento e anch'io cerco di fare un po' la stessa cosa: io sono qui a cercare sempre di aiutare di là, di essere presente, almeno su certi aspetti.

(M, 40, G1, Senegal, LT Sociologia)

Di me sono molto soddisfatti, in una maniera tale per cui mi sento delle volte anche un po' imbarazzata, perché non credo di meritare questa cosa. Però loro di me sono veramente molto orgogliosi, sinceramente. Alla fine, mi sembra di fare soltanto il mio dovere, quindi non riesco a vedere nulla di speciale in quello che faccio.

(F, 27, G2, Nigeria, CU Medicina e Chirurgia)

L'esistenza di buoni, quando non ottimi, rapporti all'interno del nucleo familiare non è però un aspetto che viene dato per scontato e considerato stabilmente acquisito dagli studenti *accompagnati*. In un paio di situazioni tale condizione di serenità familiare è frutto di un'evoluzione del rapporto, di una ri-negoziazione di conflitti intimamente legati all'esperienza migratoria stessa, sia essa stata esperita dai genitori, con il conseguente abbandono dei figli durante la loro infanzia per cercare migliori opportunità lavorative ed economiche, o dagli stessi giovani, allontanatisi, pre-adolescenti, dalla famiglia di origine. La migrazione, agita o subita passivamente, viene in alcuni casi raccontata come un evento traumatico, portatore di conseguenze negative al momento di un ricongiungimento familiare che si è spesso rivelato essere ben lontano dalla visione maturata, estrema-

mente idealizzata, dai giovani di seconda generazione. A questo si aggiunga che le cosiddette “migrazioni a staffetta”, in cui un genitore parte prima del resto del nucleo familiare per sondare il terreno (ovvero per cercare, essenzialmente, un lavoro e un’abitazione), hanno importanti ricadute sulla socializzazione dei figli: la funzione genitoriale di chi si trova altrove risulta indebolita e il supporto si limita spesso ai soli fattori economici e materiali.

A 13 anni sono uscito di casa, a quel punto proprio per conto mio: non avevo più contatti né con parenti né con i genitori [...] Poi sono finito in ospedale, ricoverato: non avevo più contatti con nessuno dei parenti, quindi la gente che mi circondava è diventata la mia famiglia [...] Non ho più rapporti con il mio Paese di origine, tranne che con i miei genitori, con i quali ultimamente stiamo cercando di rimettere a posto le cose, di ricostruire una relazione. Per loro sono diventato un estraneo: sono uscito di casa bambino e mi trovano con la barba, alto 1 metro e 80: non sono più io.

(M, 27, G1.5, Marocco, CU Giurisprudenza)

In realtà quando ero piccolina, quei due anni in cui sono stata separata da mia mamma... Quando sono venuta qui in Italia, io non la riconoscevo molto come mamma. Cioè, ho dovuto lavorarci: adesso abbiamo un bel rapporto, siamo veramente molto legate [...] Io l’ho sentito molto questo distacco, ed è stato un ricordo che pian piano comunque ha permesso una crescita nel nostro rapporto, riallacciando e ricucendo quei fili che magari si erano strappati.

(F, 20, G1.5, Romania, LT Educatore sociale e culturale)

Tra gli studenti *accompagnati* vi è un’unica esperienza in cui è stato riscontrato un mancato supporto da parte dei familiari più stretti: in questo caso è stata la spinta motivazionale proveniente da un insegnante, figura quasi sostitutiva di quella genitoriale, a incoraggiare la scelta di un percorso universitario. Se dalle parole raccolte dagli studenti viene confermato quanto diverse ricerche svolte sul territorio italiano hanno avuto occasione di mettere in luce², ovvero la presenza di un rapporto tendenzialmente positivo con i docenti, di grande aiuto nel favorire, all’interno della classe, un processo di inclusione dei giovani di seconda generazione, è altrettanto vero che la storia di A., studente di origine marocchina iscritto al terzo anno del corso di Giurisprudenza, risulta talmente particolare da non poter consentire alcuna generalizzazione. Dopo aver iniziato il ciclo di istruzione primaria in Marocco, è giunto in Italia all’età di 10 anni, senza la compagnia dei genitori. Dopo una serie di traversie (tra cui un ricovero

dopo pochi mesi in una struttura ospedaliera, l'affidamento in comunità, un litigio con un parente che lo porterà, all'età di 13 anni, a chiudere qualsiasi contatto con genitori e familiari) si trasferisce a vivere con amici nel Nord Italia e poi in Germania, prendendo parte ad alcune attività illegali che lo porteranno a essere incarcerato in Italia. È proprio durante la detenzione che A. consegue il diploma ed entra in contatto con quella che considera la principale persona di riferimento nella sua vita.

E poi ho conosciuto un professore che faceva anche lezioni dentro il carcere a livello di volontariato, perché parlava arabo, e faceva lezione con i detenuti arabi. Lui, prima di morire, perché a un certo punto siamo diventati come amici, mi ha detto: «Promettimi che quando esci ti iscriverai all'università. Dai solo un esame, poi fai quel cavolo che ti pare». E così mi sono iscritto e sto ancora andando avanti.

(M, 27, G1.5, Marocco, CU Giurisprudenza)

La storia di A. è talmente peculiare che meriterebbe una trattazione a parte, tanto che la sua esperienza è diventata oggetto di un film documentario realizzato nel 2016, avente lo scopo di illustrare la condizione di vita dei giovani di origine araba (marocchini, algerini, tunisini, egiziani), a confronto con quella dei giovani italiani, all'interno dell'istituzione carceraria. Dato il caso estremamente particolare, non si può procedere a generalizzazioni in relazione al ruolo ricoperto dagli insegnanti al momento della decisione di proseguire o meno la propria carriera formativa. Si può al contrario sottolineare che, quando questo supporto è mancato o si è rivolto a percorsi educativi altri rispetto a quelli desiderati dagli intervistati (ma si tratta, come anticipato, di casi sporadici), è stato guardato con occhio critico, a posteriori, in seguito a quanto appreso in relazione alle logiche di segregazione educativa che spesso colpiscono i giovani con background migratorio. Aspettative e consigli degli insegnanti che, mettendo in atto i meccanismi propri dell'integrazione subalterna, indirizzano i giovani verso percorsi formativi meno qualificanti, non devono in ogni caso essere letti in assoluto come una forma di insuccesso: come sostenuto da Lagomarsino e Ravecca (2014), possono risultare una valida alternativa in vista di una qualche forma di progressione sociale pur conducendo, di norma, verso le posizioni più basse all'interno del mercato del lavoro.

La mia prof di Matematica era per un istituto professionale. Siccome ho fatto un esame di Antropologia, parlando di seconde generazioni, leggevo che i figli, le se-

conde generazioni, anche dai prof, dai docenti, o dalle istituzioni stesse, sono un po' spinte verso quei percorsi. C'è un po' questo pregiudizio, anche involontario. E mi sono detta: «Caspita, anche la mia prof di Matematica non era proprio da meno». Cioè, lei mi diceva: «Ti vedrei per questa cosa... Non perché... Però, sai...». Niente, alla fine ho scelto di fare il liceo linguistico.

(F, 20, G1.5, Romania, LT Educatore sociale e culturale)

Il pieno appoggio ottenuto, nella quasi totalità dei casi, dai genitori nella scelta di proseguire gli studi trova ulteriore riscontro nel background culturale della famiglia di origine, considerabile medio-alto e secondo solo a quello rilevato tra gli studenti *indirizzati* (anch'essi sostenuti con forza dalla propria famiglia). L'accesso dei figli all'*higher education* può quindi essere letto, con gli occhi dei primi migranti, come un'occasione di rivincita rispetto alle ridotte possibilità che questi hanno avuto di far valere gli elevati titoli di studio ottenuti nel Paese di origine.

Anche in questo caso, così come per gli studenti del primo gruppo, il tipo di supporto è sia di tipo economico (derivante principalmente dal proprio nucleo familiare) che morale (in questo caso, oltre che dai familiari, proveniente anche dagli insegnanti). Focalizzando l'attenzione sul sostegno più materiale, appare evidente il suo derivare dalla combinazione tra una situazione economica tendenzialmente accettabile e, allo stesso tempo, una sintonia tra idee, sogni e speranze di genitori e figli. A livello economico traspare dalle parole degli intervistati una capacità di accontentarsi di una situazione non sempre considerata ideale, ma sicuramente più stabile rispetto a quella vissuta in precedenza dai propri genitori.

Non posso dire che mi manchi qualcosa, sicuramente. Poi è chiaro che faccio i lavoretti per avere un po' di soldi per i cavoli miei: non chiederei mai dei soldi ai miei per andare a un concerto, non è il caso, me lo pago da sola. Non è facile ovviamente, perché poi sono operai entrambi, quindi lo stipendio è quello che è... Ma lavorano entrambi e la situazione non è così drammatica [...] Emigri perché spero che la tua situazione migliori almeno un po': quindi sì, almeno adesso c'è la stabilità, e prima questa serenità non c'era.

(F, 19, G1.75, Albania, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

I miei studi ovviamente me li paga mio padre. Per il resto, quel poco che guadagno io, me lo riesco a gestire tra le mie spese e le spese di mia sorella. Però non abbiamo mai avuto problemi.

(F, 22, G1.5, Bangladesh, CU Chimica e Tecnologie Farmaceutiche)

Altro tratto caratterizzante gli studenti *accompagnati*, come sottolineato, è l'aver scelto il corso di laurea seguendo i propri interessi di studio e le proprie passioni, lasciando in secondo piano le motivazioni più strumentali. Alla certezza di trovare fin da subito un lavoro, alla possibilità di raggiungere, appena laureati, un certo grado di indipendenza economica, viene preferita, o quantomeno affiancata, la volontà di perseguire una crescita culturale a livello personale, manifestatasi in certi casi molto precocemente. Il proseguire gli studi viene dato quasi per scontato non tanto per soddisfare i voleri, più o meno espliciti, dei propri familiari, ma per il profondo desiderio di emergere in quegli ambiti considerati fondamentali dagli stessi intervistati, per ragioni personali o in seguito a esperienze vissute. Motivazioni e vissuti che non possono che portare questi studenti ad affrontare in modo molto appassionato il percorso intrapreso, difendendolo da eventuali critiche e dubbi sollevati dall'esterno. Anche per questa ragione la media-voto riportata risulta la più elevata, al pari di quella fatta registrare dagli studenti *idealisti*, tra quelle riscontrate nelle diverse categorie ideal-tipiche.

Volevo approfondire alcune cose che mi interessavano [...] Ci sono persone che non mi hanno appoggiato nella scelta del SID [Scienze Internazionali e Diplomatiche], perché ovviamente hanno fatto i soliti ragionamenti, del tipo «ma che lavoro trovi?». Come se uno andasse in università solo per lavorare: questa cosa mi fa veramente arrabbiare.

(F, 19, G1.75, Albania, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Perché mi piace dare una mano concreta alle persone in difficoltà. Perché vorrei essere quel tipo di figura che una persona che ha bisogno può trovare. Quando io ero piccola, avevo bisogno di qualcuno che mi stesse ad ascoltare [...] Quello che faccio alla fine non sarà un lavoro, ma sarà quello che voglio veramente fare.

(F, 20, G1.5, Romania, LT Educatore sociale e culturale)

Io volevo fare la ricercatrice farmaceutica fin da quando mi stavo per diplomare, perché avevo perso un mio cugino che aveva 6 anni per un tumore al cervello. Essendo il Bangladesh un Paese del terzo mondo, non avevano cure adeguate per questo bimbo, ed è morto. E io ci sono rimasta male perché comunque era un bimbo con cui avevo passato molto tempo...

(F, 22, G1.5, Bangladesh, CU Chimica e Tecnologie Farmaceutiche)

A me è andata bene perché fondamentalmente la Biologia mi è sempre piaciuta tantissimo, l'Anatomia mi ha sempre affascinato, ho sempre letto i libri di

Infermieristica di mia madre fin da quando ero bambina, e quindi volevo fare Medicina, non è che volessi fare altro.

(F, 27, G2, Nigeria, CU Medicina e Chirurgia)

La passione riscontrata nel portare avanti i propri studi è rilevata anche al di fuori del più ristretto ambito universitario: gli studenti appartenenti a questa categoria, infatti, fanno registrare più alti livelli di “attivismo” rispetto ai loro colleghi, che si concretizzano nella partecipazione a una serie di attività (teatrali, coristiche) organizzate direttamente dall’università o da associazioni di varia natura, siano esse riconducibili all’ambiente universitario o riferibili a ragioni umanitarie a più ampio spettro o, ancora, a organizzazioni di stampo volontaristico. È evidente che la possibilità di contare su una situazione economica non particolarmente complicata, il pieno supporto dei genitori nelle scelte compiute e la conseguente possibilità di coltivare i propri interessi costituisce una combinazione di fattori particolarmente favorevole a una formazione e a una crescita personale che viene vissuta anche al di fuori degli ambiti più istituzionali.

Appare poi chiaro che, date le motivazioni prettamente attitudinali che hanno portato alla scelta di proseguire gli studi, il raggiungimento della laurea non può che essere letto nei termini di un traguardo, di una realizzazione personale, di un lasciars passare verso la professione da sempre desiderata.

Sarebbe una realizzazione personale, più che altro. Nel senso, riuscirei ad avere certificato il fatto che in qualcosa sono riuscita.

(F, 19, G1.75, Albania, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Significa un grande traguardo, significa una soddisfazione enorme, e spero che me ne dia tante altre, insomma... Sì, l’università è un grande traguardo, una grande soddisfazione.

(M, 23, G1.75, Bosnia-Erzegovina, LM MIREES)

Laurearmi significa avere un certificato, un attestato che mi dice che in questa cosa sono pronta [...] Per altri avere la laurea significa tutta un’altra cosa, per me sarebbe una porta aperta per fare quello che ho sempre pensato di fare, quello che voglio fare.

(F, 22, G1.5, Bangladesh, CU Chimica e Tecnologie Farmaceutiche)

Carriera e futuro vengono visti non di rado in Italia: il fatto di aver potuto seguire le proprie aspirazioni in un ambiente che, nella maggior parte dei casi, non ha interposto ostacoli a queste, porta forse a provare una certa riconoscenza verso di

esso. Il che non si traduce necessariamente nella mancanza di volontà di provare esperienze all'estero, le quali verrebbero però per lo più vissute con l'obiettivo di tornare, un giorno, in Italia.

A me piace l'idea di una persona che va all'estero, si fa esperienza, e poi porta qualcosa nel proprio Paese [l'Italia]. Altrimenti l'Italia, con tutti i suoi difetti, ha investito nella tua istruzione, e tu dai tutto a un Paese che per te non ha mai speso niente. Quindi mi piacerebbe l'idea di poter portare qualcosa anche qua.

(F, 19, G1.75, Albania, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Sarà sempre un cammino continuo e io preferisco che sia così, voglio che sia così. Perché ho veramente voglia di crescere sempre di più, di arricchirmi, di fare incontri, e di cambiare la mia percezione, di essere ancora più aperta... Poi non si sa mai: io spero di vedermi ancora qui.

(F, 20, G1.5, Romania, LT Educatore sociale e culturale)

Mi sono detto che se c'è la possibilità di rimanere qua rimango volentieri, senza nessun problema. Tra dieci anni si spera sempre di essere qua, di aver finito con tutto e di insediarsi davvero. E di diventare magari, perché no, un italiano vero.

(M, 40, G1, Senegal, LT Sociologia)

4.5 Gli *idealisti*

Il quarto e ultimo gruppo, denominato degli *idealisti*, riunisce quanti hanno deciso di proseguire il percorso formativo seguendo le proprie passioni, non trovando però, al contempo, un pieno supporto (di tipo economico o emotivo) né da parte del proprio nucleo familiare più ristretto, né da persone esterne a questo. Ancora una volta, la mancanza di supporto non si manifesta sempre come aperta contrapposizione, ma pare emergere dai racconti degli studenti anche nei termini di una semplice indifferenza per le scelte effettuate. Un'indifferenza che non viene però rappresentata tanto come tacita concessione di libertà di scelta (come emerso talvolta tra gli studenti *accompagnati*), concretizzandosi quindi in un appoggio latente, quanto come una vera e propria mancanza di interesse, spesso tradottasi in un'assenza di aiuto concreto.

Caratterizzati da grande eterogeneità a livello di origini e di età di arrivo (cfr. Tab. 4.6), gli studenti *idealisti* si segnalano per due particolarità. Innanzitutto, rientrano in questo gruppo le uniche due intervistate in possesso di diploma

professionale, possibile indicatore di una canalizzazione/segregazione formativa e negativamente correlato, in generale, al proseguimento degli studi. A differenza degli altri gruppi in precedenza considerati, può poi essere sottolineato un notevole squilibrio di genere: si tratta di un aspetto non di poco conto, che influenzerà notevolmente, come si avrà modo di vedere a breve, la valutazione dei rapporti con i propri familiari.

Tabella 4.6 - Principali caratteristiche degli studenti *idealisti*.

N. intervista	Genere	Paese di origine	Generazione	Diploma secondario	Ciclo laurea	Corso di Laurea
4	F	Tunisia	2	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche
5	F	Colombia	1	Estero	LT	Beni culturali
17	M	Corea del Sud	1.25	Liceo	LT	Scienze Politiche, Sociali e Internazionali
19	F	Moldavia	1	Estero	LM	Lingua e cultura italiana per stranieri
21	F	Marocco	2	Professionale	LT	Infermieristica
27	F	Marocco	1.75	Professionale	LT	Infermieristica
28	F	Romania	1.75	Liceo	LT	Antropologia

Come osservato per gli *accompagnati*, anche questo gruppo di studenti mostra la volontà, al momento della decisione di proseguire gli studi, di prendere prima di tutto in considerazione le proprie passioni e i propri interessi: le ragioni strumentali passano così in secondo piano rispetto alla volontà di seguire un percorso formativo in grado di gratificare giovani fortemente motivati, *embedded choosers* (Ball *et al.*, 2002) a prescindere dalle effettive opportunità lavorative che potranno presentarsi loro nel breve periodo.

La ragione principale non è tanto la laurea in sé, quanto questa attività che ho iniziato a fare in Tunisia. C'è stato un periodo in cui mi sono detta: «Basta, en-

trè in politica per fare qualcosa» [...] Mi piacerebbe fare qualcosa in Tunisia, e per farlo, ovviamente, devo avere dei titoli di studio.

(F, 23, G2, Tunisia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Io vedo comunque l'educazione, il percorso universitario, come parte della formazione di una persona. Io non lo vedo come quelli che dicono: «Faccio economia perché devo lavorare in una banca». Lo vedo come un percorso formativo [...] Questo corso è stato molto importante per la mia formazione, per aprirmi orizzonti, per capire certe cose, per diventare una persona più completa [...] Io faccio tutto con il cuore ma quando interviene la mente mi dice: «Ma cosa fai? Dove lavorerai? Ma cosa ti darà questo corso di laurea?». Che non è per me: cioè, è per insegnare italiano agli stranieri. Io insegnerò in Italia italiano per stranieri? No, lo faranno degli italiani, è chiaro.

(F, 27, G1, Moldavia, LM Lingua e cultura italiana per stranieri)

Assolutamente, ero proprio convinta dalla quarta superiore di voler fare l'infermiera. Dalla quinta ho iniziato a studiare per il concorso, ad agosto non ho fatto le vacanze, ho preparato l'esame, sono passata e sono entrata [...] Ho sempre amato questo mestiere, e lo amo. Lo amo, e non potrei fare altro, proprio zero.

(F, 21, G2, Marocco, LT Infermieristica)

A differenziarli però in modo decisivo rispetto ai colleghi *accompagnati* è il fatto di non aver ricevuto alcuna spinta, alcun supporto significativo nella decisione di assecondare le proprie passioni, né da parte dei genitori né da parte di persone esterne al nucleo familiare più ristretto. Tale mancato appoggio pare manifestarsi nei termini di una contrarietà e di una preoccupazione del genitore verso il percorso post-laurea del figlio, in particolar modo legato ai dubbi sulle possibilità lavorative ed economiche raggiungibili seguendo un determinato percorso di studi.

I miei genitori, i miei nonni dicevano: «No, non te ne andare» [...] Perché loro sono infermieri, tutti e due, e mi dicevano di non fare infermieristica, di fare medicina se proprio avessi voluto... Per il preconetto che c'è verso quelli che studiano arte, che non guadagneranno mai come guadagna un medico.

(F, 24, G1, Colombia, LT Beni Culturali)

Forse mi hanno ostacolato più mio padre e altri zii che, non vedendo nell'università, soprattutto nell'università che ho scelto io, sbocchi lavorativi, avrebbero preferito che facessi Medicina o cose del genere, oppure che andassi direttamente

a lavorare. Anche mia mamma in realtà, all'inizio, è stata un po' titubante, però poi mi ha visto così entusiasta e quindi...

(F, 19, G1.75, Romania, LT Antropologia)

Se in questi due estratti di intervista sembra emergere una dissonanza, più o meno esplicita, di vedute sui percorsi formativi scelti dagli intervistati, nello stralcio sotto riportato si evidenzia una contrarietà ben più radicata nella decisione di intraprendere un corso di laurea ritenuto culturalmente non compatibile con le proprie origini.

No, addirittura mio padre era contro, ti dico la verità: per un fatto culturale, perché la donna non può passare le notti fuori casa, eccetera eccetera... Non me ne frega, non mi interessa [...] Mi ricordo che era uscito il risultato del concorso, ero entrata ed ero super-felice, saltavo di gioia. E mio padre seduto sul divano, mi guardava con una faccia schifata [...] Ma a me non interessava: io volevo fare l'infermiera. Ho assecondato le sue scelte fino alle Superiori: mi ha iscritta a un istituto superiore che neanche conoscevo. L'ho assecondato, e mi sono presa il suo diploma, che non è neanche il mio, perché non era ciò che volevo fare: io volevo fare il liceo scientifico [...] Mi sto per laureare, e inviterò mio padre alla laurea: per ripicca proprio.

(F, 21, G2, Marocco, LT Infermieristica)

Emerge già tra le righe un tratto che ritorna nella quasi totalità delle storie di questo gruppo di studenti (o meglio, di studentesse vista la netta prevalenza femminile all'interno di questa categoria ideal-tipica): a rapporti lineari e tendenzialmente positivi con la figura materna, fanno da contraltare relazioni molto complicate, quando presenti, con quella paterna. Le intervistate riferiscono più volte di differenze culturali, di "chiusure mentali", di incompatibilità caratteriali che hanno portato via via a deteriorarsi i rapporti con il padre con conseguenze, non di rado, sulla condizione economica dell'intero nucleo familiare. La situazione risulta ovviamente ancora più complicata nelle famiglie mono-genitoriali: alla divisione del nucleo familiare più ristretto al momento della migrazione sono spesso seguiti dei tentativi di ricongiungimento che, per differenti ragioni (economiche, culturali, di aspettative), non sono andati a buon fine. Tali attriti hanno ovviamente avuto delle conseguenze sia sul versante dei rapporti intra-familiari che su quello riferito agli aspetti più materiali. Peraltro, se la presenza di famiglie mono-genitoriali rappresenta uno dei principali fattori di rischio per una debole trasmissione inter-generazionale di capitale umano, a essere ancora

più rilevanti sarebbero la qualità e l'intensità delle relazioni presenti: in questo caso ci si troverebbe però di fronte a una situazione doppiamente complessa, in quanto a un'assenza fisica di almeno una figura genitoriale si sommerebbe anche una mancanza di sostegno emotivo.

E poi siamo due persone troppo diverse io e mio padre, quindi come punto di riferimento nella mia vita ho preso più mia mamma che lui. È un punto di riferimento per la forza che ha avuto nell'affrontare tutto quello che ha affrontato, perché comunque chiedere il divorzio in un Paese straniero [...] E quindi per me è d'esempio la forza, la serietà con cui ha continuato ad andare avanti, e il fatto di non lasciare che l'essere una donna dell'Est, divorziata, la mettesse in soggezione rispetto agli altri [...] Siccome mio padre non ha mai versato gli alimenti per me, mia mamma ha sempre cercato di gestire la situazione da sola. Quindi mi ha sempre cresciuto da sola, oltre a qualche lavoretto che facevo io: finora ce la siamo cavata. Ultimamente è un po' più difficile perché comunque ci sono due affitti da pagare, due bollette, quindi è un po' più difficile. Ed è per questo che cerco anch'io di lavorare, per quanto mi è possibile.

(F, 19, G1.75, Romania, LT Antropologia)

Siamo soddisfatte perché comunque anche la situazione economica è un po' cambiata, perché per lei era molto difficile, visto che era da sola e nostro padre era andato via. Cioè, economicamente per lei era più difficile, però facendo questi lavori è riuscita anche ad assicurarci gli studi e a mantenerci. Ok, io lavoro però non è che facessi tanti soldi, quindi... Questa cosa è stata possibile grazie al suo sacrificio.

(F, 27, G1, Moldavia, LM Lingua e cultura italiana per stranieri)

Con mia mamma quasi non parliamo [...] Litighiamo spesso perché abbiamo due visioni del mondo totalmente diverse [...] Mio padre invece non l'ho proprio mai visto.

(M, 20, G1.25, Corea del Sud, LT Scienze Politiche, Sociali e Internazionali)

L'assenza di supporto per questa categoria di studenti pare in definitiva legata non tanto alla dimensione economica quanto a una mancanza di condivisione di desideri e obiettivi da parte dell'intero nucleo familiare, spesso diviso al suo interno. È evidente che poter contare su un limitato status socio-economico può avere una serie di ricadute non solo sulle risorse materiali, ma anche sul capitale culturale a disposizione. Il background culturale familiare risulta in

ogni caso estremamente differenziato: sia per chi, primo in famiglia, si trova ad accedere a studi di livello universitario, sia per chi vive in una famiglia mono-genitoriale, la cui figura di riferimento (quella materna) risulta spesso sotto-impiegata o *over-educated*, trovare pieno sostegno nei propri cari diventa impresa tutt'altro che semplice.

Penso che i miei genitori siano in realtà soddisfatti dal punto di vista umano, ma non da quello economico, perché pensavano di venire qui e di lavorare un po', 5 anni, e poi tornare. E invece non è andata così. Quindi soprattutto mio padre non penso che si ritenga una persona realizzata nella vita. Ma neanche mia mamma: in realtà ripensa spesso al fatto di non aver realizzato niente, nonostante lei, secondo me, abbia realizzato tanto nella sua vita. Però lei non si vede una persona realizzata, una persona felice. Non fa un lavoro di cui è fiera. Cioè, è fiera perché lo fa con serietà e lo fa con amore, perché comunque con il lavoro ci sfama i figli, ma ovviamente non è contenta, anche perché non le dà niente dal punto di vista umano.

(F, 19, G1.75, Romania, LT Antropologia)

Nessuno mi ha spinto, nessuno mi ha detto di fare l'università: è stata un'idea totalmente mia, infatti nella mia famiglia nessuno ha fatto l'università. Sono la prima a farla, e ti dico anche che nessuno di loro ha neppure mai preso la maturità.

(F, 19, G1.75, Marocco, LT Infermieristica)

Tra la mancanza di uno stabile sostegno familiare e, al contempo, la grande forza di volontà messa in campo per riuscire a seguire le proprie inclinazioni, antepo- nendo le attitudini personali a qualsivoglia ragione strumentale, pare che, almeno a livello di risultati scolastici, sia quest'ultima a prevalere. La media voto risulta infatti anche in questo caso, così come tra i colleghi *accompagnati*, piuttosto elevata. Il voto risulta per alcuni intervistati quasi un'ossessione, mentre altri gli attribuiscono un significato relativo, concentrandosi maggiormente, per esempio, sull'attività di tirocinio, considerata l'aspetto più importante in vista della futura professione.

Vedere comunque materie che amo, corsi che amo, e non vedere dei risultati eccellenti... Perché è proprio quello che amo fare, e non avere un risultato eccellente mi ha un po' demoralizzata, perché comunque dal mio primo esame mi aspettavo un bel 30 e lode, capito? Non per forza per vantarmene con gli altri,

ma per me stessa, per dire che ho risultati eccellenti in quello che faccio. E invece no, è stato un 28. E poi ho continuato con un altro 28... Ed è stato un po' demoralizzante, perché non capivo cosa mancasse per l'eccellenza. E poi in realtà piano piano ho capito che forse non c'è bisogno di tutta questa eccellenza nella mia vita, e che poteva andare bene così.

(F, 19, G1.75, Romania, LT Antropologia)

26, quasi tutti 26... Sinceramente io non mi impegno neanche a prendere di più. Cioè, non mi interessa del 30, perché alla fine non conta il voto, conta come fai il tuo lavoro.

(F, 19, G1.75, Marocco, LT Infermieristica)

Anche tra gli studenti *idealisti* può essere registrato un certo attivismo extra-universitario: è come se tra gli intervistati mossi da motivazioni prettamente attitudinali fosse presente un dinamismo in grado di travalicare i confini più istituzionali, riversandosi in attività culturali, associative o volontaristiche. Appare in ogni caso evidente che tale attivismo risulta più marcato tra coloro che possono contare su risorse economiche tali da non impedire l'accesso ad altri tipi di contesti. Tali attività possono riguardare dimensioni particolarmente rilevanti per i vissuti della singola persona, dall'esperienza migratoria ad aspetti propri del Paese di origine, che non di rado hanno giocato un ruolo fondamentale anche nella scelta del percorso formativo intrapreso. In certi casi emerge quello che Colombo (2005) definisce un uso *demotico* della differenza, volto a «favorire richieste di inclusione, di riconoscimento e di rispetto, piuttosto che di separazione e di chiusura». Proprio in questi spazi che favoriscono le relazioni interculturali e la negoziabilità delle frontiere identitarie (Semi, 2004), alcuni intervistati trovano un ambito di partecipazione in cui sviluppare forme di inclusione sociale.

Poi c'è *Next Generation*: sono tutti ragazzi di seconda generazione, o che comunque sono venuti da Paesi esteri, e hanno un'associazione che integra persone straniere a Bologna. L'ultima volta ho partecipato a un *Migrantour* dove ragazzi stranieri descrivevano Bologna, ed è stato pazzesco.

(F, 21, G2, Marocco, LT Infermieristica)

Negli ultimi due anni ho iniziato a seguire diversi progetti in Tunisia sulla prostituzione, quindi adesso torno frequentemente anche per questo. E il governo non ci dà nulla, anzi, ci urla contro. Un'aggressione che ho subito in Tunisia mi

ha portato a dire «Ok, devo fare qualcosa», e ho iniziato questo progetto sulla prostituzione, sulla violenza. E per questo vado spesso...

(F, 23, G2, Tunisia, LT Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Il significato che gli intervistati attribuiscono alla laurea risulta estremamente diversificato, e appare spesso legato al tipo di mancato supporto ricevuto. Può quindi, di volta in volta, significare indipendenza (economica e personale) nei confronti di membri della famiglia ritenuti troppo “oppressivi”, quando non ostili, essere un passo necessario per riuscire ad accedere al mondo del lavoro, o risultare un semplice momento di passaggio, un “nuovo inizio”.

Per me, finalmente, significa essere un’infermiera vera e propria: essere indipendente, assumermi la responsabilità dei miei pazienti. Essere una persona indipendente, con la mia indipendenza economica, con la mia indipendenza personale e lavorativa.

(F, 21, G2, Marocco, LT Infermieristica)

In realtà, la laurea è solamente un nuovo inizio. Dopo la laurea, magari, andrò a fare un Master, un Dottorato, e quindi la laurea rappresenta solamente la fine di un percorso che in realtà è solamente l’inizio di un altro, un passaggio.

(F, 19, G1.75, Romania, LT Antropologia)

Non emergono infine tendenze comuni in relazione al futuro. Chi ha mantenuto buoni rapporti con la propria famiglia, da cui si è distanziato per esclusive ragioni di studio, si propone di tornare al Paese di origine non appena avrà terminato gli studi. Se altri intervistati escludono categoricamente un ritorno a casa, altri ancora si mostrano aperti a prospettive più cosmopolite.

E poi voglio fare una Magistrale ma non so quale. Cioè, sto vedendo in Colombia per tornare, perché voglio stare con i miei. È il mio sogno, a casa mia.

(F, 24, G1, Colombia, LT Beni Culturali)

Quindi ora sono qua e non penso di tornare a casa. Non so se vivrò in Italia, ma probabilmente sì: sicuramente non voglio tornare lì, anche se lì ci sono possibilità lavorative.

(F, 27, G1, Moldavia, LM Lingua e cultura italiana per stranieri)

Sono sempre stata attratta dall'andare in giro per il mondo, dal conoscere più tradizioni e culture. Proprio perché è stata una cosa che sono stata costretta a fare, sono stata estirpata da un contesto e messa in un altro, quindi sono stata costretta a conoscere altre culture, un'altra tradizione. Invece di odiare questa cosa l'ho presa come uno spunto per la mia vita.

(F, 19, G1.75, Romania, LT Antropologia)

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Sono arrivata clandestinamente, con il classico barcone sulle coste pugliesi [...] Non è stata bella come esperienza, nel senso che eravamo veramente su un gommone; c'erano tante persone, e io ero piccolissima. Una persona, quando eravamo ormai verso le coste pugliesi, è morta: mi ricordo che gli adulti ne parlavano, e poi mi è stato detto che era quello che mi aveva tenuto in braccio per non farmi toccare l'acqua. Poi ho varie immagini delle campagne pugliesi, degli ulivi: scappavamo, letteralmente scappavamo... Una cosa che mi ricordo, un'immagine, o meglio un suono, è quello dei cani della polizia che ci cercavano. Perché comunque, ovviamente, le coste erano molto controllate. E ricordo che era notte. Ho diverse immagini, perché è durato parecchio, parecchi giorni: ricordo che eravamo in alcune stanze, forse alcuni erano garage, che venivano utilizzati come nascondigli.

(F, 25, G1.75, Albania, LM Scienze Internazionali e Diplomatiche)

Il volume si è proposto di indagare una popolazione di studenti spesso trascurata dalle scienze sociali e dagli approfondimenti relativi all'analisi dei processi educativi, nonostante ne costituisca una realtà ormai consolidata e in continua espansione: si tratta di quei giovani con background migratorio che, completato un percorso formativo di successo, accedono all'istruzione universitaria.

Le ragioni di tale, mancato, interesse sono diverse: se è vero che, da un punto di vista temporale, solo di recente si è assistito a una presenza significativa di giovani di seconda generazione all'interno dell'*higher education*, almeno nel contesto italiano, è altrettanto vero che tale *tacito disinteresse* nei loro confronti pare piuttosto legato alle biografie di successo che li vedono protagonisti (Lagomarsino e Ravecca, 2014). Si tratta di una questione che, a differenza di altri aspetti legati alle dinamiche migratorie, non acquisisce tratti emergenziali e forse per questo motivo è stata lasciata in disparte. Il quadro che emerge dall'analisi condotta mostra tuttavia che considerare i percorsi di studio degli studenti di origine straniera iscritti all'università come a-problematici (perché hanno rag-

giunto il terzo livello, quello più selettivo, del sistema d'istruzione italiano) e non dissimili da quelli degli autoctoni rischia in ogni caso di banalizzare processi e dinamiche molto più complesse: la peculiarità delle loro storie migratorie, vissute in prima persona o esperite indirettamente, produce conseguenze sia in termini soggettivi (chiamando in causa aspetti culturali e relazionali) che oggettivi (relativi alle questioni economiche e legati al pieno esercizio dei diritti sociali di cittadinanza). Da qui la necessità di indagare biografie che si differenziano in modo rilevante da quelle vissute dagli autoctoni e che necessitano, di conseguenza, di apposite chiavi di lettura.

Una prima difficoltà emersa nell'approcciarsi a tale approfondimento è costituita dall'impossibilità di identificare con esattezza la popolazione di riferimento: tramite i dati ministeriali è stato possibile individuare quei giovani con cittadinanza straniera che, dopo aver acquisito il titolo di diploma in Italia, e avendo quindi svolto almeno parte del loro percorso educativo all'interno del sistema scolastico italiano, si sono iscritti a un corso universitario. Così facendo non è stato possibile prendere in considerazione tutti quei giovani che, nati in Italia o trasferitisi ormai da tempo, hanno acquisito la cittadinanza italiana, avendo maturato i requisiti per richiederla o avendola ricevuta per trasmissione dai genitori. Durante la conduzione della parte empirica della ricerca si è cercato di porre rimedio a questa distorsione tramite la messa in atto di un particolare campionamento a valanga effettuato online, secondo le modalità descritte nella Nota metodologica. Quello che preme qui sottolineare, stante l'obiettivo esplorativo di questo approfondimento, è in ogni caso l'impossibilità di poter quantificare con esattezza il numero di studenti di seconda generazione inseriti all'interno del sistema universitario italiano.

Al di là di questo aspetto, le analisi effettuate hanno permesso di mettere in luce alcune interessanti tendenze. A fare da traino a una partecipazione sempre più rilevante dei giovani con background migratorio all'interno dei corsi universitari sono soprattutto gli stranieri nati in Italia, seconde generazioni in senso stretto, che costituiscono ormai la maggioranza tra gli immatricolati con cittadinanza straniera e diploma italiano. Perlopiù di origine europea, mostrano dinamiche simili a quelle riscontrabili tra la popolazione di studenti italiani per quanto riguarda l'ormai consolidato sorpasso femminile nei tassi di partecipazione all'università e la diversa distribuzione di genere nei differenti ambiti di studio (con la conferma della forte concentrazione femminile nei corsi di laurea di ambito sociale e umanistico). Si tratta, tuttavia, di tendenze non del tutto generalizzabili all'intero segmento delle seconde generazioni: l'origine nazionale continua, infatti, a costituire un elemento di differenziazione, intervenendo

nell'allocazione diseguale delle risorse a seconda della combinazione dei diversi elementi in gioco (Ambrosini, 2005). Allo stesso modo, pur essendo il liceo associato a una maggiore possibilità di iscriversi a un corso universitario anche tra gli studenti di seconda generazione, tra questi ultimi l'approdo in università avviene molto più di frequente rispetto ai loro coetanei autoctoni in seguito all'acquisizione di un diploma tecnico o professionale.

La ricerca empirica, focalizzata sul caso dell'Università di Bologna, ha invece permesso di testare la validità di quelle variabili che vengono associate in letteratura a percorsi educativi e formativi di successo, adattandole a un contesto ancora poco indagato come quello universitario italiano. A partire dalla teoria dell'assimilazione segmentata, integrata da altri contributi teorici volti a mettere in luce le principali barriere e i più diffusi ostacoli incontrati dai giovani di seconda generazione nell'accesso all'*higher education*, sono stati indagati diversi aspetti relativi all'esperienza universitaria degli intervistati: le motivazioni che hanno portato all'iscrizione, i risultati conseguiti, la partecipazione alle lezioni, la probabilità stimata di concludere il corso entro i tempi previsti e la volontà di rimanere o meno, in futuro, in Italia.

Si è partiti innanzitutto dall'analisi delle motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi, così da indagare un'eventuale prevalenza di ragioni strumentali, maggiormente legate a un possibile futuro lavorativo, o di motivazioni attitudinali, correlate agli interessi e alle passioni del singolo. Detto del primato di queste ultime, si è sottolineato come le ragioni alla base dell'iscrizione costituiscano un aspetto fondamentale per interpretare le carriere universitarie degli studenti di seconda generazione. In particolare, si è cercato di capire come l'esperienza formativa (pre-universitaria e universitaria) vada a interagire con le principali variabili socio-anagrafiche individuali nel definire la traiettoria educativa dello studente (Portes e Rumbaut, 2001). Pur nella consapevolezza di non poter generalizzare i risultati ottenuti, visto il limitato numero di casi e la mancanza di un gruppo di controllo, è tuttavia interessante sottolineare il ruolo che alcuni fattori strutturali mantengono nell'influenzare determinati aspetti dell'esperienza universitaria. Rimandando al terzo capitolo per un'analisi più dettagliata, ci si limita qui a sottolineare che dimensioni quali la situazione economica del nucleo familiare, la rete relazionale e gli aspetti linguistici sono variabili il più delle volte rilevanti. L'inserimento nell'analisi degli aspetti propri dell'esperienza educativa ha poi portato a ulteriori considerazioni:

- tipo e voto di diploma possono essere considerati un elemento sufficientemente predittivo della performance fatta registrare durante il percorso universitario, confermando il ruolo giocato dalla precedente esperienza

formativa. La media dei voti risulta infatti negativamente correlata con il possesso di un diploma di tipo tecnico o professionale (rispetto a uno di tipo liceale), e con una votazione inferiore a 90/100 (rispetto a coloro i quali hanno ottenuto una votazione superiore);

- l'essersi iscritti sulla base di ragioni prevalentemente attitudinali influisce positivamente sul grado di partecipazione alle lezioni e sulla convinzione di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti;
- l'essere fruitori di borsa di studio influisce positivamente sulla media dei voti, sulla partecipazione alle lezioni e sulla convinzione di concludere il corso entro i tempi previsti. Una maggiore responsabilizzazione degli studenti, unita al timore di perdere i benefici a cui si ha avuto accesso, paiono essere le ragioni alla base di tale correlazione;
- la partecipazione alle lezioni incide positivamente sulla media dei voti registrata e sulla convinzione di laurearsi in corso. Per contro, lo svolgimento di un'attività lavorativa è negativamente correlato alla possibilità di frequentare le lezioni e alla convinzione di concludere il corso nei tempi previsti.

Se alcuni di questi aspetti possono essere riferiti non solo agli iscritti di seconda generazione ma alla popolazione studentesca nel suo complesso (cfr. Alma-Laurea, 2020), i progetti di vita degli intervistati aprono a ulteriori spunti di riflessione. Se una maggiore utilità stimata del titolo di laurea, lo svolgimento di un'attività lavorativa e la convivenza con i propri genitori aumentano le possibilità di vedersi, in futuro, in Italia, una rete amicale prevalentemente di origine straniera e, ancor di più, l'aver subito episodi di discriminazione, non necessariamente all'interno delle mura universitarie ma più in generale nei propri vissuti, sono fattori che sembrano spingere gli studenti a pensarsi altrove. Un altrove che non è più immaginato solo secondo le logiche bi-direzionali tipiche del transnazionalismo, ma che apre a un universo di possibilità più compiutamente cosmopolita. Sembra peraltro ormai acquisito in letteratura che gli immaginari dei giovani di origine straniera non si differenzino da quelli dei giovani autoc-toni (Cologna e Breveglieri, 2003), parendo piuttosto precorrerli: l'aver già vissuto, direttamente o meno, un'esperienza migratoria, e l'aver già sperimentato i mutamenti derivanti dai processi di globalizzazione in forma anticipata e più intensa, renderebbe i giovani di seconda generazione dei precursori di trasformazioni destinate a diventare comuni (Colombo, 2007).

Dall'incrocio di due variabili emerse come estremamente significative nei percorsi universitari degli studenti si è poi proceduto a una tipologizzazione degli

stessi. Sulla base dell'aver ricevuto o meno un supporto al momento di prendere la decisione di iscriversi a un corso universitario, e della prevalenza di motivazioni di tipo strumentale o, al contrario, di ragioni di tipo attitudinale nella scelta di continuare gli studi, sono stati costruiti quattro diversi profili, contraddistinti da caratteristiche tendenzialmente omogenee in relazione ai diversi aspetti analizzati. Se tra gli studenti *indirizzati*, caratterizzati da un background culturale familiare elevato e da una situazione economica tendenzialmente non problematica, che ha fatto sì che potessero ricevere una qualche forma di supporto al momento di un'iscrizione mossa da motivazioni prevalentemente strumentali, il raggiungimento della laurea viene letto nei termini di un puro attestato formale da spendere secondo una vocazione cosmopolita, tra gli studenti *razionali*, anch'essi mossi da ragioni strumentali, ma senza aver ricevuto un diretto sostegno, spesso a causa di una situazione economica complicata, la laurea assume i tratti di una sfida da vincere nei confronti della società e, al contempo, di un vanto da esibire all'interno del proprio nucleo familiare. Sia per gli studenti *accompagnati* che per quelli *idealisti*, infine, la decisione di proseguire il proprio percorso educativo sulla base di ragioni prettamente attitudinali ha come conseguenza l'ottenimento di votazioni mediamente più elevate. Se i primi, in seguito alla ricezione di una qualche forma di sostegno (economico o morale), vedono il raggiungimento della laurea come una piena realizzazione personale, i secondi le conferiscono significati estremamente eterogenei, non di rado legati alla presenza di rapporti familiari problematici i quali, tuttavia, non hanno impedito loro di perseguire percorsi educativi di successo. Le storie presentate hanno permesso di sottolineare il ruolo che possono giocare altri fattori – quali ad esempio il supporto di altri adulti significativi e della rete dei pari – nel sostenere progetti di vita e modelli di riferimento che si discostano da quelli prospettati dalla rete familiare. Osservare come gli studenti di seconda generazione cercano di realizzare le loro aspirazioni nel contesto di vincoli e opportunità in cui sono radicati permette di far emergere in maniera più precisa e approfondita il modo in cui i meccanismi e le sequenze causali – intese come combinazioni diverse di fattori – che influenzano i percorsi di vita di specifici gruppi in condizioni di svantaggio sociale sono attivamente sperimentati, riprodotti e contrastati.

Un ultimo approfondimento deve essere fatto in relazione a quelle politiche che possono essere concretamente attuate per favorire un pieno inserimento degli studenti con background migratorio all'interno dell'*higher education*. A livello macro, appare ormai improcrastinabile la necessità di rimuovere quelle incertezze, quei ritardi, quelle difficoltà burocratiche che caratterizzano i meccanismi

di acquisizione della cittadinanza italiana: si tratta di un aspetto necessario per garantire ai figli degli immigrati le stesse opportunità formative disponibili per i giovani autoctoni.

Allo stesso tempo, però, qualcosa può e deve essere fatto a livello di politiche educative. Focalizzando l'attenzione sul percorso formativo pre-universitario, appare evidente il rilievo assunto dai percorsi di accoglienza e inserimento: si tratta di un aspetto che riguarda evidentemente non tanto quegli studenti che risultano presenti fin dall'inizio all'interno del sistema scolastico italiano, ma soprattutto le generazioni 1.5 e 1.25, arrivate in Italia in un secondo momento. L'inserimento in classi inferiori rispetto a quelle corrispondenti per età, causa di ritardo scolastico istituzionalizzato (Perrone, 2011), non può essere la migliore strategia per affrontare la maggiore incidenza di ripetenze tra gli studenti di origine straniera, quasi doppia rispetto alla percentuale registrata tra gli studenti italiani: non si farebbe altro che aggiungere a tale ritardo una degradazione simbolica dello studente stesso (Queirolo Palmas e Torre, 2005).

Il poter contare su esperienze diffuse in Paesi in cui la presenza migratoria è più radicata nel tempo può risultare di grande aiuto. È tuttavia doveroso ricordare che non è sempre possibile esportare meccanismi adottati altrove all'interno del contesto italiano: basti pensare alla soluzione temporanea delle cosiddette *classi di inserimento*, soprattutto per gli arrivi ad anno scolastico già iniziato, e per periodi limitati nel tempo, diffuse ad esempio in Francia. Si tratta di una proposta che non ha riscosso successo in Italia sia per ragioni pedagogiche che per motivazioni politiche (Molina, 2014). Che si tratti di classi temporanee di ispirazione francese, di programmi educativi di compensazione sul modello spagnolo o di supporti linguistici *ad hoc* di stampo britannico, appare in ogni caso necessaria una costante attenzione da parte del mondo scolastico agli specifici bisogni educativi dei giovani di origine straniera, assumendo tutte le cautele necessarie a limitare i pericoli che ne possono derivare in termini di stigmatizzazione, così da giungere a politiche e proposte, anche di tipo sperimentale, sensibili a una piena inclusione dei figli degli immigrati.

Un altro aspetto più volte sottolineato all'interno di questo lavoro di ricerca è l'importanza di tutte quelle azioni di orientamento necessarie a colmare il *gap* informativo che non di rado caratterizza le famiglie immigrate, soprattutto quelle trasferitesi con figli già in età scolare. Orientamento che diventa fondamentale per far sì che gli studenti possano essere in grado di scegliere, in modo consapevole e informato, quello che ritengono essere il miglior percorso formativo, sulla base dei loro interessi e delle loro passioni: in questo modo si potrebbe anche tentare di porre rimedio ai tassi di *drop out*, tra i più elevati in ambito europeo,

che riguardano gli studenti nati all'estero. È evidente che i fattori strutturali (quali la condizione socio-economica del proprio nucleo familiare) giocheranno sempre un ruolo in tale scelta, indifferente da quanto accade tra i compagni autoctoni: quello che preme qui sottolineare, però, è la necessità che la scelta adottata sia caratterizzata da una piena consapevolezza da parte del giovane e della sua famiglia. Per far sì che questo accada, il ruolo degli insegnanti, fin dalle scuole secondarie di I grado, appare di primaria importanza. In particolare, come emerso da diverse interviste, è fondamentale che si eviti di incanalare a priori gli studenti di origine immigrata verso una formazione di tipo tecnico e professionale, il più delle volte predittiva di percorsi educativi di breve periodo. Si eviterebbe in questo modo di mettere in atto quell'*apartheid scolastico* che rischia di portare a una marginalizzazione non solo educativa, ma anche sociale (Santagati, 2012). Gli stessi intervistati, pur avendo portato a termine percorsi educativi di successo, sfociati nell'iscrizione a un corso universitario, hanno talvolta riscontrato tale tendenza nel corso della loro esperienza scolastica. Peraltro, un percorso educativo sviluppato in un determinato contesto rischia di non preparare adeguatamente gli studenti in vista della prosecuzione degli studi, creando in essi un certo disorientamento, oltre che l'ottenimento di risultati inferiori rispetto a quelli attesi.

Se le azioni di orientamento risultano estremamente importanti nel determinare il percorso educativo secondario intrapreso dallo studente, queste giocano un ruolo decisivo anche nella scelta del corso di laurea. Al di là di un diffuso riconoscimento dell'utilità delle giornate di orientamento, ciò che emerge è l'importanza del confronto con studenti già inseriti all'interno del sistema universitario, denotando ancora una volta l'importanza di una rete relazionale che risulti il più possibile *embedded*. Da un punto di vista più istituzionale, però, viene sottolineata l'importanza di riuscire ad avere colloqui individuali di orientamento, così che possa essere accertata l'adesione dei diversi corsi universitari ai desideri e alle aspettative dello studente. Al di là di questo aspetto, poi, l'orientamento si rende necessario per prevenire (ed eventualmente superare) una serie di ostacoli che gli studenti di origine straniera possono incontrare all'ingresso e nel proseguimento del loro percorso formativo universitario. Si pensi ai tempi ridotti di iscrizione per coloro i quali non sono in possesso della cittadinanza italiana o alle difficoltà nel riconoscimento di titoli di studio conseguiti all'estero. Ecco perché potrebbe risultare estremamente utile pensare a sportelli di orientamento e più in generale a servizi dedicati agli studenti con background migratorio: dato che si tratta di azioni già diffuse nella maggior parte degli atenei, ma rivolte per lo più ai soli studenti internazionali, ripensarle nell'ottica di un allargamento verso i giovani

di seconda generazione potrebbe essere un primo passo per riuscire a rispondere alle loro richieste.

Ancora, non si può non fare riferimento alla necessità di mettere in atto politiche che permettano di conciliare efficacemente lo studio con il lavoro. La maggioranza dei partecipanti alla ricerca ha infatti svolto almeno un'attività lavorativa durante gli anni universitari: si tratta di un aspetto che, come emerso anche dai dati raccolti, influenza in modo significativo la possibilità di partecipare assiduamente alle lezioni. Il rischio che si palesa, al di là dell'ovvia difficoltà di presenziare a quei corsi che richiedono una frequenza obbligatoria, è che si instauri un circolo vizioso che, a partire da una minore partecipazione alle lezioni, porti a dei ritardi nella carriera degli studenti con inevitabili ricadute sul godimento di benefici e agevolazioni, mettendo a rischio la prosecuzione del loro percorso formativo.

Si vuole infine richiamare un ulteriore aspetto, legato all'esperienza universitaria ma che coinvolge questioni di più ampio respiro. Come più volte sottolineato, all'interno di questo lavoro di ricerca ci si è focalizzati sia sulle esperienze di giovani nati in Italia (o arrivati in età pre-scolare o scolare), che su quelle di studenti trasferitisi dopo aver acquisito il titolo di diploma, in ogni caso con la volontà di formarsi e di costruire un percorso di vita nel nostro Paese. Per questi ultimi, in particolare, sarebbe indispensabile agire nell'ottica di un allentamento di quei requisiti di permanenza che si rivelano estremamente stringenti, e che rischiano, di conseguenza, di influenzare i loro progetti. Non ci si soffermerà su questo aspetto, in quanto già richiamato efficacemente nel volume tramite le parole degli stessi intervistati. Si vuole solo sottolineare che la necessità di lasciare l'Italia a causa di permessi di soggiorno per studio che non contemplano, al termine del percorso formativo, l'attività di tirocinio professionalizzante, obbligatoria per l'iscrizione a un albo, così come l'obbligo di un rinnovo annuale di tali permessi, con tutte le lungaggini burocratiche che li caratterizzano, sono elementi che incidono sulla possibilità di far fruttare un capitale umano su cui si è comunque deciso di investire (Ceravolo, 2016). Tale consapevolezza risulta fortemente radicata tra gli studenti, sia di prima che di seconda generazione: la speranza è che questa possa diffondersi, trovando risposte valide e non più procrastinabili, anche a livello istituzionale.

Il problema è che l'Italia sta dando formazione a tanti ragazzi stranieri, anche attraverso le borse di studio. Ci sono tanti ragazzi che studiano qua, e poi vanno via, perché dopo gli studi non hanno opportunità di rimanere [...]. In pratica, l'Italia fa la formazione, e i ragazzi vanno a sfruttarla da altre parti.

(M, 27, G1, Mali, LM Cooperazione Internazionale)

In definitiva, per riuscire a rispondere in modo efficace alle sfide che i giovani di origine straniera pongono al sistema universitario, è fondamentale intercettare, attraverso una costante attività di monitoraggio, possibili criticità manifestate dagli studenti, così da trasformare in opportunità eventuali aspetti problematici. La capacità di cogliere tutti quegli stimoli provenienti da una platea di studenti sempre più multi-culturale è un'occasione che le istituzioni universitarie non possono lasciarsi sfuggire se davvero vogliono perseguire quella *terza missione* a loro affidata, volta a contribuire allo sviluppo sociale, culturale ed economico della società.

Note

Introduzione

¹ In questo volume, al solo scopo di facilitare la lettura, è stata usata genericamente la forma maschile (studente/i): tuttavia, quando non diversamente specificato, la forma è da intendersi riferita in maniera inclusiva a tutte le persone che compongono la comunità studentesca.

² Per una, parziale, rassegna bibliografica, si vedano Queirolo Palmas, 2006; Besozzi *et al.*, 2009; Tieghi e Ognisanti, 2009; Sospiro, 2010; Spanò, 2011; Perone, 2012; Santagati, 2012; Romito, 2014; Bertozzi, 2018a.

³ Cfr., a livello internazionale, Kim, 1993; Lee Spirito, 1994; Urban, 2018. In riferimento al contesto italiano si rimanda a Ambrosini e Pozzi, 2019.

Nota metodologica

¹ Si vedano, a riguardo, Howe, 1988; Morgan, 1998; Tashakkori e Teddlie, 2003; Johnson e Onwuegbuzie, 2004; Irwin, 2006; Greene, 2008; Picci, 2012; Montalbetti e Rapetti, 2015.

² Cfr., a riguardo, Baltar e Brunet, 2012 e Brickman Bhutta, 2012.

³ Nei casi di studenti nati in Italia da genitori originari di Paesi differenti, si è scelto di dare la precedenza, ove disponibile, al dato relativo al Paese di nascita della madre, analogamente a quanto fatto da Portes e Rumbaut (2001) nel loro lavoro di ricerca.

⁴ Si considerano Paesi a forte pressione migratoria i Paesi dell'Europa centro-orientale (inclusi quelli appartenenti all'Unione Europea) e Malta, i Paesi dell'Africa, dell'Asia (esclusi Corea del Sud, Israele e Giappone) e dell'America centro-meridionale.

⁵ Sullo strumento dell'intervista si vedano, tra gli altri, Marradi, 1996; Corbetta, 1999; Bichi, 2002; Corrao, 2005.

Capitolo 1. I giovani di origine straniera a scuola: approcci teorici per una popolazione plurale

¹ Per un approfondimento di questi aspetti, si vedano Bettin Lattes e Bontempi, 2008; Recchi, 2013; Raffini, 2014.

² A riguardo Ambrosini (2008, p. 17) sottolinea che «l'ormai canonica dicotomia tra la super-mobilità dei privilegiati e il forzato radicamento dei più poveri è lungi dal rappresentare efficacemente una realtà sociale in cui la mobilità è ben più diffusa e trasversale».

³ Si vedano, a riguardo, Pugliese, 2000 e Germani, 2001.

⁴ Sono ricomprese le acquisizioni e i riconoscimenti di cittadinanza per matrimonio, naturalizzazione, trasmissione automatica al minore convivente da parte del genitore straniero divenuto cittadino italiano, per elezione da parte dei diciottenni nati in Italia e regolarmente residenti ininterrottamente dalla nascita, per *ius sanguinis*.

⁵ Come correttamente sottolineato da Lagomarsino e Raveca (2014, p. 64), tali processi interpretativi «finiscono per reificare le appartenenze culturali o nazionali, presentandole come caratteristiche immutabili e totalizzanti della persona».

⁶ In relazione alla prospettiva transnazionale si vedano, tra gli altri, Glick Schiller *et al.*, 1992 e Vertovec, 2009, mentre per la chiave di lettura cosmopolita si rimanda, tra gli altri, a Colonna e Breveglieri, 2003 e Colombo, 2007. Si vedano invece Beck, 1992, Appadurai, 1996 e Baudrillard, 2005 in relazione all'analisi di un contesto sempre più globalizzato.

⁷ Con riferimento al concetto di integrazione si vedano Robinson, 1998; Castels *et al.*, 2001; Ambrosini, 2007a; Esser, 2010; Schneider e Crul, 2010.

⁸ Per un approfondimento dell'approccio assimilazionista si vedano Gordon, 1964; Brubaker, 2001; Alba e Nee, 2003; Portes *et al.*, 2005.

⁹ È proprio il riferimento a un sistema economico a clessidra a far sostenere a Mantovani e Sciortino (2010) che la teoria dell'assimilazione segmentata sarebbe applicabile esclusivamente al contesto statunitense. Se effettiva-

mente questo aspetto assume negli Stati Uniti caratteristiche peculiari, bisogna sottolineare la sempre più estesa diffusione di tali sistemi economici anche in ambito europeo. Come sottolinea Zamagni (2011, p. 19), infatti, «lo straordinario processo di ristrutturazione dell'economia, in atto almeno da un quarto di secolo, ha trasformato la piramide in una clessidra [...] Il fatto è che le plurime organizzazioni di lavoro tendono oggi a privilegiare, nelle loro richieste, o i molti esperti e super-specializzati in grado di far vincere alle imprese la sfida competitiva globale oppure coloro che accettano di collocarsi ai gradini bassi della gerarchia lavorativa. Ciò che gradualmente va riducendosi è la domanda dei livelli intermedi di competenza e/o di specializzazione».

¹⁰ Portes e Rumbaut (2001), nel descrivere le diverse traiettorie ideal-tipiche assunte dai giovani di seconda generazione, hanno delineato una tipologia dei percorsi di mobilità intergenerazionale in grado di mettere tra loro in relazione alcuni fattori strutturali di fondo (il capitale umano genitoriale, la struttura familiare e i modi di incorporazione della popolazione immigrata), analizzando come questi vadano a incidere sulla prima generazione e su quelle successive, portando o meno a una piena integrazione nella società di destinazione. Elaborato in relazione al contesto statunitense, tale modello ha in ogni caso al suo interno elementi che lo renderebbero adattabile anche al quadro italiano.

¹¹ Processo di armonizzazione dei vari sistemi di istruzione superiore europei, iniziato nel 1999, con l'obiettivo di creare uno Spazio Europeo della Formazione Superiore e di promuoverla su scala mondiale per accrescerne la competitività internazionale.

¹² Strategia di riforma dell'Unione Europea fondata su tre priorità: una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza (tramite la valorizzazione dell'istruzione, della ricerca e dell'economia digitale); un coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa; un'economia competitiva, interconnessa e più verde.

¹³ Il diritto allo studio è diritto fondamentale e inalienabile della persona, sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti umani dell'ONU, e trova fondamento nell'ordinamento italiano ai commi 3 e 4 dell'art. 34

della Costituzione. Al comma 3 si afferma che «I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi», mentre al comma 4 che «La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso». Il diritto allo studio si differenzia quindi dal diritto all'istruzione, sancito dai primi due commi del medesimo articolo, per i quali «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita».

¹⁴ Si vedano, rispettivamente, Suárez Orozco e Suárez Orozco, 1995 e Ogbu, 1982.

¹⁵ Per un approfondimento si rimanda ad Ambrosini, 2004; Queirolo Palmas, 2006; Caneva, 2011; Eve e Perino, 2011.

¹⁶ Si vedano, tra gli altri, Queirolo Palmas, 2006; Besozzi *et al.*, 2009; Ravecca, 2009; Tieghi e Ognisanti, 2009; Sospiro, 2010; Santagati, 2011; Spanò, 2011; Lagomarsino e Ravecca, 2012; Perone, 2012; Ceravolo e Molina, 2013; Romito, 2014; Bertozzi e Lagomarsino, 2019.

¹⁷ Il D.P.R. 394/1999 stabilisce, all'art. 45, il diritto all'istruzione per i minori stranieri, indipendentemente dalla loro condizione di regolarità o da quella dei genitori. Determina inoltre che i minori stranieri siano iscritti alla classe corrispondente alla loro età anagrafica, a meno che il collegio docenti deliberi l'iscrizione a una classe differente tenendo in considerazione l'ordinamento degli studi del Paese di provenienza, il corso di studi seguito, il titolo di studio posseduto e il livello di preparazione raggiunto.

¹⁸ Cfr. a riguardo Fragai, 2000; Schaafsma e Sweetman, 2001; Chiswick e DebBurman, 2003; Barbagli, 2006. Differenti sono invece le considerazioni di Portes e Rumbaut, 2001 e Portes *et al.*, 2005.

¹⁹ Riprendendo le parole di Fry (2002, p. 12), «essendo i primi nelle loro famiglie a proseguire gli studi universitari, sono privi di quel prezioso sistema di supporto a casa che molti studenti universitari danno per scontato». A riguardo, si confrontino anche Barone, 2005 e Bukodi e Goldthorpe, 2012.

²⁰ Cfr. a riguardo Keaton, 1999; Besozzi, 2006; Ravecca, 2010.

²¹ Si vedano, tra gli altri, Portes e Rumbaut, 2001; Schizzerotto e Barone, 2006; Santerini, 2008; Pacchi e Ranci, 2017.

Capitolo 2. Nuove generazioni italiane all'università: un tentativo di quantificazione

¹ I dati MIUR - ANS riportati in questo capitolo sono stati consultati a febbraio 2020: nonostante venga precisato che i dati ufficiali, statisticamente validati per ogni anno accademico, siano quelli riferibili alla data del 31 luglio di ogni anno, la consultazione dei dati nel mese di febbraio ha permesso di prendere in considerazione anche i dati relativi all'a.a. 2018/2019, altrimenti non disponibili.

² Per immatricolati si intendono quegli «studenti iscritti per la prima volta ad un corso di livello universitario in un qualsiasi Ateneo italiano [...] Sono pertanto esclusi gli studenti che, immatricolati in anni precedenti, hanno abbandonato il corso intrapreso e si sono riscritti a un corso di un altro ateneo» (Glossario MIUR - ANS, disponibile al link: <http://anagrafe.miur.it/glossario.html>).

³ L'ANS suddivide i diplomi di scuola superiore secondo la seguente tipologia: maturità liceale, maturità tecnica, maturità professionale, magistrali, diploma estero, diploma non fornito, istituto valido per legge speciale I/2002, istituto valido per legge speciale 143/2004, scuola regionale e diploma di baccellierato internazionale di Ginevra. Per individuare gli studenti di seconda generazione sono stati presi in considerazione i primi quattro tipi di diplomi, escludendo quindi chi ha acquisito il diploma all'estero, i casi mancanti (non forniti o non disponibili per ragioni legate alla privacy) e le altre categorie, peraltro residuali.

⁴ D'altro canto, da alcune interviste realizzate, in fase esplorativa, con il personale tecnico-amministrativo dell'Università di Bologna, emergerebbe che la maggioranza di questi casi avrebbe con ogni probabilità acquisito un titolo di diploma estero, non comunicandolo poi con esattezza al momento dell'iscrizione in università.

⁵ In questa e nelle successive analisi sono stati presi in considerazione tutti gli studenti con cittadinanza straniera a eccezione di quelli in possesso di cittadinanza sanmarinese.

Capitolo 3. L'esperienza universitaria delle nuove generazioni italiane: motivazioni, risultati e immaginari di futuro

¹ Per un approfondimento della tecnica utilizzata si rimanda a Kim e Mueller, 1978; Ercolani *et al.*, 1990; Pizzoli e Vegni, 2008; Lubisco, 2010.

² Per ogni citazione, sono riportate le seguenti caratteristiche attribuibili all'autore: sesso, età, appartenenza generazionale (cfr. Rumbaut, 1997), Paese di origine, Corso di Laurea.

³ La struttura delle classi riprende quella proposta da Schizzerotto (1988) e Cobalti e Schizzerotto (1994) senza che si tenga conto della distinzione tra classe urbana e classe agricola. Seguendo la suddivisione Istat (2006), i collaboratori coordinati e continuativi e i prestatori d'opera occasionali sono stati collocati nella piccola-borghesia. Si tratta di una classificazione che, nonostante la sua semplicità, mantiene comunque un'ottima capacità interpretativa (Istat, 2019b). In particolare, per arrivare a una classificazione della classe sociale familiare ci si è basati sul criterio di *dominanza*, attribuendo a tutta la famiglia la classe sociale del genitore che si trova in posizione superiore (Erikson e Goldthorpe, 1992; Cobalti e Schizzerotto, 1994). È infine stata aggiunta la categoria *altro*, in cui sono stati inseriti quei genitori, segnalati come inattivi o disoccupati, per i quali non è stata indicata la precedente, eventuale, occupazione, non rendendo possibile il loro inserimento nelle altre classi proposte.

⁴ L'utilizzo di analisi multivariate in questa sede non ha lo scopo di indagare ipotesi di causalità ma è di natura descrittiva, al fine di evidenziare correlazioni tra variabili. Pur essendo note le interdipendenze che nel sistema scolastico esistono tra genitori e insegnanti, e che rendono difficile determinare la direzione della relazione, si è preferito mostrare il modello che includesse anche questa variabile. È stato sviluppato anche un modello che non te-

nesse conto del sostegno degli insegnanti, con risultati del tutto identici sulle altre variabili.

⁵ Cfr., tra gli altri, Bourdieu e Passeron, 1979; Coulon, 2005.

⁶ Questa e le successive dimensioni indagate nel terzo capitolo sono state rilevate tramite scale auto-ancoranti che hanno permesso di giungere a risultati trattabili come variabili quasi-cardinali (Corbetta *et al.*, 2001), «introducendo una distorsione dell'informazione assai limitata, più che compensata dai vantaggi che si possono ottenere applicando a tali risultati le tecniche di analisi proprie delle variabili cardinali» (Marradi, 1995, p. 111).

⁷ La valutazione complessiva dell'esperienza universitaria è data dalla media dei singoli

gradi di soddisfazione relativi a quattro diversi aspetti proposti: rapporti con i docenti, organizzazione didattica, qualità dell'insegnamento e infrastrutture universitarie.

Capitolo 4. I profili degli studenti di seconda generazione: verso una tipologia

¹ Per approfondire gli aspetti legati all'elaborazione di una tipologia si consigliano, tra gli altri, Weber, 1922; Bourdieu e Passeron, 1979; Passeron, 1991; Demazière e Dubar, 1997; Schnapper, 1999.

² Si vedano, su tutte, Lagomarsino e Ravecca, 2011 e Colombo, 2012.

APPENDICE

Tabelle

Tabella 1 (Nota metodologica) - Principali caratteristiche del campione, valori assoluti e percentuali.

Variabile	Numero di casi*	Percentuale
Sesso		
Maschio	146	27,2
Femmina	390	72,8
Ciclo di laurea		
Triennale	324	60,4
Magistrale / Specialistica	134	25,0
Ciclo Unico	78	14,6
Città sede del corso di laurea		
Bologna	358	67,0
Cesena	22	4,1
Forlì	100	18,7
Ravenna	10	1,9
Rimini	41	7,7
Altro	3	0,6
Scuola a cui afferisce il CdL di iscrizione		
Scienze Politiche	127	24,5
Lettere e Beni Culturali	76	14,7
Economia, Management e Statistica	67	12,9
Ingegneria e Architettura	50	9,6
Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione	48	9,3
Medicina e Chirurgia	48	9,3

Giurisprudenza	32	6,2
Psicologia e Scienze della Formazione	22	4,2
Farmacia, Biotecnologie e Scienze Motorie	20	3,9
Scienze	16	3,1
Agraria e Medicina Veterinaria	12	2,3
Luogo di nascita		
Italia	66	12,3
Estero	471	87,7
Continente di origine		
Europa	306	57,0
Africa	144	26,8
Asia	53	9,9
America	34	6,3
Paese di origine		
Albania	96	17,9
Marocco	54	10,1
Romania	54	10,1
Moldavia	38	7,1
Ucraina	25	4,7
Camerun	24	4,5
Tunisia	22	4,1
Cina	18	3,3
Russia	13	2,4
Polonia	12	2,2
Francia	8	1,5
Iran	8	1,5
Nigeria	8	1,5
Pakistan	8	1,5
Bulgaria	7	1,3
Costa D'Avorio	7	1,3
Colombia	7	1,3
Brasile	6	1,1
Egitto	6	1,1
Macedonia	6	1,1
Altri Europa	49	9,1

Altri Africa	23	4,3
Altri America	21	3,9
Altri Asia	17	3,1
Età arrivo (tipologia di Rumbaut, 1997)		
G 2,00	66	13,2
G 1,75 (1-5)	70	13,9
G 1,5 (6-12)	126	25,1
G 1,25 (13-18)	81	16,1
G 1,00 (over 18)	159	31,7
Tipo diploma		
Liceo	183	34,1
Istituto Tecnico	116	21,6
Istituto Professionale	40	7,5
Altro – Italia	4	0,7
Titolo estero	194	36,1
Cittadinanza italiana		
Sì	133	25,7
No	385	74,3
Composizione familiare		
Entrambi i genitori presenti	384	71,9
Madre presente e padre assente	119	22,3
Padre presente e madre assente	10	1,9
Assenza di entrambi i genitori	21	3,9
Titolo di studio genitori		
Almeno un genitore laureato	166	38,0
Nessun genitore laureato	271	62,0
Studenti-lavoratori		
Sì	183	34,3
No	351	65,7
Fruizione di borsa di studio		
Sì	344	65,5
No	181	34,5

* In Tabella non sono riportati i casi di *missing* (mancata risposta) in quanto, il più delle volte, quantitativamente esigui. Vi si è ovviamente fatto riferimento in occasione delle analisi sviluppate all'interno del terzo capitolo.

Tabella 2 (Nota metodologica) - Principali caratteristiche degli studenti intervistati.

N. int.	Genere	Paese di origine	Età di arrivo in Italia	Tipo di diploma	Ciclo di laurea	Corso di laurea	Sede del corso
1	F	Albania	5	Liceo	LM	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
2	M	Cile	4	Liceo	LT	Business and Economics	Bologna
3	M	Togo	22	Estero	LT	Sociologia	Forlì
4	F	Tunisia	0	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
5	F	Colombia	19	Estero	LT	Beni culturali	Ravenna
6	F	Macedonia	9	Liceo	LT	Ingegneria	Bologna
7	M	Mali	23	Estero	LM	Cooperazione Internazionale	Bologna
8	F	Albania	3	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
9	M	Marocco	10	Tecnico	CU	Giurisprudenza	Bologna
10	F	Grecia	20	Estero	LT	Filosofia	Bologna
11	F	Romania	6	Liceo	LT	Educatore sociale e culturale	Bologna
12	F	Albania	25	Estero	LM	Psicologia scolastica e di comunità	Cesena
13	F	Albania	4	Tecnico	LT	Sociologia	Forlì
14	M	Tunisia	3	Tecnico	LT	Ingegneria biomedica	Cesena
15	F	Polonia	5	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
16	M	Bosnia-Erzegovina	2	Liceo	LM	Interdisciplinary Research and Studies on Eastern Europe (MIREES)	Forlì

17	M	Corea del Sud	15	Liceo	LT	Scienze Politiche, Sociali e Internazionali	Bologna
18	M	Cina	19	Estero	LM	Quantitative Finance	Bologna
19	F	Moldavia	26	Estero	LM	Lingua e cultura italiana per stranieri	Bologna
20	M	Senegal	31	Estero	LT	Sociologia	Forlì
21	F	Marocco	0	Professionale	LT	Infermieristica	Bologna
22	F	Costa d'Avorio	10	Liceo	LT	Lingue e letterature straniere	Bologna
23	F	Bangladesh	7	Tecnico	CU	Chimica e Tecnologie Farmaceutiche	Bologna
24	M	Pakistan	8	Liceo	CU	Giurisprudenza	Bologna
25	F	Argentina	15	Liceo	LT	Scienze Motorie	Bologna
26	F	Marocco	0	Tecnico	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
27	F	Marocco	1	Professionale	LT	Infermieristica	Rimini
28	F	Romania	3	Liceo	LT	Antropologia	Bologna
29	M	Albania	1	Liceo	LT	Biotechnologie	Bologna
30	F	Nigeria	0	Liceo	CU	Medicina e Chirurgia	Bologna

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ager, A., Strang, A. (2008), *Understanding integration: a conceptual framework*, in «Journal of Refugee Studies», 21(2), pp. 166-191.
- Aggoun, A. (2001), *Le projet de vie de l'adolescent d'origine maghrébine en situation de réussite scolaire*, in «Migration Société», XII, 73, pp. 7-16.
- Alba, R., Nee, V. (2003), *Remaking the American Mainstream: Assimilation and contemporary America*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- AlmaLaurea (2020), *XXII Indagine – Profilo dei Laureati 2019*, disponibile al sito: <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2019/volume>.
- Ambrosini, M. (2004), *Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni*, in M. Ambrosini, S. Molina (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, pp. 1-53.
- Ambrosini, M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino.
- Ambrosini, M. (2007a), *Prospettive transnazionali. Un nuovo modo di pensare le migrazioni*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 43-90.
- Ambrosini, M. (2007b), *Figli dell'immigrazione in cerca di identità*, in «Formazione e Lavoro», 3, pp. 107-116.
- Ambrosini, M. (2008), *Un'altra globalizzazione: il transnazionalismo economico dei migranti*, Working paper 5/08, Milano, Dipartimento di Studi Sociali e Politici, Facoltà di Scienze Politiche.
- Ambrosini, M., Abbatecola, M. (2009), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini, M., Molina, S. (a cura di) (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini, M., Pozzi, S. (2019), *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Genova, Centro Studi Medì.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minneapolis Press.
- Appadurai, A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Cortina.
- Azzolini, D., Cvajner, M., Santero, A. (2013), *Sui banchi di scuola. I figli degli immigrati*, in C. Saraceno, N. Sartor, G. Sciortino (a cura di), *Stranieri e diseguali. La disuguaglianza nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Bologna, il Mulino, pp. 251-276.

- Ball, S.J., Reay, D., David, M. (2002), *'Ethnic Choosing': Minority ethnic students, social class and higher education choice*, in «Race, Ethnicity and Education», 5, pp. 333-357.
- Baltar, F., Brunet, I. (2012), *Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook*, in «Internet research», 22, pp. 57-74.
- Barbagli, M. (2006), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Osservatorio sulle Differenze, Comune di Bologna, 2006.
- Barone, C. (2005), "È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?", in «Polis», 2, pp. 173-202.
- Baudrillard, J. (2005), *Nique ta mère*, in «Internazionale», XIII, 618, pp. 74-75.
- Baum, S., Flores, S.M. (2011), *Higher Education and Children in Immigrant Families*, in «Future of Children», 21(1), pp. 171-193.
- Beck, U. (1992), *Risk society. Towards a new modernity*, London, Sage (Theory, Culture & Society, 17), trad. it., 2000, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- Beck, U. (2003), *La società cosmopolita*, Bologna, il Mulino.
- Bergamaschi, M. (2012), *Distribuzione territoriale e modelli insediativi della popolazione straniera a Bologna*, in «Sociologia urbana e rurale», 99, pp. 17-134.
- Bertozi, R. (2018a), *Studenti di origine immigrate che accedono all'università*, in «Scuola democratica», 1, pp. 5-22.
- Bertozi, R. (2018b), *University Students with Migrant Background in Italy. Which Factors Affect Opportunities?*, in «Italian Journal of Sociology of Education», 10(1), pp. 23-42.
- Bertozi, R., Lagomarsino, F. (2019), *Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 171-190.
- Besozzi, E. (1997), *La nuova domanda sociale d'istruzione*, in «Scuola Democratica», XX, 2-3, pp. 69-86.
- Besozzi, E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Besozzi, E., Colombo, M., Santagati, M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli.
- Bettin Lattes, G., Bontempi, M. (2008), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzione*, Firenze, Firenze University Press.
- Bichi, R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Boccagni, P. (2010), *Public, private or both? On the scope and impact of transnationalism in immigrants' everyday lives*, in R. Bauböck, T. Faist (eds), *Diaspora and transnationalism*, Amsterdam, AUP, pp. 185-203.
- Boccagni, P., Pollini, G. (2012), *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie, indicatori, ricerche*, Milano, Franco Angeli.
- Bonini, E., Santagati, M. (2018), *Prevenire l'abbandono scolastico. Strumenti di analisi e intervento. Rapporto dell'Osservatorio sulla dispersione scolastica nelle scuole secondarie del Comune di Milano, a.s. 2017/18*, Milano, Fondazione ISMU.
- Bonizzoni, P. (2007), *Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 91-109.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979), *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*, Chicago, University of Chicago Press.

- Brickman Bhutta, C. (2012), *Not by the Book: Facebook as a Sampling Frame*, in «Sociological Methods and Research», 41(1), pp. 57-88.
- Brint, S. (1999), *Scuola e società*, Bologna, il Mulino.
- Brubaker, R. (2001), *The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States*, in «Ethnic and Racial Studies», 24(4), pp. 531-548.
- Bukodi, E., Goldthorpe, J. (2012), *Causes, Classes and Cases*, in «Longitudinal and Life Course Studies», 3, pp. 292-296.
- Calidoni, P., Cataldi, S. (a cura di) (2014), *Transizioni scolastiche: un' esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*, Milano, Franco Angeli.
- Caneva, E. (2011), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano, Franco Angeli.
- Caritas, Migrantes (2016), *XXV Rapporto Immigrazione 2015*, Todi (PG), Tau Editrice.
- Castels, S., Korac, M., Vasta, E., Vertovec, S. (2001), *Integration: Mapping the Field*, Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre, Oxford, University of Oxford.
- Castles, S., Miller, M.J. (1993), *The age of migration: international population movements in the modern world*, London, Macmillan.
- Ceravolo, F. (2016), *Cervelli in transito. Altri giovani che non dovremmo farci scappare*, Roma, Carocci.
- Ceravolo, F., Molina, S. (2013), *Dieci anni di seconde generazioni in Italia*, in «Quaderni di Sociologia», 63, pp. 9-34.
- Cesareo, V., Blangiardo, G.C. (a cura di) (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, Franco Angeli.
- Checchi, D., Redaelli, S. (2010), *Scelte scolastiche e ambiente familiare*, in D. Checchi (a cura di), *Immobilità diffusa: perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*, Bologna, il Mulino, pp. 55-83.
- Chiswick, B.R., DebBurman, N. (2003), *Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation*, Working Paper, University of Illinois.
- Cobalti, A., Schizzerotto, A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Coleman, J.S. (1988), *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in «American Journal of Sociology», 94, Supplement, pp. S95-S120.
- Cologna, D., Breveglieri, L. (a cura di) (2003), *I figli dell'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- Colombo, E. (2005), *Una generazione in movimento*, in R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini (a cura di), *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli Editore, pp. 43-75.
- Colombo, E. (2007), *Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione*, in «Mondi Migranti», 1, pp. 63-85.
- Colombo, M. (2003), *Differenze di genere nella formazione*, in «Studi di sociologia», 40, 1, pp. 81-108.
- Colombo, M. (2009), *Differenze e disuguaglianze di genere nei percorsi di inclusione sociale*

- dei giovani stranieri, in E. Besozzi, M. Colombo, M. Santagati, *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli, pp. 93-117.
- Colombo, M. (2012), *Relazioni scolastiche nelle classi ad elevata concentrazione di alunni di origine immigrata. Riflessioni da un'indagine in Lombardia*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 143-162.
- Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (2016), *Manifesto delle nuove generazioni italiane*, disponibile al sito: <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Aretematiche/SecondeGenerazioni/Documents/Manifesto%20Nuove%20Generazioni%20Italiane.pdf>.
- Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., Piasati, M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, il Mulino.
- Corrao, S. (2005), *L'intervista nella ricerca sociale*, in «Quaderni di sociologia», 38, pp. 147-171.
- Coulon, A. (2005), *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, Anthropos.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- 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*, in «Ethnic and Racial Studies», 40, pp. 321-338.
- Demazière, D., Dubar, C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris, Nathan.
- de Swaan, A. (2019), *Società. Una introduzione*, Bologna, il Mulino.
- Du Bois-Reymond, M. (1998), *I Do Not Want to Commit My Self Yet: Young People's Life Concepts*, in «Journal of Youth Studies», 1, pp. 63-79.
- Durkheim, E. (1922), *Éducation et sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Ercolani, A.P., Areni, A., Manetti, L. (1990), *La ricerca in psicologia. Modelli di indagine e di analisi dei dati*, Roma, Nis.
- Erikson, R., Goldthorpe, J.H. (1992), *Individual or Family? Results from Two Approaches to Class Assignment*, in «Acta Sociologica», 35(2), pp. 95-105.
- Esser, H. (2010), *Assimilation, Ethnic Stratification, or Selective Acculturation? Recent Theories of the Integration of Immigrants and the Model of Intergenerational Integration*, in «Sociologica», 1, pp. 1-28.
- Eurostat (2020), *Statistiche sulle migrazioni internazionali e sulle popolazioni di origine straniera*, disponibile al sito: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/15226.pdf>.
- Eve, M., Perino, M. (2011), *Seconde generazioni: quali categorie di analisi?*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 175-193.
- Feixa, C. (dir.) (2006), *Jovenes 'latinos' en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*, Ajuntament de Barcelona, Consorci Institut d'Infancia y Mon Urbà.
- Fernandez-Kelly, P., Curran, S. (2001), *Nicaraguans: Voices lost, voices found*, in R. Rumbaut, A. Portes (eds), *Ethnicities: Children of immigrants in America*, Berkeley, CA, University of California Press, Russel Sage Foundation, pp. 127-156.

- Ferrera, M. (1996), *The Southern model of welfare in social Europe*, in «Journal of European Social Policy», 6(1), pp. 17-37.
- Finnie, R., Mueller, R., Sweetman, A., Usher, A. (2008), *Who goes? Who stays? What matters: Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*, Montreal, QC & Kingston.
- Fragai, E. (2000), *La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri*, in «Studi Emigrazione», 37, 140, pp. 963-979.
- Fry, R. (2002), *Latinos in Higher Education: Many Enroll, Too Few Graduate*, Washington, DC., Pew Hispanic Center.
- Fullin, G., Reyneri, E. (2013), *Gli immigrati in un mercato del lavoro in crisi: il caso italiano in prospettiva comparata*, in «Mondi Migranti», 1, pp. 21-34.
- Gans, H.J. (1992), *Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants*, in «Ethnic and racial studies», 2, pp. 173-192.
- Gasperoni, G., Albertini, M., Mantovani, D. (a cura di) (2018), *Fra genitori e figli. Immigrazione, rapporti intergenerazionali e famiglie nell'Europa contemporanea*, Bologna, il Mulino.
- Germani, A. (2001), *Immigrazione: il modello mediterraneo*, in «Affari sociali internazionali», 4, pp. 107-115.
- Giovannini, E. (2011), *Indagine conoscitiva sulle politiche relative ai cittadini italiani residenti all'estero*, Audizione del Presidente dell'Istituto nazionale di statistica, Senato della Repubblica, Roma, 13 giugno 2011.
- Giovannini, G., Queirolo Palmas, L. (2002), *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Torino, Fondazione Agnelli.
- Glick Schiller, N., Basch, L., Blanc-Szanton, C. (eds) (1992), *Towards a Transnational Perspective on Migration. Race, Class, Ethnicity, and Nationalism Reconsidered*, in «Annals of the New York Academy of Sciences», 645, pp. 1-259.
- Gordon, M.M. (1964), *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York, Oxford University Press.
- Greene, J.C. (2008), *Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?*, in «Journal of Mixed Methods Research», 2(1), pp. 7-22.
- Hassini, M. (1997), *L'école: une chance pour les filles de parents maghrébins*, Paris, CIE-MI-Karthala.
- Haw, K. (1998), *Educating muslims girls: shifting discourses*, Buckingham, Open University Press.
- Hodges Persell, C., James, C., Kang, T., Snyder, K. (1999), *Gender and education in global perspective*, in J. Saltzman Chafetz (ed.), *Handbook on Gender Sociology*, New York, Plenum, pp. 407-441.
- Howe, K.R. (1988), *Against the quantitative-qualitative incomparability thesis, or, Dogmas die hard*, in «Educational Researcher», 17, pp. 10-16.
- Hughes, C., Perrier, M., Kramer, A.M. (2009), *Plaisir, Jouissance and Other Forms of Pleasure: Exploring the Intellectual Development of the Student*, in iPED Research Network (ed.), *Academic Futures: Inquiries into Higher Education and Pedagogy*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 28-41.
- IDOS (a cura di) (2019), *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma, Confronti, Edizioni Idos.

- INDIRE (2014), *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure*, disponibile al sito: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Q_Eurydice_31.pdf.
- INVALSI (2017), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-17, Rapporto Risultati*.
- Irwin, S. (2006), *Combining Data, Enhancing Explanation*, ESRC National Centre for Research Methods, NCRM Working Paper Series, n. 3, Manchester, University of Manchester.
- ISMU (2019), *Venticinquesimo rapporto sulle Migrazioni 2019*, Milano, Franco Angeli.
- Istat (2006), *La mobilità sociale - Indagine multiscopo sulle famiglie - Famiglia e soggetti sociali, Anno 2003*, disponibile al sito: https://ebiblio.istat.it/digibib/Indagine%20Multiscopo%20Famiglie/IST0035121Mobilita_sociale2003.pdf.
- Istat (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, Report, Statistiche, disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files//2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf>.
- Istat (2019a), *Statistiche*, disponibili al sito: <http://stra-dati.istat.it/>.
- Istat (2019b), *Rapporto annuale 2019. La situazione del Paese*, disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/archivio/230897>.
- Istat (2020), *Identità a percorsi di integrazione delle seconde generazioni in Italia*, disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/files/2020/04/Identit%C3%A0-e-percorsi.pdf>
- Jaquet, C. (2014), *Les Transclasses ou la non-reproduction*, Paris, PUF.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. (2004), *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*, in «Educational Researcher», 33(7), pp. 14-26.
- Kao, G., Tienda, M. (1995), *Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth*, in «Social Science Quarterly», 76, pp. 1-19.
- Keaton, T. (1999), *Muslim girls and 'other France': an examination of identity construction*, in «Social Identities», 5(1), pp. 47-64.
- Kemp, S. (2016), *We are social. Digital in 2016. We are social's compendium of global digital, social and mobile data, trends and statistics*, disponibile al sito: <https://wearesocial.com/it/blog/2016/01/report-digital-social-mobile-in-2016>.
- Kim, E.Y. (1993), *Career Choice among Second-Generation Korean-Americans: Reflections of a Cultural Model of Success*, in «Anthropology & Education», 24(3), pp. 224-248.
- Kim, J.O., Mueller, C.W. (1978), *Factor Analysis. Statistical Methods and Practical Issues*, Newbury Park, Sage Publications Inc.
- Lagomarsino, F., Ravecca, A. (2011), *Risorse educative e riorganizzazione del capitale umano nei percorsi formativi dei giovani migranti*, in S. Scanagatta, A. Maccarini (a cura di), *Vite riflessive. Discontinuità e traiettorie nella società morfogenetica*, Milano, Franco Angeli, pp. 287-328.
- Lagomarsino, F., Ravecca, A. (2012), *Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 105-122.
- Lagomarsino, F., Ravecca, A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano, Franco Angeli.
- Lazarsfeld, P. (1970), *Philosophie des sciences sociales*, Paris, Gallimard.
- Lee Espiritu, Y. (1994), *The intersection of race, ethnicity, and class: The multiple identities of second-generation Filipinos*, in «Identities», 2-3, pp. 249-273.

- Leonardi, M. (2007), *Do parents risk aversion and wealth explain secondary school choice?*, in «Giornale degli Economisti e Annali di Economia», 66, 2, pp. 177-206.
- Lopez, D., Stanton-Salazar, R.D. (2001), *Mexican-Americans: A second generation at risk*, in R. Rumbaut, A. Portes (eds), *Ethnicities: Children of immigrants in America*, Berkeley, CA, University of California Press, Russel Sage Foundation, pp. 57-90.
- Losito, G. (2004), *L'intervista nella ricerca sociale*, Bari-Roma, Laterza.
- Lubisco, A. (2010), *Analisi fattoriale*, disponibile al sito: <http://nuke.stat.unibo.it/LinkClick.aspx?fileticket=Jc88bk2f2A8%3D&tabid=73&mid=1112>.
- Mantovani, D., Sciortino, G. (2010), *Comment on Hartmut Esser*, in «Sociologica», 1, pp. 1-10.
- Mare, R. (1980), *Social Background and School Continuation Decisions*, in «Journal of the American Statistical Association», 75(370), pp. 295-305.
- Marradi, A. (1980), *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, Firenze, Giuntina.
- Marradi, A. (1995), *L'analisi monovariata*, Milano, Franco Angeli.
- Marradi, A. (1996), *Due famiglie e un insieme*, in C. Cipolla, A. De Lillo (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Milano, Franco Angeli, pp. 167-178.
- Massey, D.S. (1990), *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass*, in «American Journal of Sociology», 96(2), pp. 329-357.
- McLanahan, S. (1985), *Family structure and the reproduction of poverty*, in «American Journal of Sociology», 90(4), pp. 873-901.
- Melucci, A. (2000), *Diventare persone*, Torino, Gruppo Abele.
- Mezzadra, S. (2004), *Confini, migrazioni, cittadinanza*, in «Scienza & Politica», 30, pp. 83-91.
- MIUR, *Anagrafe Nazionale Studenti*, <http://anagrafe.miur.it/index.php>.
- MIUR (2018), *Gli alunni con cittadinanza non italiana – A.S. 2016/2017*, disponibile al sito: https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f8609b3?version=1.0.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana – A.S. 2017/2018*, disponibile al sito: <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>.
- Molina, S. (2014), *Seconde generazioni e scuola italiana: come procede l'integrazione dei figli degli immigrati?*, in *People First. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese*, Roma, S.I.P.I.
- Montalbeti, K., Rapetti, E. (2015), *Le dimensioni 'deeply' e 'broadly' nella ricerca educativa. Lezioni apprese da una ricerca su valutazione e governance nelle scuole*, in «Journal of Theories and Research in Education», 10(3), pp. 1-16.
- Morgan, D.L. (1998), *Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research*, in «Qualitative Health Research», 3, pp. 362-376.
- OECD (2012), *PISA 2009 Technical Report*, PISA, OECD Publishing.
- OECD (2019a), *International Migration Outlook 2019*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2019b), *Education at a Glance 2019: OECD indicators*, Paris, OECD Publishing.

- Ogbu, J.U. (1982), *Cultural Discontinuities and Schooling*, in «Anthropology and Education Quarterly», 18(4), pp. 312-334.
- Pacchi, C., Ranci, C. (2017), *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*, Milano, Franco Angeli.
- Park, R.E., Burgess, E.W. (1924), *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Passeron, J.C. (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.
- Perna, R. (2015), *L'immigrazione in Italia. Dinamiche e trasformazioni in tempo di crisi*, in «Social Policies», 2(1), pp. 89-116.
- Perone, E. (2012), *Una nuova fascia debole a rischio di insuccesso scolastico? Considerazioni a partire da una ricerca sulle Seconde generazioni*, in «Mondi Migranti», 3, pp. 187-203.
- Perrone, L. (2011), *Albania a vent'anni dal grande esodo*, in «La Critica Sociologica», 45, 180, pp. 15-36.
- Picci, P. (2012), *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*, in «Studi sulla Formazione», 15, 2, pp. 191-201.
- Pisati, M. (2002), *La partecipazione al sistema scolastico*, in A. Schizzerotto (a cura di), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, pp. 141-186.
- Pizzoli, A., Vegni, N. (2008), *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica*, Roma, Edizioni Universitarie Romane.
- Portes, A. (2004), *For the second generation: one step at a time*, in T. Jacoby (ed.), *Reinventing the Melting Pot: The New Immigrants and What it Means to be American*, New York, Basic Books, pp. 155-166.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., Haller, W. (2005), *Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood*, in «Ethnic and racial studies», 28(6), pp. 1000-1040.
- Portes, A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Berkeley–New York, University of California Press, Russell Sage Foundation.
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2005), *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, in «Ethnic and Racial Studies», 28(6), pp. 983-999.
- Portes, A., Zhou, M. (1993), *The new Second Generation: Segmented Assimilation in its Variants Among Post 1965 Immigrant Youth*, in «The Annals of American Academy of Political and Social Sciences», 530, pp. 74-96.
- Pugliese, E. (2000), *Il modello mediterraneo dell'immigrazione*, presentato al convegno «Migrazioni. Scenari per il XXI secolo», Napoli, 9-10 novembre.
- Putnam, R.D. (2001), *Social Capital: Measurement and Consequences*, in «Canadian Journal of Policy Research», 2, pp. 41-51.
- Qin-Hilliard, D.B. (2003), *Gendered expectations and gendered experiences: Immigrant students' adaptation in schools*, in «New Directions for Student Leadership», 100, pp. 91-109.
- Queirolo Palmas, L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.
- Queirolo Palmas, L., Torre, A.T. (a cura di) (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i Latinos*, Genova, Fratelli Frilli Editori.

- Raffini, L. (2014), *Quando la generazione Erasmus incontra la generazione precaria. La mobilità transnazionale dei giovani italiani e spagnoli*, in «OBETS Revista de Ciencias Sociale», 9(1), pp. 139-165.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. I percorsi degli studenti di origine immigrata nell'istruzione superiore. Rapporti di relazione, capitale sociale e successo scolastico*, Milano, Franco Angeli.
- Ravecca, A. (2010), *Immigrant children school experience: how gender influences social capital formation and fruition?*, in «Italian Journal of Sociology of Education», 1, pp. 49-73.
- Recchi, E. (2013), *Senza frontiere. La libera circolazione delle persone in Europa*, Bologna, il Mulino.
- Riccucci, R. (2012), *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, in «Mondi migranti», 2, pp. 123-148.
- Robinson, V. (1998), *Defining and Measuring Successful Refugee Integration*, in *Proceedings of ECRE International Conference on Integration of Refugees in Europe*, Antwerp, November 1998, Brussels, ECRE.
- Romito, M. (2014), *Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 31-56.
- Romito, M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini Scientifica.
- Ruggeri, L. (2010), *L'integrazione delle seconde generazioni nella Regione Marche*, in G. Sospiro (a cura di), *Tracce di 2G. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, Milano, Franco Angeli, pp. 171-206.
- Rumbaut, R.G. (1997), *Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality*, in «International Migration Review», 31(4), pp. 923-946.
- Rumbaut, R.G. (2015), *Assimilation of Immigrants*, in J.D. Wright (ed.), *International Encyclopedia of the Social e Behavioral Sciences*, 2, pp. 81-87.
- Salazar Parrenas, R. (2009), *Transnational Fathering: Gendered Conflicts, Distant Disciplining and Emotional Gaps*, in «Journal of Ethnic and Migration Studies», 34(7), pp. 1057-1072.
- Santagati, M. (2011), *Formazione chance d'integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema d'istruzione e formazione professionale*, Milano, Franco Angeli.
- Santagati, M. (2012), *Scuola, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 35-79.
- Santagati, M., Colussi, E. (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione ISMU.
- Santerini, M. (2008), *School mix e distribuzione degli alunni immigrati nelle scuole italiane*, in «Mondi Migranti», 3, pp. 235-249.
- Saraceno, C. (2009), *Genere e cura: vecchie soluzioni per nuovi scenari?*, in «La rivista delle Politiche Sociali», 2, pp. 53-75.
- Sassen, S. (1989), *America's Immigration "Problem"*, in «World Policy Journal», 6(4), pp. 811-832.
- Sassen, S. (2008), *The bits of a New Immigration Reality: a Bad Fit with Current Policy*, paper, Dipartimento di Studi Sociali e Politici, Università di Milano.

- Sayad, A. (2004), *The Suffering of the Immigrant*, Cambridge, Polity Press.
- Schaafsma, J., Sweetman, A. (2001), *Immigrant Earnings: Age at Immigration Matters?*, in «The Canadian Journal of Economics», 34(4), pp. 1066-1099.
- Schizzerotto, A. (1988), *Classi sociali e società contemporanea*, Milano, Franco Angeli.
- Schizzerotto, A., Barone, C. (2006), *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino.
- Schnapper, D. (1999), *La compréhension sociologique. Démarche de l'analyse typologique*, Paris, PUF.
- Schneider, J., Crul, M. (2010), *New insights into assimilation and integration theory: Introduction to the special issue*, in «Ethnic and Racial Studies», 33(7), pp. 1143-1148.
- Semi, G. (2004), *Il quartiere che (si) distingue. Un caso di "gentrification" a Torino*, in «Studi culturali», 1, pp. 83-108.
- Sohel, T., Waldinger, R. (2010), *Making the connection: Latino immigrants and their cross-border ties*, in «Ethnic and Racial Studies», 33(9), pp. 1489-1510.
- Sorokin, P.A. (1927), *Social Mobility*, New York-London, Harper & Brothers.
- Sospiro, G. (2010), *Tracce di 2G. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, Milano, Franco Angeli.
- Spanò, A. (2011), *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*, Milano, Franco Angeli.
- Suarez-Balcazar, Y., Balcazar, F. E., Taylor-Ritzler, T. (2009), *Using the Internet to conduct research with culturally diverse populations: Challenges and opportunities. Cultural diversity and ethnic minority*, in «American Psychological Association», 15(1), pp. 96-104.
- Suárez Orozco, C., Suárez Orozco, M. (1995), *Transformations: Immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*, Stanford, Stanford University Press.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (eds) (2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1958), *The Polish Peasant in Europe and America*, New York, Dover Publications.
- Tieghi, L., Ognisanti, M. (2009), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano, Franco Angeli.
- Tognetti, M. (2016), *Donne e processi migratori tra continuità e cambiamento*, in «Paradoxa», X, 3, pp. 69-88.
- Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, Franco Angeli.
- UNHCR (2019), *Report of the United Nations High Commissioner for Refugees*, New York, United Nations.
- UNIBO (2016), *Iscritti a corsi di laurea di I e II livello*, Ufficio Data Warehouse e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo.
- UNIBO (2018), *Arts Together – Integrating Migrant Children at Schools through Artistic Expression*, State of the Art Report, disponibile al sito: <https://www.artstogether.eu/images/pdfs/1.3-State-of-the-art-report.pdf>.
- Urban, S. (2018), *University Education as a Compensation Strategy among Second-Generation Immigrants*, in «International Migration Review», 46(4), pp. 919-940.
- Vedovelli, M. (2000), *La dimensione linguistica dell'immigrazione straniera in Italia:*

- una ricognizione bibliografica ragionata*, in «Studi Emigrazione», XXXVII, 140, pp. 905-928.
- Vertovec, S. (2009), *Transnationalism*, London, Routledge.
- Weber, M. (1922), *Wirtschaft und Gesellschaft*, Berkeley, University of California Press, trad. it., 1961, *Economia e società*, Milano, Edizioni di Comunità.
- Zamagni, S. (2011), *Dal liberalismo welfarista al welfare sussidiario: la sfida dell'economia civile*, in «I quaderni dell'economia civile», Aiccon, Cooperazione/No profit, pp. 1-13.
- Zhou, M. (1997), *Segmented assimilation: issues, controversies and recent research on the new second generation*, in «International Migration Review», 31(4), pp. 957-1008.
- Zurla, P. (2014), *L'emigrazione dei giovani italiani alla ricerca del lavoro: "mobilità" o fuga dei cervelli?*, in «Sociologia del lavoro», 136, pp. 51-70.

Finito di stampare nel mese di ottobre 2021
per i tipi di Bononia University Press



alphabet **14**



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

www.buonline.com