



**Report della ricerca**

# ***IL PASSO SEGUENTE***

**Studenti stranieri nell'Università di Genova**

## Indice

**Premessa di** Andrea T. Torre

**1. Introduzione di** Andrea Ravecca

**2. Studenti stranieri ed Università: un inquadramento statistico di** Deborah Erminio

**3. La metodologia della ricerca di** Francesca Lagomarsino ed Andrea Ravecca

**4. Nelle parole degli studenti: tre profili a confronto di** Francesca Lagomarsino ed Andrea Ravecca

**5. Bibliografia**

## 1. Introduzione alla Ricerca

### Andrea Ravecca

La storia italiana solo nel recente passato è stata toccata dai processi migratori. Al contrario, come ben noto e ancora presente nell'immaginario collettivo, l'Italia è sempre stato un paese d'emigrazione. Non che questo processo si sia completamente arrestato, ma sicuramente oggi sono più le persone che dall'estero varcano i confini nazionali, piuttosto di quelle che partono in cerca di nuove fortune. Quel che è certo è che nel presente, e ancor di più lo sarà nel futuro, le migrazioni internazionali rappresentano uno dei maggiori elementi che strutturano il tessuto sociale ed economica del nostro paese, così come delle altre nazioni europee e occidentali.

Gli immigrati costituiscono di fatto una significativa porzione della popolazione italiana. I dati sono inequivocabili. Non è necessario qui riportare cifre, percentuali e statistiche, pubblicazioni dedicate e anche dati on line svolgono già questo compito.

Si tratta di persone di diverse età, uomini e donne di differente nazionalità che partecipano (o presto parteciperanno) all'economia nazionale. Un'economia in transizione il cui sviluppo, viene detto da più parti, domanderà sempre più una manodopera qualificata e soprattutto altamente qualificata (Jonkers, 2011; Ferrier, Heagney e Lee, 2010; Koen, 2011; OCSE, 2010a, 2010b; UNESCO, 2009).

Nella società della conoscenza tutti sono chiamati ad una maggiore qualificazione personale (CEDEFOP, 2010), ma sono i giovani, i cittadini di domani, impegnati oggi nel costruire il proprio percorso formativo, coloro verso i quali questa richiesta è naturalmente maggiormente indirizzata. Un'istanza dalla quale anche i ragazzi d'origine immigrata non possono sottrarsi se vogliono sperare di inserirsi nei livelli più alti del mercato del lavoro.

Questo processo si compone però di due lati distinti se pur speculari; da una parte vi è la richiesta ai giovani d'origine immigrata di una partecipazione piena e di successo alla loro educazione, dall'altra la consapevolezza che un coinvolgimento attivo non possa essere integralmente demandata agli studenti, ma che la società con le sue istituzioni deve supportare questo progetto, implementandolo non solo nella forma ma anche nella sostanza.

L'integrazione di successo dei figli dell'immigrazione nel sistema d'istruzione è riconosciuta dalla letteratura, italiana e non, sia come una necessità per lo sviluppo di cosa?, sia come una pre-condizione per la stabilità democratica e la coesione sociale (Portes e Mac Leod, 1996,1999; Ravecca, 2009; Santagati, 2011; Zhou, 1997). Mentre per gli adulti la riuscita dell'integrazione può essere misurata in termini di livelli occupazionali raggiunti e di reddito procapite percepito, per i figli la cartina al tornasole del processo d'accomodamento è data dal percorso di studi intrapreso, dal livello d'istruzione raggiunto e dalle votazioni conseguite (Hansen e Kucera, 2008; Gonzalez e De La Torre, 2002; Ravecca, 2009; Santagati, 2011; Zhou, 1997).

La rilevanza di una positiva esperienza scolastica si pone quindi come cogente per accompagnare i giovani d'origine immigrata verso un'integrazione proficua. Questo percorso non sempre è lineare, l'esperienza migratoria entra infatti in gioco intensificando, in senso peggiorativo, le tradizionali condizioni che interferiscono in tale processo. Elementi, sfumature e declinazioni particolari già da tempo analizzati dalla sociologia dell'educazione, che nelle prossime pagine verranno ripresi ed affrontati.

La storia del percorso d'integrazione dei giovani d'origine immigrata non si esaurisce però nell'esperienza scolastica. Se pur il diploma di scuola secondaria superiore rappresenta una tappa fondamentale per una collocazione negli strati più privilegiati della gerarchia sociale, nella nuova società della conoscenza è sempre più necessario andare oltre, è indispensabile fare *il passo seguente*, proseguire gli studi post secondari, iscriversi e portare a termine con successo il percorso universitario.

Se le economie contemporanee per funzionare hanno bisogno di un ampio raggio di mano d'opera, poco o mediamente qualificata, per occupare quelle posizioni ai margini del mercato del lavoro e rifiutate dagli autoctoni, tuttavia non hanno meno bisogno di lavoratori altamente qualificati (CEDEFOP, 2010). Col tempo l'età media della popolazione degli stati membri dell'UE continuerà ad aumentare e molti lavoratori qualificati e mediamente qualificati si ritireranno dal lavoro. Contemporaneamente la graduale trasformazione delle economie europee implicherà la crescita di domanda di lavoro qualificato. Il CEDEFOP (*ibidem*) prevede che il numero di posizioni lavorative qualificate non manuali nell'UE avrà da qui al 2020 un aumento notevole pari a sette milioni di posti, i quali si vanno ad aggiungere a settantatré milioni di opportunità di lavoro che emergono dalla necessità di sostituire i pensionamenti. Secondo le previsioni del CEDEFOP di queste nuove posizioni ben otto milioni e mezzo si troveranno in occupazioni altamente qualificate non manuali, mentre si registrerà contemporaneamente una diminuzione di quattro milioni di lavoratori qualificati manuali. Le strategie adottate per far fronte a questa nuova domanda dovrebbero quindi consistere nell'investire nella formazione dei giovani, ma si può prefigurare che i sistemi di formazione nazionale non saranno in grado di rispondere in modo sufficiente alla richiesta di lavoro qualificato. Da qui, accanto alla necessità di promuovere la formazione post secondaria ad ampio raggio, il bisogno di attrarre e ritenere immigrati qualificati...manca il verbo. Le economie sviluppate, anche in una fase congiunturale come quella che stiamo attraversando, sono dunque in misura sempre più crescente dipendenti da immigrati altamente qualificati per mantenere e migliorare i loro standard di vita compensando l'invecchiamento della popolazione, coltivando e attraendo nuove competenze per promuovere l'innovazione (Koen, 2011; NESSE, 2008).

Australia, Canada, Nuova Zelanda, nazioni in cui i processi migratori sono radicati nella storia, sembrano aver ben chiara la consapevolezza che il loro sviluppo ruoti in gran parte attorno alla capacità d'attrarre e ritenere nuovi lavoratori specializzati. Negli ultimi anni, infatti, hanno adottato un sistema di rilascio di visti d'ingresso e di soggiorno definito "a punti". Tale processo consiste nell'attribuzione a ogni domanda di permesso di un punteggio che rispecchi il soddisfacimento o meno di alcune caratteristiche, tra queste principalmente quelle riferite ai titoli d'istruzione, ma anche alle abilità linguistiche, alle esperienze professionali, o alle competenze specifiche in settori economici dove vi è una particolare necessità di manodopera. Anche in Europa questo sistema si sta col tempo diffondendo, pioniere nel nuovo continente sono state Danimarca e Regno Unito. Quest'ultimo paese in particolare già nel 2006 ha iniziato una politica di ammissione selettiva con il programma disegnato dall'allora Ministro degli Interni Charles Clarke, "*A Points-Based System: Making Migration Work for Britain*", finalizzato a selezionare e attrarre prima di tutto i migranti in grado di contribuire maggiormente allo sviluppo e alla competitività dell'economia britannica.

Gli studenti internazionali sono un'ulteriore fonte potenziale di lavoratori immigrati altamente qualificati, poiché tendono in parte a trasformarsi in soggiornanti permanenti. L'internazionalizzazione delle università è un processo multiforme che s'inscrive in un corollario di più ampie trasformazioni che l'istruzione post secondaria sta vivendo: le dinamiche della globalizzazione, che hanno portato ad un allargamento e a un'accelerazione delle connessioni tra le nazioni; i profondi cambiamenti nelle strutture sociali conseguenti all'invecchiamento della popolazione, ad una diminuzione dei tassi di natalità, le maggiori aspettative di vita, un incremento delle sperequazioni economiche tra classi, la crescita dell'individualismo controbilanciata da un'erosione del capitale sociale; le modificazioni nella strutturazione dei mercati di lavoro; le trasformazioni familiari; la diffusione delle nuove tecnologie (OCSE, 2010b).

---

<sup>1</sup> <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Politics/documents/2006/03/07/Immigration.pdf>

Nel contesto mutevole dell'educazione post secondaria si registra una comune tendenza tra i paesi OCSE, con un incremento del numero di studenti internazionali che è più raddoppiato tra il 2000 e il 2007, raggiungendo oltre i 2 milioni; Stati Uniti, Regno Unito, Germania, Francia e Australia sono i principali Paesi di destinazione. I più bruschi aumenti di percentuale hanno avuto luogo in Nuova Zelanda e in Corea, seguite da Paesi Bassi, Grecia, Spagna, Irlanda e dal nostro Paese (OCSE, 2010a). I sistemi internazionali di *ranking*, che considerano tra gli indicatori di qualità delle istituzioni formative il grado di internazionalizzazione, congiuntamente alla necessità delle università di reperire finanziamenti alternativi, come quelli derivanti dalle rette degli studenti residenti al di fuori dei confini nazionali, rappresentano aggiuntive condizioni che porteranno ad un'ulteriore mobilità e competizione per attrarre studenti internazionali (OECD, 2009).

Da qualsiasi angolazione venga considerata, la questione dell'attrazione e della permanenza di studenti internazionali è direttamente connessa allo sviluppo di un'economia innovativa (Florida, 2002), allo sviluppo regionale (Walton Roberts, 2011) e a una pluralità di benefit (Hawthorne, 2008; Foote et al, 2008; Belkholda, 2009). Molta attenzione viene data al tema dell'internazionalizzazione degli studi sia dalle azioni di policy, sia dagli economisti, quanto dalla letteratura scientifica dalle stesse istituzioni di formazione post secondaria (OCSE, 2009; 2010a, Walton Roberts, 2011). In Canada, ad esempio, attraverso l'implementazione di specifiche azioni è consentito convertire molto facilmente un permesso per studi universitari in un visto permanente (Petrova, 2010). I sistemi accademici stessi si sono resi attivi partner di tali iniziative, ed hanno sviluppato per loro conto strategie per attrarre studenti non residenti.

Gli studenti internazionali rappresentano per i governi una delle strategie per incrementare il PIL e lo sviluppo, e per i sistemi accademici una occasione per attrarre nuovi finanziamenti. I risvolti lucrativi che emergono sono quindi notevoli. E sono proprio questi risvolti a giustificare il forte interesse della comunità scientifica all'argomento, mentre sembra molto più trascurata, gap che cercheremo di colmare almeno parzialmente con la nostra ricerca, la questione, non meno di rilievo, relativa alla capacità dei sistemi sociali di far crescere e dare pieno accesso alla popolazione d'origine straniera già residente nel paese di destinazione; giovani nati nelle nuove realtà o ricongiunti alle famiglie a differenti età, che sono riusciti nel loro percorso curricolare ad arrivare al diploma di maturità e potenzialmente a vedersi aperto ogni percorso universitario.

Certo, i migranti nel senso stretto del termine non sono così selezionati a monte come gli studenti internazionali, non si può però negare che anch'essi possano essere in potenza una risorsa di valore, che, se debitamente coltivata può portare ad *outcome* altamente produttivi. Senza dimenticare poi, che al di là di un ritorno meramente utilitaristico per i paesi ospitanti, esiste una che si fonda sul garantire a tutti la libera espressione delle proprie potenzialità e progettualità. Questo è valido non solo per le minoranze etnico razziali ma anche per tutti i soggetti minoritari e tradizionalmente sotto rappresentati nei canali formativi, e quindi persone con un background deprivilegiato, disabilità, debole status economico, donne ecc..., aprendo così all'integrazione sociale.

Gli scenari che si prospettano per gli studenti d'origine straniera, semplificando per estremi, sono tendenzialmente due, da un lato la prospettiva peggiore in assoluto con la negazione, non tanto legale-procedurale, quanto simbolica, spesso frutto di una rimozione sociale, della prosecuzione gli studi post secondari.

Del resto è noto come tendenzialmente i migranti siano accettati sin tanto che non si ribellano al patto tacito delle migrazioni (Ambrozini, 2002), un diploma di scuola superiore è un titolo più che sufficiente sia per ricoprire quei lavori da noi sgraditi, sia per imparare la lingua di destinazione e i principi base della nuova cultura e garantire l'universalismo educativo professato dai principi costituzionali. Dall'altro una realtà in cui le diversità vengono negate, e quindi tutti, indipendentemente dalle peculiarità che li contraddistinguono, sono trattati ugualmente dissolvendo la diversità nell'uniformità.

Certo l'università non è la scuola dell'obbligo, cambiano i fini, i metodi e le relazioni. Si richiede a stranieri e non una maggiore autonomia, un'autosufficienza totale nell'organizzare e portare a termine la propria singola biografia di studio. Non di meno alcuni elementi di vulnerabilità sociale permangono e non si può fingere che non esistano. Spesso i giovani d'origine immigrata invocano il principio di somiglianza, la richiesta quindi di essere trattati come tutti gli altri. Un principio più maturo questo che è andato a sostituire quello di assimilazione, d'assorbimento più o meno acritico nei contesti di destinazione, che non può però operare come elemento di nascondimento (Portes, 2005; Ravecca, 2009).

Le storie migratorie sono tante, e tutte declinate lungo crinali differenti, ciò nonostante permangono tratti comuni che possono ostacolare i percorsi di studio dei giovani. Invero non sono le migrazioni in sé ad essere da ostacolo quanto le condizioni in cui si sono realizzate. Alcune condizioni sono legate alle caratteristiche degli immigrati: la nazione d'origine, la densità e la solidarietà della comunità etica, l'età all'immigrazione, lo status socio economico familiare ecc..., altre legate alle caratteristiche del paese di destinazione: le barriere legali per entrare e risiedere nel paese, la struttura economica, il tipo di sistema d'istruzione ecc... Non sempre tutte queste variabili entrano in gioco, e non sempre con la stessa intensità, sta di fatto comunque che l'esperienza migratoria in una certa misura interviene sempre nel segnare sia la decisione di fare *il passo seguente*, sia l'opportunità di portare a termine con successo il percorso da lì intrapreso.

La dovizia di dati che proviene dalle esperienze internazionali (NESSE, 2008; Baum e Flores, 2011), sia dalle prime cifre che riguardano l'Italia (Cfr. cap. 2 ), con tassi di prosecuzione degli studi universitari molto inferiori rispetto a quelli dei compagni italiani, e alte percentuali di *drop out*, non lasciano spazio per il minimo dubbio a riguardo.

Lo scopo della nostra ricerca, contestualizzata nell'ateneo di Genova, è proprio quello di comprendere e scalzare i meccanismi sottostanti agli scenari prefigurati, nel tentativo di aprire contesti di conoscenza e consapevolezza utili ad accompagnare i giovani d'origine immigrata nei loro percorsi di studio post secondari, aiutandoli a trovare la strada migliore per procedere nel *passo seguente*.

L'Università di Genova si è classificata ai primi posti tra gli Atenei italiani che ospitano più studenti stranieri. I dati ufficiali del MIUR, sebbene non distinguano tra studenti d'origine immigrata e studenti internazionali, registrano un tasso d'incidenza degli iscritti con cittadinanza non italiana nell'ateneo ligure nell' a.a. 2010/2011 pari al 6,7% contro il valore espresso nel Nord Ovest del 5,7%, e a livello nazionale del 3,6%. Il nostro interesse non è però qui centrato sugli studenti con cittadinanza non italiana, ma su coloro che presentano una storia migratoria, tanto vissuta in prima persona, quanto indirettamente come proiezione delle biografie familiari, la cui presenza può essere letta come l'esito del sedimentarsi delle presenze e della maturazione dei cicli migratori. Ci siamo così concertati sulle seconde generazioni *de facto* (Ambrosini e Molina, 2004; Rumbaut, 2004), ragazze e ragazzi, che hanno studiato tra i banchi delle scuole italiane, sino al diploma di maturità. Come verrà meglio approfondito illustrando la metodologia di ricerca adottata (Cfr. cap. 3), l'aver seguito (e concluso con successo) un percorso di formazione più o meno lungo nel sistema scolastico nazionale è stato assunto come elemento significativo nel tracciare l'esperienza di questi giovani che pur in un mix di ricerca di similitudine e desiderio di distinzione si trovano a dover lottare perché le differenze di cui sono portatori non vengano né annientate nell'uniformità, né trasformate in disuguaglianze.

## 1.1 Diversità e talento in un sistema educativo globale

Le trasformazioni portate dal crescente numero di persone che si muovono da un punto all'altro del globo, per migrazioni volontarie, spostamenti forzati (rifugiati o soggetti che scappano da disastri naturali), lavoratori temporanei, studenti internazionali, rappresentano però solo uno degli elementi che hanno modificato il panorama sociale ed economico. Altri elementi, non meno rilevanti, sono intervenuti nel dar forma ad una nuova natura sociale, e alla strutturazione di un nuovo mercato economico. Tra questi: il crollo del tasso di natalità e, contemporaneamente, l'innalzamento dell'età di vita media; fattore quest'ultimo che ha implicato l'innalzamento delle aspettative di vita, del tempo di permanenza nel mercato del lavoro, la messa in crisi dei sistemi pensionistici e di protezione sociale. Proseguendo con l'affermarsi di una vasta costellazione di strutture familiari a discapito della dissoluzione dei nuclei patriarcali e la diminuzione delle famiglie tradizionali, controbilanciata da una crescita di forme familiari inedite (singole, ricomposte, omosessuali ecc...); il cambiamento del ruolo e delle aspettative sociali delle e sulle donne; il divario tra ricchi e poveri, che si era progressivamente ristretto nel corso del XX secolo, negli ultimi anni si è nuovamente ampliato; i finanziamenti diretti ai sistemi di protezione sociale hanno subito pesanti ridimensionamenti. La crisi del welfare state porta come conseguenza principale un peggioramento degli stili di vita delle classi sociali meno abbienti: i poveri diventano ancora più poveri.

Se è dunque vero che da un lato il passaggio evidenziato da Tönnies (2011) dalla *Gemeinschaft* (comunità) alla *Gesellschaft* (società), la prima basata sul sentimento di appartenenza e sulla spontaneità di partecipazione, la seconda, su di un'affiliazione su base razionale e sulla divisione del lavoro, ha implicato un ampio grado d'uniformità tra i soggetti sociali, dall'altro ha portato alti livelli di diversità sociale.

Congiuntamente all'allargamento del panorama della diversità sociale troviamo come naturale conseguenza ampie trasformazioni sul piano di formazione di un sistema economico sempre più orientato al globale, alla competitività internazionale, alla specializzazione. Le conseguenze da qui derivanti si stagliano su piani multipli di cui qui non si può completamente tener conto, per orientarsi invece sull'ambito specifico della formazione, sulla costruzione delle competenze necessarie per affrontare la nuova realtà.

In un contesto di forte recessione e competitività le nazioni, per migliorare le proprie economie, stanno investendo fortemente sulla crescita complessiva della scolarità (in tutti i paesi europei ed occidentali si registra un chiaro orientamento ad innalzare i livelli d'istruzione e formazione obbligatori), e dell'istruzione post obbligatoria (le strategie di Lisbona 2020 e le riforme promosse dal Processo di Bologna avviato nel 1999 ne rappresentano esempi emblematici).

L'accrescimento dei livelli delle competenze è promosso a livello generale, ma particolare attenzione è dedicata a favorirne la crescita laddove i livelli sono più bassi, notoriamente quindi tra coloro che sono soggetti ad una maggiore vulnerabilità sociale (data da una geometria variabile che si dispiega in differenze etnico, razziali, religiose, di genere, di risorse economiche e simboliche ecc...).

Le nuove economie di mercato si sono poi caratterizzate negli ultimi decenni per un mutamento degli assetti produttivi, con uno spostamento da un modello manifatturiero a uno basato sui servizi e su di un'economia centrata sulla conoscenza. Questo cambiamento ha implicato la richiesta di nuove competenze, facendo sorgere discrepanze, in particolare nuovamente tra i più svantaggiati e meno scolarizzati, tra le conoscenze, competenze e abilità possedute dai lavoratori e quelle richieste effettivamente richieste dai cicli produttivi.

Lo sviluppo tecnologico è un ulteriore ingrediente che ha modificato le regole del gioco. L'innovazione tecnologica, portando nuove pratiche e metodi di lavoro, ha implicato la richiesta di un lavoro sempre più qualificato. Questo non solo nel ristretto ambito dell'high tech, ma pressoché in ogni contesto economico.

Non si tratta però di acquisire solamente nuove competenze, quanto di saperle combinare tra loro in modo creativo per rispondere all'innovazione e alla mercurialità. Richard Florida in *"The rise of the creative class"* (2002), presenta una posizione decisa su come la crescita economica si fondi oggi sullo sviluppo della creatività. La competizione si basa, nei sistemi economici contemporanei, su fattori sempre più immateriali, legati all'affinamento delle doti creative e alla capacità di lavorare in gruppo, tutti fattori più o meno direttamente relazionati ad una buona e solida educazione. L'elevato livello di istruzione, che si esplica nel talento, è un elemento fondante della forza di creatività.

Lo sviluppo di un mercato del lavoro duale, nel quale si trovano su di un versante occupazioni sicure, tutelate, socialmente appaganti, economicamente ben retribuite, dall'altro invece lavori penalizzanti, pericolosi, poco pagati, socialmente dequalificanti, è uno scenario ormai consolidato nelle contemporanee economie (Piore, 1979). Si è giunti ad una polarizzazione conseguente a quella che viene comunemente definita (Portes-Fernández Kelly et al., 2005) *hourglass economy* (economia a clessidra), nella quale le opportunità di mobilità sociale sono molto scarse in quanto il sistema economico è diviso da una strozzatura, attraverso cui è molto difficile transitare, e quindi muoversi dagli strati occupazionali più bassi, quelli sul fondo della clessidra, ai livelli più qualificati e meglio retribuiti, collocati invece nella parte superiore, è un'operazione molto ardua e difficilmente realizzabile. Sta di fatto che una delle principali strade che conduce ad una possibile mobilità sociale passa dall'istruzione al più alto livello possibile raggiunto.

## 1.2 Dall'accesso al successo

L'istruzione rappresenta dunque una risorsa indispensabile per acquisire una posizione di priorità nell'accesso al mercato del lavoro, in particolare per l'accesso alle posizioni più rilevanti sia da una prospettiva economica che di prestigio sociale (Collins, 1979; Portes-MacLeod, 1996, 1999). Invero però, anche se le credenziali educative restano nelle contemporanee società la principale chiave d'ingresso nel mercato occupazionale, è altrettanto certo che il possedere un titolo di studio non garantisce l'acquisizione delle posizioni lavorative migliori né tantomeno di quelle maggiormente desiderate, così come, a parità di credenziali educative, due soggetti con un *background* sociale differente non è detto che riescano a raggiungere il medesimo livello professionale (Besozzi, 1997, 2006; Brint, 1999; Cobalti, 1997; Ribolzi, 2002; Schizzerotto, 1989).

L'accesso formale ai sistemi nei paesi occidentali ha avuto origine nella seconda metà dell' del'700, per poi diffondersi nei decenni anche negli altri paesi, tra qui l'Italia (CFR. Brint, 1999). Una volta generalizzata l'istruzione di base lungo un processo che attraversa praticamente un secolo, in Italia, a partire dal 1962, è gradualmente aumentata la partecipazione alla scuola superiore, e nel 1969, con la liberalizzazione delle immatricolazioni, l'accesso all'università.

L'insieme di queste riforme segna, quantomeno per la scuola dell'obbligo, lo scioglimento dello storico dilemma tra socializzazione - e quindi l'ingresso nella scuola del più ampio numero di soggetti, indipendentemente dalle loro caratteristiche ascritte, in modo da garantire il mantenimento e la stabilità del sistema sociale -, e selezione - processo finalizzato a formare esclusivamente la classe dirigente -, a favore della prima, anche se è evidente che le due funzioni sono interrelate.

Questo passaggio conduce ad una crescita della *partecipazione formale* nel sistema d'istruzione, partecipazione che include la concezione minimale del diritto allo studio e dell'accesso all'istruzione indipendentemente dalle differenze sociali, di genere, religiose e così via.

La *partecipazione formale* al bene istruzione non ne garantisce tuttavia una *fruizione effettiva*: l'uguaglianza di accesso deve essere accompagnata da una serie d'interventi volti a garantire l'equità nelle opportunità di riuscita. L'attenzione quindi si sposta dall'accesso al risultato e ai processi che contribuiscono a conseguirlo. Questi tenendo in considerazione le condizioni sociali ascritte, che i sistemi educativi non riescono a controllare, poiché giocano un ruolo determinante nel segnare le traiettorie di vita.



Classe, genere ed etnia sono le principali condizioni ascritte che intervengono nel curvare una traiettoria educativa (Brint, 1989). La classe sociale viene comunemente definita come una “*variabile costante*” poiché, al di là di spazio e tempo, interviene sempre in modo determinante nel segnare i destini formativi. Il genere può essere classificato come una “*variabile in declino*”. Le differenze di genere, quantomeno nei sistemi occidentali, incidono sempre meno nel dar forma alle esperienze educative. Razza ed etnia rappresentano invece un elemento di disparità che Brint (*ibidem*) definisce di “*divisione variabile*”, in quanto secondo la combinazione degli elementi in gioco, può intervenire o meno nell’allocazione diseguale delle risorse.

Mettere ordine in questo caleidoscopio di situazioni, indagando quali siano le peculiarità degli studenti d’origine immigrata che possono intervenire nel segnare i destini educativi, emerge come condizione base per la nostra ricerca diretta non solo a studiare i retroscena che portano a decidere d’intraprendere gli studi universitari, ma anche le condizioni che conducono ad esiti di successo. Condizione che secondo la logica dell’*équité* (Meuret, 2001), può esistere solo in presenza dell’opportunità di conseguire risultati omogenei nel rispetto e nella valorizzazione delle differenze individuali, in un sistema educativo *multietnico* che deve operare in un contesto di riconoscimento, rispetto e valorizzazione delle differenze, distinguendole dalle disuguaglianze<sup>2</sup>.

### 1.3 Il passo seguente: implicazioni e prospettive per i giovani d’origine immigrata

La configurazione plurale che ha assunto il sistema nazionale d’istruzione come detto ha assunto una dimensione strutturale. I figli dell’immigrazione sono, infatti, chiamati al pari dei compagni autoctoni a partecipare all’istruzione obbligatoria. Un dovere che si declina e sviluppa parallelamente al diritto allo studio. Prerogativa che conduce i giovani, quale che sia la loro origine, ad una crescita consapevole e matura.

Il passaggio alla formazione universitaria non avviene però in maniera diretta e lineare. Non si tratta solamente di percezioni, i dati, per quanto non precisi e chiari, disegnano una realtà in cui i giovani d’origine immigrata sono lasciati ai margini dell’istruzione post secondaria.

Ampio spazio viene dato in una dedicata sezione di questo rapporto all’analisi quantitativa delle presenze immigrate nelle università italiane (CFR. Cap. 2), a questo stadio è invece sufficiente osservare come nell’a.a. 2010/11 l’Anagrafe degli Studenti del MIUR registrava 61.777 studenti con cittadinanza non italiana, su di un totale di 1.720.090 studenti. Con un’incidenza delle presenze straniere quindi pari al 3,6%. In questo valore la presenza dei figli dell’immigrazione tende a confondersi con quella degli studenti internazionali. Se fosse possibile discriminare le due tipologie di studenti verrebbe da sé che le iscrizioni di studenti universitari presenti sul territorio nazionale a seguito di un progetto migratorio, e non della nuova e crescente dimensione dell’internazionalizzazione degli studi di cui si è già parlato, avrebbero un peso ancor più contenuto. Bisogna inoltre considerare che le statistiche delle iscrizioni universitarie non discriminano comunemente all’interno della categoria degli immigrati tra i giovani oggetto del nostro specifico interesse, ragazze e ragazzi che si sono diplomati in Italia dopo aver seguito un percorso più o meno lineare nel sistema d’istruzione nazionale, e chi invece, a seguito di una frattura nel proprio percorso formativo dovuta all’aver lasciato il paese d’origine, investono nella capitalizzazione di risorse di capitale umano, o nel rinvigorismento dello stock di quelle già possedute ma che a seguito della migrazione si è svalutato (Lagomarsino e Ravecca, 2012).

---

<sup>2</sup> La *differenza* si riferisce alla personalizzazione dei percorsi di vita, mentre la *disuguaglianza* fa riferimento ad una gerarchizzazione di posizioni e ad una diversa distribuzione delle risorse, e tende quindi ad assumere connotazioni negative (Besozzi, 1999, 2006).

Pur mantenendo come riferimento un valore d'incidenza *falsato*, proiettato verso l'alto, comprendente quindi non solo gli studenti con un background migratorio, e comparandolo con la percentuale di presenze d'origine immigrata sul totale delle iscrizioni nel sistema scolastico (7,9% nel a.a. 2010/2011), emerge immediatamente una discrepanza tra i valori. Differenza che diminuisce, pur rimanendo sostanziosa, centrando l'attenzione nell'ambito del ciclo terminale del sistema scolastico, quello che conduce alle porte degli atenei, dove l'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana sul totale delle iscrizioni si attesta al 5,8%. Si può così intravedere come terminata la scuola secondaria superiore molti figli dell'immigrazione non proseguono verso gli studi universitari.

Questa tendenza non è una peculiarità propria italiana, al contrario è osservabile pressoché in tutte le società occidentali, non solo quelle con una storia migratoria recente, ma anche quelle in cui i cicli migratori sono arrivati ad elevati gradi di sviluppo e maturazione come Canada (Mueller, 2008) e Stati Uniti (Hagy e Ordozensky Staniec, 2002; Vernez e Abrahamse, 1996; Teranishi, Suárez-Orozco et al., 2011).

Senza contare poi come di per sé già l'esperienza scolastica dei giovani d'origine immigrata segua traiettorie tutt'altro che prive d'incognite sia in termini d'accesso ai sistemi d'istruzione, e ancor più in termini di *achievement* scolastico. Anche se la letteratura internazionale ha mostrato chiaramente come lo status migratorio non incida in modo deterministico ed univoco sulle performance scolastiche, ma come al contrario sussistano differenze sostanziose sia tra i diversi gruppi etnici, tra i contesti di destinazione, tra i periodi e le fasi storiche. Quel che fa la differenza è piuttosto come la migrazione sia vissuta ed in quali contesti si dispieghi (Crul, 2012; Portes, 1995, 1998; Portes e MacLeod, 1996; Ravecca, 2009, Lagomarsino e Ravecca, 2012)

Nonostante il dibattito sia ampio e complesso, la maggior parte delle teorie contemporanee che cercano di spiegare l'*achievement gap* tra studenti autoctoni e compagni d'origine straniera, e la variazione tra i differenti gruppi in termini di successo educativo ricadono in quattro categorie generali.

Nel primo gruppo è possibile includere quelle teorie che fanno riferimento a discrepanze tra i livelli intellettivi di autoctoni e stranieri e tra i diversi gruppi di stranieri. Ad un estremo le accezioni centrate sull'idea secondo cui i migranti siano intellettualmente deficitari (Jensen, 1969). L'assunzione base di queste ipotesi è che gli studenti d'origine immigrata abbiano non solo una scarsa cultura e limitate competenze linguistiche ma anche un corredo genetico inferiore rispetto ai compagni. Nonostante oggi queste impostazioni siano ampiamente criticate, le teorie del deficit non sono del tutto scomparse in quanto nel contemporaneo dibattito scientifico e politico non è raro trovare etichette categorizzanti come quelle di "alunni a rischio" o "studenti svantaggiati", costruite esclusivamente sulle caratteristiche individuali e culturali degli studenti piuttosto che sulle disparità strutturali, sull'equità sociale e sul razzismo. All'altro capo, come contraltare diametralmente opposto, i teorici della selezione vedono le migrazioni come un filtro: chi migra lo fa perché ha dotazioni intellettive superiori rispetto sia a chi rimane, sia alla media della popolazione autoctona (Chiswick-DeBurman, 2003). Una variante di queste teorie sposta la selezione da monte a valle osservando come attraverso progetti di *brain drain* le società di destinazione tendono ad attrarre solo immigrati qualificati per rispondere ad esigenze di coprire posizioni ad alto profilo (si veda a tal proposito il già citato esempio dei sistemi d'ingresso a punti). In entrambi i casi la selezione o autoselezione dei soggetti migliori si riverbererebbe positivamente sulle carriere scolastiche dei figli. Se così fosse ci si dovrebbe però aspettare che tutti i soggetti, passando attraverso le maglie della migrazione, dovrebbero raggiungere esiti favorevoli, cosa non confermata dai fatti.

Il secondo gruppo di teorie si orienta verso le differenze tra i gruppi nel loro orientamento culturale e verso un certo grado di superiorità etnocentrica delle società di destinazione. Secondo i teorici della discontinuità culturale (Waldinger e Perlmann, 1997) sussistono elementi di incoerenza, o quanto meno non linearità, tra la cultura d'origine e quella di destinazione, e di conseguenza tra i valori trasmessi dalla famiglia e quelli invece insegnati a scuola. Sfugge da tale impostazione però come talvolta sono proprio gli immigrati più culturalmente distanti dalla realtà di destinazione ad avere performance di successo. Questo è il caso ad esempio degli studenti d'origine asiatica che negli Stati Uniti eccellono nello studio, nonostante abbiano una lingua e dei riferimenti culturali molto differenti rispetto a quelli americani, e raggiungono risultati scolastici decisamente migliori a quelli dei compagni d'origine messicana molto più affini al *life style* statunitense.

Altre correnti di pensiero in questa famiglia di teorie osservano come i migranti di recente immigrazione abbiano un duplice *frame* di riferimento, un prima e un dopo la partenza da comparare (Suàrez Orozco e Suàrez Orozco, 1995). Riconoscendo che nella società di destinazione la vita è migliore rispetto a quella che si sono lasciati alle spalle valutano l'investimento in educazione come strategia rilevante per affermarsi nella nuova realtà. Stride da subito come tale approccio si fondi su di una presunta superiorità delle società di destinazione rispetto a quelle di provenienza.

Ogbu (1982), con la sua teoria del *sensu comune* (folk) del successo scolastico ipotizza che solo le minoranze involontarie, come ad esempio negli USA gli afro-americani o i portoricani, coercitivamente incorporate nel *mainstream* esprimono scarso rendimento scolastico. Le minoranze volontarie, gli immigrati in senso stretto, invece, vedendo nell'istruzione un mezzo per la mobilità sociale, vi investono ingenti risorse. I limiti di questo approccio sono imputabili alla rigidità con cui sono definite le due categorie di minoranze, e nel trascurare il ruolo delle società di destinazione nell'attribuire etichette categorizzanti agli immigrati che possono intervenire nella loro autopercezione e a cascata nella riuscita scolastica.

Kao e Tienda (1998) argomentano come l'impegno scolastico dei figli dell'immigrazione sia direttamente proporzionale all'investimento che i genitori fanno in educazione. L'istruzione è vista come unica occasione di mobilità sociale e opportunità attraverso la quale i figli possono riscattare i sacrifici subiti dai genitori svincolandosi dalle posizioni occupazionali subalterne a cui sono relegate le prime generazioni, raggiungendo quelle economicamente e socialmente appaganti. Questo approccio viene comunemente chiamato dell'*immigrant optimism*, per sottolineare come spesso non vi sia una connessione diretta tra le credenziali educative acquisite e la posizione occupazionale ottenuta. Questa discrasia porta all'affermarsi di una tensione tra il valore dell'istruzione, ottimisticamente considerata, e il desiderio insoddisfatto di mobilità sociale.

Appartengono al terzo gruppo le *teorie dei modelli d'incorporazione* (Alba e Massey et al. 1999; Foner, 2005), all'interno delle quali ci si orienta a spiegare il *minority achievement gap*, e le differenze lungo le quali questo si dispiega tra i gruppi, attraverso l'esistenza di condizioni macro e meso strutturali per determinare le modalità d'incorporazione di ogni comunità. Modalità che influenzano il senso di autopercezione individuale e di valutazione delle opportunità disponibili nel *setting* sociale; tra queste le chance educative e i percorsi disponibili per perseguirle che gioco forza si proiettano sui livelli di riuscita.

A queste prospettive teoriche, se ne sono affiancate oggi altre che sembrano meglio contribuire a dar luce alle relazioni esistenti tra performance educative ed esperienze migratorie. Muovendo dai noti concetti della nuova sociologia economica, i teorici dell'assimilazione segmentata (Portes, 1995, 1998; Portes, Fernandez-Kelly et al., 2005; Zhou, 1997) centrano l'attenzione sul concetto di capitale sociale. Questo appare un elemento fondamentale che contestualizzando socialmente l'azione individuale porta in luce fattori relazionali e culturali che vanno oltre i tradizionali meccanismi economici. Secondo Portes e Sensenbrenner (1993), è l'*embeddedness*, il radicarsi dell'azione individuale in uno specifico contesto sociale, a segnare le traiettorie che la stessa azione individuale può assumere. Il singolo non agirebbe in un vuoto sociale, ma in una fitta trama di relazioni interpersonali che influenzano il suo destino. La forte normatività che caratterizza le comunità migranti renderebbe poi tale influenza ancor più intensa. Un comunità densa e solidale si presenterebbe così come un elemento di supporto nel guidare i suoi membri, specie i più giovani in cammino in un impegnativo percorso educativo. Il valore del capitale sociale è però situazionale, sotto alcune prospettive questo si può presentare al contrario negativamente, vincolante per lo sviluppo delle biografie individuali; le relazioni sociali etniche possono ad esempio implicare conformismo, o fornire informazioni ridondanti e quindi poco utili. Per evitare che ciò che accade il capitale sociale etnico va esteso ad una forma generalizzata che permetta di allargare le connessioni sociali anche al di fuori dell'immediata cerchia etnica. Allargamento questo che porta ad esiti differenziati a seconda del segmento della società di destinazione verso cui è diretto. Il rischio è, secondo Portes (Portes, 1995, 1998; Portes, Fernandez-Kelly et al., 2005), che i giovani d'origine immigrata nel nuovo contesto, economicamente e socialmente relegati in quartieri periferici si assimilino verso il basso (*downward assimilation*), ovvero verso i valori delle minoranze autoctone e degli strati più svantaggiati della popolazione che abitano le degradate periferie urbane. Questo destino può però essere invertito dalle dotazioni di capitale sociale veicolate sia direttamente dalla famiglia, sia in forma mediata dalla comunità coetnica che permettono di selezionare e preservare sia gli elementi positivi della cultura d'origine, sia sposare aspetti della cultura di destinazione attivando così forme attive di resilienza.

L'adesione ad una selezione degli orientamenti comunitari, costituendo un'espressione *specificca* e *addizionale* di capitale sociale, promuove valori, conformità e l'assunzione di *pattern* comportamentali costruttivi che permettono di supplire alle condizioni di vulnerabilità conseguenti all'esperienza migratoria. Per queste ragioni è possibile assumere che il capitale sociale si presenti come una risorsa cruciale e che, sotto determinate condizioni, interagendo con le altre forme di capitale (economico, umano, culturale), sia in grado di mediarne gli effetti che potrebbero negativamente intervenire nel determinare l'adattamento dei giovani immigrati nei contesti di destinazione.

Se le proposizioni di Portes da un lato rappresentano dunque uno degli stadi più maturi, se pur non esenti da critiche, dell'analisi dei fattori che lungo geometrie variabili si proiettano sulle biografie educative dei giovani d'origine immigrata, e dall'altro le linee di pensiero che danno credito alle supposte differenze genetiche intellettuali tra gruppi razziali date le *allusioni* razziste che implicano, nonché la totale mancanza di dati empirici che le supportino, sono da rifiutarsi, tra i due poli estremi si è creato un ventaglio d'ipotesi potenzialmente valide. Tesi che pur nelle loro differenze riconoscono come un background migratorio costituisca un elemento, per quanto non deterministico ed ampiamente variabile, di vulnerabilità per il successo formativo. Tale debolezza si struttura sulla base di fattori come le caratteristiche dei movimenti migratori e del sistema formativo dei paesi di ricezione, e le dinamiche d'interazione tra questi due poli che incontrandosi attraverso una negoziazione quotidiana delle forze in gioco contribuiscono alla riformulazione e reinvenzione di un nuovo spazio sociale.

Le ricerche italiane sino ad oggi condotte sui processi educativi dei figli dell'immigrazione concentrandosi in gran parte sulle esperienze e sugli esiti nella scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado (Favaro, Mantovani et al., 2006; Giovannini e Queirolo Palmas Giovannini, 2006), e nel tempo allargate all'istruzione secondaria superiore e alla formazione professionale (per un accurato quadro sinottico sullo stato della ricerca in Italia vedere Santagati, 2011), o sull'investimento post migratorio in educazione dei giovani adulti (Lagomarsino e Ravecca, 2012), pur con orientamenti diversi e declinazioni specifiche volte ad aderire alle specificità della nostra struttura sociale, hanno mantenuto sullo sfondo le posizioni sviluppatesi a livello internazionale.

Queste teorie possono essere impiegate anche per leggere e spiegare le traiettorie di studio dei giovani d'origine immigrata nei percorsi post secondari. Anche se un'attenzione specifica deve essere esplicitamente dedicata a esaminare gli effetti dello status migratorio nelle scelte di proseguire gli studi accademici, nel decidere la facoltà in cui iscriversi, nel percorso e negli esiti universitari. Allo stato attuale nel nostro Paese l'attenzione verso queste tematiche sembra essere caduto nell'alveo della non considerazione, se non in quello della rimozione. Non esiste, infatti, ricerca sulle esperienze di studio dei ragazzi d'origine immigrata all'università, vuoi perché lo statuto giovane degli studi della sociologia dell'educazione e delle migrazioni su questo ambito non è ancora giunto a maturazione, vuoi perché, come spesso accade, si lavora più sull'emergenzialità della situazione più che sulle analisi anticipatorie dello sviluppo di un fenomeno, o ancora perché a livello istituzionale si ipotizza un *annacquamento dell'effetto migratorio* sull'esperienza accademica e quindi ci si troverebbe innanzi ad un non problema.

È l'ultima ipotesi tuttavia che ha più credito, anche in contesti migratori maggiormente radicati nel tempo, USA, Canada, Nuova Zelanda, Australia, dove la ricerca sociologica è proiettata su prospettive più lunghe, dove il fenomeno non è certo agli albori, i giovani immigrati scompaiono come categoria d'analisi una volta che hanno il fatto il primo passo nell'istruzione post secondaria. Se in Italia l'attenzione è allo stato attuale pressoché nulla, in altri ambiti è molto limitata se comparata alla portata del fenomeno e agli studi sui processi d'accomodamento scolastici. I primi studi condotti sul tema si sono circoscritti ad indagini su determinati gruppi etnici (Fligstein e Fernandez, 1985; Ganderton e Santos, 1995), o esclusivamente sui primo migranti (Vernez e Abrahames, 1996). Ricerche più complete hanno integrato nell'analisi un approccio generazionale (Hagy e Farley Ordozensky Staniec, 2002), con comparazioni tra diversi gruppi e diversi contesti istituzionali (Gray, Rolph et al., 1996). Col tempo l'attenzione sulla questione si è fatta sempre maggiore specie riguardo ai risvolti economici che la qualificazione dei migranti implica per le società di destinazione (Conway, 2009). Sulla scia della necessità per le società della conoscenza di formare persone altamente riqualficate, l'attenzione sulla formazione dei giovani d'origine immigrata ha trovato un nuovo e più maturo interesse. L'esperienza migratoria è stata portata al centro delle considerazioni e quindi integrata nell'analisi. Si è, infatti, assunta consapevolezza di come anche nei livelli d'istruzione universitari dove agli studenti è richiesto un impegno autonomo e consapevole il background migratorio persista nel dar forma alle tante storie personali (Baum e Flores, 2011; Teranishi, Suárez Orozco et al., 2011; Swail e Redd, 2003; Ferrier, Heagney, et al., 2010). Questo tipo di Interazione può assumere risvolti differenti a seconda della comunità etnico nazionale considerata (Ganderton e Santos, 1995; Teranishi, Suárez Orozco et al., 2011), e del contesto istituzionale in cui questa si dispiega (Muller, 2008; Crul, 2012).

Il discorso sull'accesso all'istruzione universitaria è in predominanza centrato sulle barriere di tipo economico. Questo accade tanto più nei sistemi, come quello americano, basato sul pagamento diretto di rette molto elevate ad istituzioni in prevalenza privat;, tuttavia anche in Italia, dove il sistema d'istruzione è in maggioranza pubblico, i costi d'accesso e mantenimento agli studi rappresentano il primo ostacolo nella decisione di proseguire o meno. Tasse universitarie, spese per l'acquisto dei libri di testo, costi d'alloggio e di trasporto, con gradiente diverso da ateneo ad ateneo, da facoltà a facoltà e da ambito territoriale (Federconsumatori, 2010), pesano, infatti, notevolmente sui bilanci famigliari. Questo accade anche quando entrano in gioco aiuti e borse di studio, che pur migliorando le situazioni, non le risolvono completamente; senza considerare poi i costi indiretti legati al proseguimento degli studi, in primis derivanti dalla non partecipazione degli studenti al mercato del lavoro e dal dover rimanere a carico (in totum o parzialmente) della famiglia.

Dal punto di vista economico le famiglie immigrate soffrono di un'alta vulnerabilità. Le debolezze strutturali che interessano gli immigrati a tal rispetto sono ampiamente note ed è non necessario qui riprenderle. Gli elementi finanziari, per chi più di altri ha maggiori difficoltà, rappresentano probabilmente uno degli elementi che direttamente intervengono nel garantire o meno l'accesso all'istruzione post secondaria. Il nostro interesse va però oltre a questo immediato setting di fattori, considerando come le barriere di tipo economico, definibili come barriere *hard*, indirettamente abbiano influenze a più ampio raggio che, interrelandosi con un complesso insieme di circostanze ed elementi, formano delle barriere *soft* all'accesso all'istruzione universitaria (Finie, Sweetman et al., 2008). Non si tratta quindi solo di questioni legate all'accessibilità economica, ma di barriere in qual modo meno controllabili e malleabili perché non legate ad azioni di policy dirette. Si tratta di barriere che si strutturano dall'interazione degli ambienti socio-economici individuali e dalle scelte personali nel lungo periodo. Sono ostacoli portati da una scarsa motivazione, da una non sufficiente preparazione per l'educazione post secondaria, dal non avere adeguate informazioni sui benefit che si possono ottenere continuando gli studi, e dalle condizioni connesse al background familiare (*ibidem*). A queste difficoltà d'ordine generale, comuni a tutti i ragazzi di stato sociale deprivilegiato, indipendentemente dalla loro origine, per i giovani d'origine immigrata la strada per gli studi universitari si presenta particolarmente in salita. Una varietà di fattori, a partire dallo stress migratorio, dal vivere in famiglie collocate nello spazio transnazionale, ardue condizioni di lavoro dei genitori (e personali), elevate responsabilità familiari, difficoltà scolastiche e lacune pregresse, scarse abilità linguistiche, possono, infatti, influenzare le aspirazioni e l'accesso dei giovani d'origine straniera nell'istruzione accademica.

Ma anche barriere che derivano in termini mediati dagli asset economici familiari poiché il capitale economico è in qual misura connesso con le altre forme di capitale, umano, culturale, simbolico e sociale che il nucleo detiene.

La letteratura è giunta a delle conclusioni nell'individuare quali siano le barriere soft che intervengono nel determinare l'investimento in educazione per i giovani d'origine immigrata e i frutti da qui derivanti. Condizioni non in assoluto deterministiche, ma che si vanno anzi a combinare tra loro in modo inedito, conducendo a risultati differenziati e talvolta inaspettati. Vediamo le principali:

- una delle maggiori sfide per molti migranti è l'evento migratorio in sé. Molte persone vivono la partenza come un evento traumatico che può portare l'insorgenza di effetti stressori. Anche quando la migrazione non è vissuta direttamente, segni postraumatici possono permanere nel nucleo familiare ed incidere negativamente anche sulla vita dei giovani membri. Anche quando l'evento migratorio non è accompagnato da un evento traumatico o da una separazione familiare può condurre a stress. Far fronte con una transizione di vita così intensa può condurre ad alti strati di tensione. Tanto più quando non si può contare sul supporto familiare e amicale, su di una rete di relazioni distrutta o indebolita dalla partenza. Lo scarso senso di adeguatezza e di supporto che ne emerge ha ricadute dirette in generale sul processo d'accomodamento, e specificatamente sull'investimento in educazione;
- l'esperienza migratoria con la sua natura radicata nel movimento implica una *caduta* del capitale sociale. Partire dal paese significa lasciarsi alle spalle amicizie, conoscenze, relazioni, tutti elementi che rappresentano in sé una grande risorsa per lo sviluppo personale, il cui venir meno si presenta come una condizione di deficit. Venendo a mancare (o indebolendosi) una rete relazionale di supporto, ci si trova senza sostegno psicologico e aiuto pratico per raggiungere quei risultati che da singoli sarebbero imperseguibili. Migrare (o vivere le migrazioni indirettamente) implica minori opportunità d'accesso al capitale sociale per i giovani, come conseguenza del *resettlement* in un contesto sconosciuto accompagnato da radicali mutamenti nella struttura familiare, nelle amicizie, nelle relazioni, elementi invece dispensabili per perseguire percorsi educativi di successo (Ravecca, 2009; Portes e MacLeod, 1996; Zhou, 1997);

- se da un lato le migrazioni implicano una perdita di capitale sociale dall'altro il vivere in una comunità coetnica fortemente coesa, il dover combattere forme di pregiudizio da parte del gruppo maggioritario, l'essere soggetti ad una forte discriminazione socio-occupazionale e il condividere un'esperienza significativa comune ha come effetto un forte investimento nelle relazioni sociali di prossimità, che sembrano talvolta in grado di compensare l'assenza o la debolezza di altri elementi strutturali. Il capitale sociale generalizzato verrebbe in qual modo compensato da forme di capitale sociale etnico. Questo è una risorsa specifica utile perché potente mezzo attraverso il quale regolare il comportamento dei membri della comunità, creare obblighi e aspettative, che possono portare i giovani verso traiettorie di successo, ma che nel contempo può essere considerato una risorsa negativa in quanto vincola eccessivamente l'azione individuale e lo spirito d'iniziativa. Il valore del capitale sociale, tanto generalizzato, quanto specifico, è situazionale e determinato da come si declina la singola biografia migratoria (Esser, 2004; Portes e Zhou, 1993; Ravecca, 2009);
- la ricerca ha chiaramente dimostrato quanto il livello d'istruzione dei genitori sia uno dei più potenti predittori del successo educativo dei figli (Bowles e Gintis et al., 2005; Cobalti, 1995; Schizzerotto, 1989; Besozzi, 2006). Anche quando il reddito è stato statisticamente tenuto sotto controllo è emerso come i giovani i cui genitori non sono laureati hanno meno probabilità a loro volta di laurearsi. Gli stessi trend sono stati riscontrati anche a livello di scuola secondaria superiore. Le dotazioni di capitale umano, ma anche culturale simbolico, veicolate dai rapporti di relazione tra genitori e figli (capitale sociale), si presentano quindi come condizione altamente determinante le traiettorie educative delle nuove generazioni (Bourdieu, 1997). I livelli di scolarizzazione tra gli immigrati sono molto differenziati a seconda del paese in cui questi vivono e a seconda delle varie nazionalità (Baum e Flores, 2011). Il tasso di istruzione degli stranieri in Italia è relativamente alto, situazione simile a molti paesi europei, anche se con differenze rispetto ai nativi. Nel 2006 su 100 italiani, 11,4 avevano una laurea, tra gli stranieri il valore scendeva a 10,8 (AA.VV., 2009). Un gap non molto ampio, contrariamente a quanto sostiene il senso comune. Si tratta però di titoli d'istruzione in prevalenza conseguiti nei contesti d'origine, che in Italia, non essendo riconosciuti, perdono qualsiasi lavoro legale. Ciò ha implicazioni non solo sul piano pratico, ma anche su quello simbolico; questo accade perché i giovani vedendo i genitori, nonostante le elevate credenziali formative che posseggono, relegati a posizioni lavorative subalterne, e prefigurandosi un simile destino schiacciati in nicchie di lavoro marginali non desiderate dai lavoratori autoctoni, non valutano valga la pena investire ulteriormente in istruzione. Su di un versante più sostanziale/materiale è necessario considerare sia come sussista una diretta relazione tra titolo di studio e reddito, sia come gran parte del capitale umano assuma un valore contestuale. Alcune conoscenze hanno trasferibilità internazionale, ad esempio l'attitudine allo studio, l'atteggiamento verso i docenti e alcuni contenuti disciplinari. Sono conoscenze e abilità di ordine generale con un'applicabilità ad ampio raggio. Altre però sono contestuali e connesse all'ambito d'apprendimento. L'importanza di queste due diverse categorie differisce a seconda del tipo e del livello d'istruzione, ma nelle migrazioni tutto l'insieme di competenze specifiche e situazionali viene a mancare (Chiswick, 1978). I genitori, seppur con elevati livelli d'istruzione ma conseguiti in ambiti diversi da quelli dell'attuale residenza, non possono essere d'aiuto nella trasmissione di quella porzione di conoscenze situazionali riferibili ad esempio ai contenuti disciplinari (lingua, letteratura, storia, geografia ecc...), o al più generale funzionamento del nuovo sistema d'istruzione. L'effetto alto livello d'istruzione dei genitori viene dunque stemperato dalle migrazioni;

- l'essere nato in Italia (seconda generazione in senso stretto), o esservi arrivati, a differenti età, successivamente (seconde generazioni de facto, con visione graduale, come quella proposta da Rumbaut, 2004), è un fattore a cui viene attribuito grande impatto nello spiegare le diverse declinazioni che possono assumere i processi d'accomodamento. L'idea di fondo è che sussista una correlazione negativa tra l'età all'immigrazione e la riuscita scolastica. Gli esiti della ricerca sono tuttavia contrastanti a tal proposito. Se da un lato è stato osservato come l'età in cui si migra agisca in modo determinante sul successo educativo, dall'altro questa influenza è emersa come non lineare e spesso discontinua. Sono numerosi i casi dove ad esempio le generazioni *foreign-born* surclassano in termini di *performance* educative i *native-born* (Portes-McLeod, 1999; Portes-Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2001). Il riferimento ai legami comunitari viene chiamato in gioco per spiegare questo contro intuitivo risultato. Le seconde generazioni sono portate ad assumere atteggiamenti oppositivi che si ripercuotono negativamente nella loro vita perché sono più indipendenti, sfuggono alla supervisione sia dei genitori sia della comunità, hanno perso ampie risorse di capitale sociale garantito dalla prossimità familiare e comunitaria, abbandonano la lingua e i valori positivi della cultura d'origine e si ritrovano da soli in un contesto difficile, che tende a marginalizzarli. All'opposto gli altri, godendo di una scarsa capacità di movimento in un contesto estraneo, sottostanno ad una maggiore supervisione degli adulti, e questo controllo non solo li protegge dalle avversità esterne ma favorisce anche la prossimità generazionale necessaria per la trasmissione del capitale sociale e umano *embedded* nella rete coetnica inteso come fondamentale risorsa per progredire nella vita (Portes-Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2001). Il rapporto tra età ed immigrazione è quindi tutt'altro che lineare, ma semmai differenziato dalla qualità delle esperienze di vita nelle fasi d'immigrazione (Ravecca, 2009);
- diversi migranti giungono nei contesti di destinazione con livelli d'istruzione formale inferiori rispetto a quelli supposti per la loro età, nonché scarsa alfabetizzazione, spesso anche nella loro lingua madre. Il recupero delle lacune non sempre avviene nell'arco del percorso scolastico, dove anzi si innescano meccanismi di selezione occulta – ovvero una mancata corrispondenza tra ciò che i titoli di studio certificano e le competenze reali. Discrepanza che si riverbera negativamente nei livelli di formazione superiore quando la selezione da occulta diviene palese;



- non avere piene competenze nella lingua d'istruzione si presenta come uno dei principali ostacoli che i giovani d'origine immigrata possono incontrare nel percorso di studi. Problema particolarmente acuto per chi entra nei sistemi d'istruzione dei paesi di ricezione già adolescenti, con pochi anni quindi per padroneggiare la nuova lingua (Fragai, 2000; Giovannini-Queirolo Palmas, 2002). Saperi, conoscenze, valutazioni, negoziazioni e relazioni transitano attraverso la comunicazione linguistica che si presenta sia come il requisito minimo per la realizzazione dello scambio educativo, sia come una delle condizioni che portano al compimento di percorsi educativi di successo. I rapporti tra alfabetizzazione linguistica e processi d'assimilazione travalicano tuttavia i confini dell'apprendimento disciplinare, aprendo implicazioni di rilievo (Vedovelli, 2000). Attraverso la nuova lingua il migrante non solo stringe relazioni con la popolazione autoctona, o apprende gli insegnamenti scolastici, ma forma anche la propria identità culturale. L'apprendimento della lingua di destinazione si intreccia poi con questioni legate alla rimozione, e quindi all'assimilazione totale al contesto di destinazione, o al mantenimento della lingua madre, e quindi al riconoscimento del bagaglio culturale d'origine e all'apertura di un'assimilazione di tipo selettivo (Portes e Rumbaut, 2001). L'assimilazione linguistica supera le finalità meramente strumentali e conduce a implicazioni d'ordine simbolico sia per i migranti sia per la società di destinazione; per i primi la conservazione dei codici culturali originari ha effetti sul mantenimento del proprio senso di autostima e di coerenza identitaria; per la società di destinazione la richiesta d'abbandono della lingua madre rappresenta invece il tentativo di preservare l'identità nazionale ed uno strumento attraverso il quale chiedere fedeltà verso il nuovo contesto lasciando alle spalle il passato (Portes e Hao, 1998, 2002; Portes e Rumbaut, 2001). Le concezioni più mature sul tema si spingono a favore del mantenimento e sviluppo del bilinguismo. Questo non solo perché si supererebbero i problemi di ordine simbolico, ma per i vantaggi che il bilinguismo porta sul piano pratico strumentale. In una società sempre più globale la conoscenza di più di un codice linguistico rappresenta una ricchezza in sé. Diversi studiosi ritengono inoltre che le persone bilingue abbiano un più elevato grado di flessibilità mentale (Pea e Lambert, 1962), maggiori capacità memoniche (Palmer, 1972), minori difficoltà nel risolvere questioni di *problem solving* (Kesler e Quinn, 1980); in generale, dopo aver mantenuto costanti variabili socioeconomiche e di *background*, gli studenti bilingue rispetto ai coetanei monolingue hanno *performance* educative superiori (Portes-Rumbaut, 2001). Secondo Portes e collaboratori (Portes e Hao, 1998, 2002; Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Zhou, 1993), il bilinguismo implica vantaggi sul piano relazionale e sulla trasmissione del capitale umano e sociale. La conoscenza della lingua di destinazione apre verso nuovi nessi nonché alla comprensione della struttura organizzativa del contesto di destinazione. Il mantenimento e l'approfondimento della conoscenza della lingua madre permette di evitare il pericolo di una dissonanza d'acculturazione tra genitori e figli. Ciò avviene grazie alla preservazione di canali comunicativi intergenerazionali attraverso i quali i genitori, e gli altri adulti della comunità etnica, possono trasmettere le dotazioni di capitale umano e sociale di cui dispongono. I giovani acquisiscono comunemente l'idioma di destinazione più rapidamente e con maggior grado d'efficacia ed efficienza rispetto ai genitori. Il gap che ne consegue può implicare una comunicazione familiare non funzionale. Non solo, i giovani, padroneggiando meglio dei genitori la lingua di destinazione conquistano elevati gradi d'autonomia nel nuovo contesto, riuscendo così a sfuggire alla supervisione, al controllo e al rinforzo normativo da parte dei genitori. Si verrebbe a configurare in tal senso una perdita di capitale sociale;

- la famiglia sotto le pressioni della migrazione si presenta come istituzione in tensione. Le connessioni e relazioni familiari rimangono potenzialmente indebolite dalla partenza dai contesti d'origine. Spesso le migrazioni sono un processo a staffetta, con la partenza di un solo componente familiare, il padre o la madre, a seconda delle caratteristiche dei flussi, che funge da testa di ponte per il futuro arrivo di tutta la famiglia. In questo periodo la famiglia rimane smembrata, i figli vivono con un solo genitore, o quando entrambi sono partiti, con nonni, zii o sotto la cura dei fratelli più grandi. Viene a mancare o quantomeno a indebolirsi la funzione di supporto, emozionale, pratico, materiale/economico che la famiglia comunemente provvede. Quando la famiglia, dopo anni di separazione nello spazio transnazionale, si ricompone non è mai un ricominciare da dove si era interrotto. Sono passati anni, esperienze, realtà che fanno sì che i legami debbano essere risaldati e ristrutturati sui nuovi pattern di vita. I genitori impegnati in lunghi orari di lavoro hanno poche occasioni di trascorrere tempo con i figli, accompagnarli nel vivere le tappe fondamentali della vita, situazioni di tensione intensificate dall'esperienza migratoria (Portes e Rumbaut, 2001; Lagomarsino, 2006). Non è solo una questione di tempo, ma anche di soddisfazione o meno nel lavoro che si svolge, con ricadute significative nelle relazioni familiari date le connessioni che l'essere appagati o meno ha col benessere psicofisico delle persone; gli immigrati sono infatti relegati in professioni notoriamente poco prestigiose e appaganti. L'integrazione in posizioni occupazionali subalterne ha influenze anche sulle proiezioni dei figli sui genitori. Vedendoli impegnati ai margini del mercato del lavoro può accadere che non li valutino come persone vincenti, come modelli di riferimento a cui ambire, come persone autorevoli da seguire. Le migrazioni portano pertanto come conseguenza lo strutturarsi di confini familiari più incerti ed articolati che intervengono negativamente nei rapporti genitori e figli. Si è già accennato alla questione della dissonanza intergenerazionale, ad un differente grado d'acculturazione, culturale e linguistica, tra i genitori, più orientati alla società d'origine, alla tradizione, e i figli, orientati verso la società di destinazione. La maggiore autonomia di cui godono i figli nel contesto di destinazione indebolisce di fatto il ruolo genitoriale;

- un'ulteriore caratteristica delle famiglie immigrate, dato che almeno nella prima generazione tendono a conservare i modelli di natalità del paese di origine, è quella di avere un elevato numero di figli. Non si tratta solo di distinzioni culturali, la prolificità delle coppie immigrate è data principalmente dal fatto che la popolazione d'origine straniera è mediamente più giovane di quella autoctona e appartiene in gran parte alle classi in età feconda. L'elevato tasso di natalità che la caratterizza è pertanto da attribuirsi a tali fattori piuttosto che ad una generalizzata propensione degli immigrati ad avere più figli rispetto agli italiani. Secondo il principio della *resource dilution hypothesis* sussisterebbe una relazione negativa tra la numerosità dei fratelli e la riuscita scolastica. Al crescere del nucleo, secondo questa accezione, le cure e l'attenzione dei genitori verso la prole diminuirebbero semplicemente perché le risorse familiari andrebbero ad essere distribuite tra più soggetti. Ricerche recenti hanno dimostrato che la diluizione di risorse ed attenzione inizia dopo l'arrivo del terzo nato. Proprio perché più numerose, le famiglie immigrate possono garantire ai figli meno aiuto (Downey, 1995). Inoltre ai figli più grandi può essere chiesto di supportare la famiglia nella crescita dei fratelli più piccoli, baby sitting, preparazione dei pasti ecc... attività che sottraggono tempo allo studio. La relazione inversa tra la numerosità dei figli e la distribuzione delle risorse non è però sempre lineare ed è fortemente influenzata da variabili intervenienti, prima fra tutte lo status socio economico familiare. Altre visuali ribaltano completamente la situazione argomentando come, in determinati contesti, i figli possano contribuire ad arricchire le risorse familiari. Ad esempio talvolta sono proprio i primogeniti a ricevere meno attenzione rispetto agli ultimogeniti i quali, grazie al supporto dei fratelli maggiori, hanno a disposizione più opportunità di allargare la propria cerchia sociale, essere aiutati nei compiti e così via (Parish e Willis, 1993). Non sono rare all'interno dei contesti migratori situazioni del genere, dove sono proprio i fratelli più grandi ad occuparsi della carriera educativa dei più piccoli: conoscenza, a differenza dei genitori, della lingua e del sistema scolastico di destinazione, praticità con i contenuti d'apprendimento, fanno sì che ad aiutare nello studio o a colloquio con i docenti siano i fratelli maggiori. Anche nel caso dell'università avere un fratello più grande che abbia fatto da apripista, che conosce il sistema e la micro lingua della burocrazia, non può che rappresentare un vantaggio;
- la debolezza economica delle famiglie immigrate si riverbera anche sull'autonomia finanziaria degli studenti. Non esistono dati chiari su questo rispetto per l'Italia, ma molte ricerche in altri contesti hanno mostrato come i giovani d'origine immigrata durante il percorso universitario siano occupati, sia in posizioni full che part-time, molto di più di quanto non lo siano i compagni autoctoni (Conway, 2009; Fuligni e Witkow, 2004). Nel nostro paese le indagini Almalaurea (2011) rilevano in generale come la condizione socioeconomica dei genitori dei laureati influenzi la probabilità di lavorare nel corso degli studi: più elevato è il titolo di studio dei genitori, minore è la percentuale dei laureati che hanno svolto un'attività lavorativa. Date le considerazioni sul rapporto tra titoli di studio dei genitori (e la sua effettiva spendibilità nel contesto di destinazione) e capacità di guadagno, va da sé che, anche in Italia, presumibilmente, saranno i migranti, in condizioni socioeconomiche di vulnerabilità, ad essere maggiormente coinvolti in attività lavorative che in misura diversa possono distogliere dallo studio;

- i maggiori impegni dei ragazzi d'origine immigrata possono essere anche all'interno delle mura domestiche. In famiglie in cui i genitori sono impegnati in occupazioni a lungo orario viene più facilmente richiesto di occuparsi di alcune faccende domestiche. Le famiglie immigrate inoltre spesso non hanno una rete parentale di supporto. Mentre una famiglia autoctona può chiedere ad esempio aiuto ai nonni per badare ai figli più piccoli, i genitori immigrati, non potendo contare su questa risorsa, tenderanno a demandare il compito ai figli più grandi che dovranno così sottrarre tempo agli studi. L'impegno richiesto ai figli è talvolta orientato verso l'impresa dei genitori, la piccola bottega, il mini market 7/7, il phone center, aperti dalla famiglia come unica alternativa per sfuggire ad un'integrazione lavorativa subalterna, ma che non di meno richiede sacrifici, lunghi orari di lavoro ed il coinvolgimento di tutti i componenti della famiglia. Spesso il conflitto tra gli obblighi famigliari e gli impegni di studio crea situazioni di notevole stress (Suárez-Orozco e Suarez-Orozco, 1995). Tseng (2004), in una ricerca sugli studenti d'origine immigrata iscritti nei college della città di New York, rilevava ad esempio come questi fossero impegnati in faccende domestiche mediamente 15 ore settimanali in più rispetto ai compagni americani; un impegno con ricadute dirette sui risultati di studio sia per il tempo sottratto, sia per lo stress causato;
- con un gradiente molto superiore a quello dei compagni autoctoni, i giovani d'origine immigrata sentono che l'impegno nello studio è un obbligo verso la famiglia. Il successo delle performances educative è letto dai giovani come un modo per ripagare i genitori per i sacrifici che hanno fatto in un percorso migratorio finalizzato a migliorare la vita della famiglia (Telzer e Fuligni, 2009). Quest'influenza è bidirezionale poiché rinforzata dagli stessi genitori, i quali investono grandi risorse sull'educazione dei figli vista come unica strategia di riscatto sociale. Il problema è che sovente vi è uno scollamento reale tra queste aspirazioni e la reale spendibilità delle credenziali educative nel mercato del lavoro. Il più intenso impegno riscontrato viene poi spesso vanificato poiché i ragazzi che danno molto valore alle obblighe famigliari, sono anche quelli più distratti nei loro doveri di studio dall'aiuto quotidiano alla famiglia;
- l'esperienza migratoria intensifica oltremodo le differenze di genere nella riuscita scolastico educativa. *L'appartenenza di genere*, contribuisce notoriamente a spiegare le diverse forme che può assumere lo *status attainment*. Dopo secoli di marginalità educativa, le donne, nei paesi occidentali, non solo non sono più sottorappresentate, ma esprimono percorsi di successo molto più spesso dei maschi (Besozzi, 2006; Colombo, 2003; Lopez .....). Le motivazioni che spiegano il fenomeno fanno comunemente riferimento ai diversi processi di socializzazione tra maschi e femmine, ad una maggiore centralità della scuola nella vita delle ragazze e al maggior controllo famigliare dei genitori sulle figlie (Ravecca, 2010). È proprio la maggior supervisione famigliare che viene esercitata sulle donne nelle famiglie immigrate che giustifica l'intensità che assumono qui le differenze di genere. In un contesto nuovo, percepito come avverso, le figlie sono tenute più sotto controllo, mentre i figli sono lasciati liberi di andare a giocare a calcio per la strada o di stare in giro tutto il giorno; controllo che si riverbera positivamente sulle performance educative (Ravecca 2010; Lee *Espirito* 2009 ). Per molte donne d'origine immigrata poi l'educazione rappresenta un'occasione di riscatto sociale, di liberazione da tradizioni tarpanti (Dwyer e Modood et al., 2006; Keaton, 1999), come possibilità di autorealizzazione (Lagomarsino, 2006), e quindi pongono maggior impegno nello studio. La tradizione stessa da parte delle famiglie viene ritradotta nei contesti di destinazione; la consapevolezza che nelle società di destinazione una donna di successo è colei che ha una buona posizione occupazionale, porta i genitori ad investire nell'educazione delle figlie. Complessivamente si osserva quindi come le relazioni etniche di prossimità, con i genitori e gli altri adulti della comunità, consentono alle ragazze (tenute sotto un costante occhio vigile e spinte alla promozione sociale) di disporre di maggiore capitale sociale, indispensabile per progredire nelle propri biografie educative (Ravecca, 2010);

- l'ampiezza, la densità, la solidarietà e la struttura delle comunità influenzano il grado di prossimità ed il supporto fornito ai percorsi di crescita dei giovani membri (Portes e Zhou, 1993). L'ethos culturale di ogni etnia determina diverse performance educative. Culture caratterizzate da forte orientamento familiare, come quelle asiatiche, sono correlate ad un rilevante investimento dei genitori sul percorso formativo di figli, e a cascata ad un maggior impegno dei giovani nello studio. Nella letteratura americana il ruolo delle seconde generazioni d'origine asiatica si presenta come una costante, tanto da inquadrare questa etnia all'interno del *frame* di *model minority*. In altre minoranze, in particolare tra i *latinos* e i neri, una diversa intensità dell'investimento genitoriale in istruzione (mantenendo come costante lo status socio-economico familiare), porta a risultati ben diversi, tanto che se gli asiatici occupano la prima posizione dei *ranking* di prestazioni, *latinos* e neri si collocano ai livelli più bassi. I voti più alti a scuola sono un incentivo anche per continuare gli studi, la presenza degli asiatici nell'istruzione post secondaria americana, è, infatti, proporzionalmente più intensa (Fuligni e Witkow, 2004);
- un fattore indispensabile per accedere all'educazione post secondaria è avere *college knowledge* (Vargas, 2004), ovvero nell'ottenere e comprendere il complesso processo d'ammissione, di richiesta di borse di studi ed altri benefici, nella scelta della facoltà, nella formulazione di un appropriato piano di studi. Diversi studi hanno mostrato come non sempre questa conoscenza sia sempre accessibile a studenti i cui genitori non sono laureati, o la cui rete di prossimità ha scarse conoscenze sull'ambiente universitario, non potendo fornire quindi adeguate informazioni e consigli (Teranishi, Suárez-Orozco et al., 2004). Le famiglie immigrate hanno poi ancor minor conoscenza del sistema scolastico ed accademico del paese di destinazione, senza considerare la persistenza di scarsa padronanza linguistica specie in un ambito di micro lingua come quello burocratico istituzionale (Vargas, 2004; Baum e Flores, 2011).

#### 1.4 Il passo seguente: Implicazioni e prospettive per la società di destinazione

L'organizzazione istituzionale del sistema universitario italiano (ed occidentale più in generale) ha bisogno urgentemente modificarsi per accogliere e portare al successo il crescente, e sempre più variegato, numero di studenti che vogliono proseguire gli studi; il fallimento in questa direzione rappresenterebbe una perdita non solo per gli studenti, ma per la società globalmente intesa.

I risvolti meramente economici della rilevanza della promozione dell'istruzione universitaria e della qualificazione (anche) della popolazione d'origine immigrata sono già stati discussi. Basta ora ricordare come lo sviluppo della *knowledge society* non può sfuggire dalla formazione a tutto tondo dei suoi componenti. Del resto saranno sempre più le professioni in cui sarà necessario avere *skills* altamente qualificate da capitalizzare nell'istruzione post secondaria. In questo *frame* il riconoscimento del valore aggiunto che gli immigrati portano nella nostra società, non solo occupando le posizioni subalterne del mercato del lavoro, ma anche portando creatività, innovazione ed un rilevante contributo nei lavori a medio-alta qualificazione (l'esempio delle professioni infermieristiche, oggi sempre più occupate da immigrati), implica quindi che l'accesso ed il successo alla formazione universitaria non sia un lusso, o un benefit che ricade solo sui fruitori, quanto una necessità per l'intero sistema sociale.

Certo, non si può prescindere dalle considerazioni strettamente economiche nel riconoscere la rilevanza dell'istruzione post secondaria nella promozione sociale dei giovani immigrati, ma accanto a queste ve ne sono altre, sia di natura economica, se pur in forma mediata, sia extra economica, di non minor rilievo.

Un recente rapporto della Fondazione Leone Moressa (2011), porta un titolo eloquente in questo rispetto “*Gli stranieri: un valore economico per la società*”. Al di là del diretto impatto economico, Conway (2009) riporta ad esempio uno studio che ha valutato come negli Stati Uniti un immigrato con una qualificazione al di sotto dell’istruzione secondaria nel lungo termine contribuisca all’economia nazionale per 13000\$, mentre il corrispondente valore per chi ha un titolo d’istruzione superiore è di 198000\$. Conway (*ibidem*) valuta che i ritorni sociali siano sufficientemente alti da giustificare i costi degli studi post secondari anche se non terminati. Un’istruzione superiore allontana potenzialmente i migranti dalla povertà a cui questi sono più soggetti diminuendo così le occasioni d’accesso al welfare nazionale (Camarota, 2007). Non solo, l’istruzione implica maggior partecipazione civica e interesse per la cosa pubblica (Putnam, 2004); Partecipazione tanto diretta verso la società di provenienza, come verso quella di destinazione, con ricadute positive per entrambe. L’ingresso dei giovani d’origine immigrata nei sistemi universitari implica l’acquisizione di una maggiore visibilità grazie al raggiungimento di livelli occupazionali migliori e carriere di successo; biografie di vita che possono servire da esempio sia per la popolazione autoctona, per rompere il binomio immigrazione/integrazione subalterna, sia per le nuove generazioni immigrate che davanti a modelli positivi possono prefigurarsi percorsi realistici e proiettati verso l’alto. La ricerca ha poi osservato come la formazione di un management proveniente dalle minoranze, leggendo la diversità come valore, porti ad *outcome* positivi (Lau, O’Flynn et al., 2001); similmente gli studi di Florida (2002) sui benefici della diversità nella forza lavoro portano allo sviluppo di comunità creative fondate sul talento. Le implicazioni dell’accesso e del successo nei percorsi di studio post secondari dei giovani d’origine straniera coprono quindi un ampio ventaglio di condizioni di estrema coerenza per le società di destinazione, Condizioni tracciate e determinate dal *setting* istituzionale entro cui queste si strutturano (Portes-Fernández Kelly et al., 2005). La letteratura internazionale si è focalizzata in particolare sull’analisi dei seguenti presupposti individuati come determinanti nella strutturazione del processo d’integrazione dei ragazzi d’origine straniera:

- le chance di vita dei giovani d'origine straniera sono ampiamente determinate dalle politiche del paese d'arrivo (Crul, 2012; Baum e Flores, 2011; Portes e Rumbaut, 2001). Regolazioni normative molto rigide e segregazioniste danno origine ad un *modello separato* di gestione della diversità etnica nei sistemi d'istruzione. Qui gli alunni stranieri appena giunti vengono inseriti in percorsi differenziali al fine di favorirne una rapida un'acculturazione nella società di destinazione, e solo in seguito vengono inseriti in corsi ordinari. Non mancano sistemi dove il separatismo è proposto anche nel lungo termine, con classi speciali per allievi stranieri inseriti a seconda delle loro abilità linguistiche. Vi si contrappone un *modello integrato*, dove gli alunni stranieri vengono inseriti nei corsi ordinari in corrispondenza all'età anagrafica (Eurydice, 2004). I due modelli si sviluppano parallelamente a due opposte concezioni di assimilazione, la prima lineare, in cui il migrante si deve spogliare del proprio abito culturale d'origine per indossare quello della nuova cultura, la seconda segmentata, che promuove la coesistenza di modelli culturali non solo concomitanti, ma che si sostanziano ed arricchiscono reciprocamente. Thränhardt (2004), studiando ad esempio il caso delle seconde generazioni italiane immigrate in Germania e in Svizzera nello stesso periodo storico, osserva come nel primo paese, conseguentemente alle politiche scolastiche segregazioniste dei Länder, dove risiedono in prevalenza i nostri concittadini, le seconde generazioni hanno vissuto esperienze educative fallimentari, mentre nella realtà elvetica, più aperta al riconoscimento ed alla valorizzazione delle diversità, il processo d'integrazione ha seguito traiettorie decisamente più proficue. Crul (2012), comparando le carriere formative dei giovani di seconda generazione d'origine turca in tredici contesti urbani in sette nazioni europee, rileva come la struttura istituzionale delle nazioni, in interazione con le risorse famigliari, determina l'opportunità di proseguire gli studi post secondari e come questa sia sei volte superiore nelle nazioni ad elevata performance, rispetto a quelli a più bassa performance. Appartengono al primo gruppo Francia, Svezia e Belgio, al secondo Olanda, Germania, Austria e Svizzera. Crul (*ibidem*) imputa questo differenziale ad una serie di fattori raggruppati sotto l'etichetta di *preparing practice*. I sistemi scolastici che attivano una serie di pratiche di preparazione all'accomodamento, come in Francia, dove la scuola pre materna e materna è molto diffusa e offre ai bambini d'origine straniera l'opportunità di apprendere e praticare la lingua d'istruzione, dove la selezione è differita, dando così più tempo ai ragazzi per adattarsi ed imparare a prepararsi per le prove successive, e la canalizzazione nei canali formativi avviene ai livelli terminali di studio, emergono essere i più funzionali. I sistemi d'istruzione dei paesi di lingua tedesca dove l'educazione prescolare è limitata, la selezione precoce e la canalizzazione in rigidi percorsi formativi compiuta molto presto, sono al contrario quelli che maggiormente ostacolano la probabilità di proseguire gli studi universitari. Nei due esempi riportati anche il ruolo di partecipazione richiesto alle famiglie differisce molto. In Germania ed in Austria ai genitori è domandato un coinvolgimento quotidiano e costante nel percorso educativo dei figli. Anche in Francia ed in Svezia è richiesta la partecipazione dei genitori, ma in termini più soft e mediati. Va da se che la mancanza di risorse famigliari, prima fra tutte la competenza nella lingua di destinazione, si presenti come ostacolo in forme differenziate. Qualora queste non siano compensate dai servizi si innesta un perverso effetto moltiplicatore dello svantaggio che si proietta lungo tutto l'arco di vita dei giovani immigrati. Sempre comparando le seconde generazioni turche, Crul (*ibidem*) vede come talvolta i differenziali di rendimento e di canalizzazione nei percorsi formativi nella prosecuzione negli studi post secondari, vari anche all'interno della stessa nazione. A Strasburgo, un numero significativamente alto di studenti d'origine immigrata rispetto a quello registrato a Parigi, è orientato verso l'istruzione professionale. Questo nonostante i ragazzi alsaziani e quelli parigini abbiano caratteristiche simili in termini di classe sociale, performance scolastiche e anni di ripetenza. Le differenti traiettorie di canalizzazione innanzi ad un sistema identico sono attribuite dal ricercatore alle differenti dimensioni in termini relative alla visibilità della comunità etnica turca nelle due città. A Parigi i turchi sono un piccolo gruppo tra i tanti gruppi immigrati, mentre sono la comunità immigrata più vasta a Strasburgo. In Alsazia quindi i turchi rappresentano una *visible minority*, conosciuta per la sua elevata presenza nell'edilizia e nella

manovalanza. Questa forte visibilità, inquadrata all'interno della cornice della classe operaia, sembrerebbe aver influenzato l'immaginario dei docenti che, con le loro proiezioni (se pur inconsciamente), hanno relegato le seconde generazioni esclusivamente nei canali formativi professionalizzanti, come se per i giovani turchi non fosse possibile prefigurare un destino occupazionale diverso da quello (subalterno) dei genitori. La strutturazione del sistema istituzionale d'istruzione non può essere dunque considerata come l'unica variabile interveniente poiché all'interno del medesimo paese questa non cambia. È necessario allargare gli orizzonti valutando come il sistema istituzionale entri in interazione con altri fattori ben chiari agli studi sociologici: la storia della prima generazione, le relazioni politiche tra i contesti d'origine e destinazione, la dimensione e la strutturazione della comunità coetnica, i valori e i pregiudizi della società ricevente, le politiche migratorie (generalmente intese) della società ricevente, lo stadio di sviluppo del processo migratorio (Portes e Rumbaut, 2001). “*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*” tracciata nel 2007 dal MIUR afferma con chiarezza l'adesione italiana al *modello integrato*. Anche nel nostro paese tuttavia l'eccessiva concentrazione degli studenti d'origine immigrata nell'istruzione e formazione professionale e tecnica è uno degli elementi che costituisce il circolo vizioso “origine straniera – basso livello di riuscita – marginalizzazione scolastica – marginalità sociale”. Intraprendere un percorso di studio professionalizzante non è necessariamente una forma di insuccesso ma può essere una valida alternativa per progredire socialmente, è però parimenti vero come oggi la progressione verso i ranghi più alti della gerarchia sociale sia agevolata esclusivamente dall'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze a livello superiore da capitalizzarsi nella formazione universitaria. Formalmente anche l'istruzione professionale, il ramo meno nobile del nostro sistema d'istruzione, apre le porte dell'università. Il *dropping in* rappresenta però solo il primo gradino del percorso, la persistenza, il non *dropping out*, è invece tutto il resto. Qui si gioca il passaggio dal diritto formale a quello sostanziale, gli accessi universitari sono aperti a tutti, ma nella sostanza tutti i canali formativi danno gli stessi strumenti necessari per proseguire gli studi?

- I valori e i pregiudizi della società ricevente nei confronti degli immigrati possono direzionarne le traiettorie d'integrazione (Portes e Rumbaut, 2001). La discriminazione razziale, quale frutto di costruzione sociale, può agire, infatti, in modo determinante nelle concrete forme di gestione dei processi d'accomodamento;
- le carriere educative dei ragazzi d'origine immigrata sono sostenute da un'attenta creazione di sinergie tra politiche educative e altre politiche per l'immigrazione (Ravecca, 2009; Besozzi, Colombo et al., 2009);
- le contemporanee società occidentali hanno drasticamente diminuito gli interventi di welfare. Tra questi l'attuazione di politiche di sostegno familiare, con ricadute pesanti sulle capacità di spesa nel sostenere l'istruzione post obbligo dei figli e più in generale un peggioramento degli stili di vita delle classi sociali meno abbienti;
- il divario tra ricchi e poveri, conseguentemente all'estendersi dei fenomeni di globalizzazione e della conseguente riorganizzazione dei sistemi produttivi, è aumentato rispetto al recente passato rendendo le famiglie immigrate, tendenzialmente più deboli economicamente e maggiormente vulnerabili;



- la mutata strutturazione del mercato del lavoro e della richiesta di manodopera causata dalle trasformazioni degli assetti produttivi ha portato come ulteriore conseguenza un'elevata concentrazione degli immigrati attorno alle grandi città globali (Sassen, 1997). Agglomerati urbani nei quali si è assistito allo sviluppo di una segregazione abitativa derivante da una suburbanizzazione delle classi privilegiate e medie che ha causato come contropartita un addensamento delle classi meno privilegiate nei quartieri più deprivilegiati delle città. Questo modello di sviluppo urbano corrisponde più alla realtà statunitense che non a quella del vecchio continente; in Europa si è, infatti, progressivamente assistito anche ad una mobilità residenziale delle classi operaie verso i sobborghi di periferia e le città satelliti che circondano le grandi metropoli, dove le abitazioni sono più a buon mercato. In entrambe le realtà, se pur in maniera diversa, si è comunque assistito ad una concentrazione della povertà. Una deprivazione da intendersi non in termini marxisti, meramente economici, ma anche in termini socioculturali. La concentrazione territoriale, garantendo prossimità fisica, favorisce in potenza lo sviluppo di capitale sociale, ma in questo caso le relazioni sociali che vengono a formarsi sono ridondanti e proiettate verso il basso, con poche possibilità di apertura verso connessioni più produttive. Difficoltà d'accesso al credito, politiche abitative non sempre funzionali, completano un corollario in cui viene amplificato il rischio di creare veri e propri ghetti urbani nei quali i giovani trovano scarso aiuto per la loro crescita. Qui, differentemente che in un'enclave, caratterizzata invece da apertura e relazioni dense e solidali, non sono disponibili quelle risorse ad ampio spettro, di ordine materiale, ma principalmente di carattere morale, indispensabili per una sana crescita. L'aiuto veicolato attraverso la rete, se non tarpato da un'integrazione abitativa residenziale, non si limiterebbe infatti all'erogazione di borse di studio o alla concessione di prestiti, ma si estenderebbe, ad esempio, all'attivazione di un sistema d'istruzione supplementare a carattere etnico attraverso il quale trasmettere i valori della comunità, fornire consigli sulle traiettorie educative da seguire, assistenza nello studio (Portes, Fernandez Kelly et al., 2005);
- la segregazione residenziale è un fenomeno che a cascata ha effetti anche nelle aule scolastiche. La frequenza dei cicli inferiori delle scuole pubbliche nella maggior parte dei paesi occidentali è, infatti, basata sul quartiere di residenza, pertanto le influenze economiche e sociali che caratterizzano l'ambiente di vita sono trasposte anche nel mondo dell'istruzione. In quartieri socialmente deprivilegiati dunque non ci si può che aspettare scuole poco stimolanti dal punto di vista sociale dalle quali chi ne ha la possibilità sfugge. Si viene così a creare una situazione di *apartheid scolastica* in cui la deprivazione di risorse dei singoli innesca un perverso effetto moltiplicatore delle difficoltà di partenza del gruppo che dalla scuola di base, a spirale, vengono trascinate lungo tutto il percorso educativo (Ravecca, 2009).

## 2. Studenti stranieri ed Università: un inquadramento statistico

di Deborah Erminio

Le analisi sulla presenza straniera nelle università italiane si concentrano quasi sempre sulla capacità dei nostri atenei di attrarre giovani studenti dagli altri paesi (studenti internazionali), mentre vi sono meno analisi sui giovani figli di immigrati nati in Italia o arrivati al seguito delle loro famiglie che hanno condotto qui i propri studi sino al percorso universitario (studenti migranti). Gli stessi dati del Ministero dell'Istruzione conteggiano gli studenti stranieri in un unico aggregato che comprende sia gli studenti di origine immigrata che dopo il diploma proseguono gli studi, sia gli studenti internazionali che si spostano in un paese diverso dal proprio per seguire un percorso di istruzione all'estero.

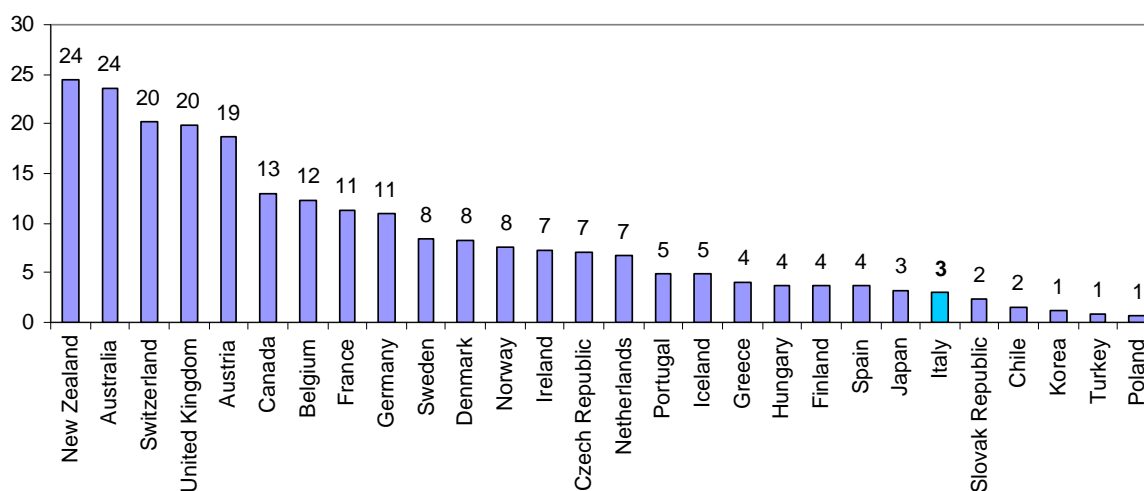
Nella ricerca qui presentata è soprattutto la prima componente della popolazione studentesca universitaria a ricevere attenzione, pertanto nei paragrafi che seguono verrà fornito un quadro complessivo della presenza di studenti di cittadinanza straniera nell'università italiana e, successivamente, si focalizzerà l'analisi su quel sottoinsieme di studenti universitari di cittadinanza straniera che si sono diplomati in Italia.

### 2.1 Gli studenti di cittadinanza straniera nell'università italiana

Le università italiane presentano una composizione sempre più internazionale, segno di come il fenomeno migratorio sia variegato e contempra differenti ragioni di mobilità umana.

Nell'anno accademico 2010/11 sono 60mila gli studenti iscritti di cittadinanza straniera, oltre il doppio rispetto a quanto si registrava un decennio prima. Nonostante questa crescita, l'Italia rimane un paese poco attrattivo per i giovani che intendono studiare all'estero, soprattutto in confronto agli altri paesi; gli ultimi dati del rapporto *Education at a Glance 2010* dell'OECD non collocano il nostro paese tra le mete prevalenti (figura 1). L'incidenza degli studenti provenienti dall'estero raggiunge punte del 18,7% in Austria, del 12,2% in Belgio, del 11,2% in Francia e del 10,9% in Germania. L'Italia rimane distante anche dalla media dei paesi OECD pari all'8,5%.

Fig. 1: Incidenza percentuale degli studenti stranieri nel 2008 – confronto tra vari paesi



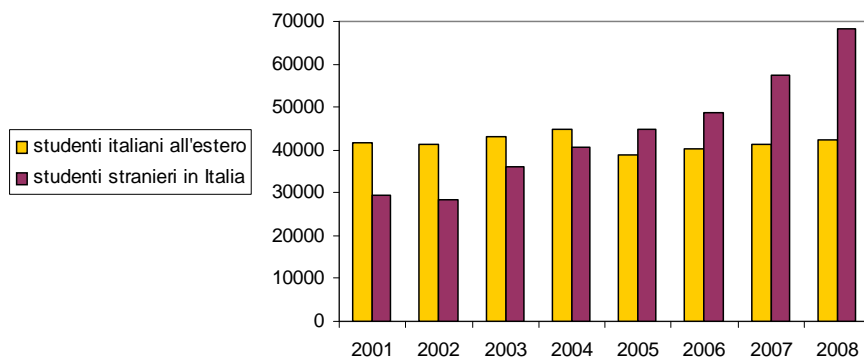
Fonte: Elaborazione su dati OECD 2010

A livello mondiale gli studenti che studiano all'estero superano i 3,3 milioni, esiste quindi un'alta mobilità studentesca e l'Italia, da parte sua, ha esportato 42.443 giovani. Le università a cui i giovani italiani si sono iscritti si trovano prevalentemente in Germania (7.318 studenti pari al 17,2%), Austria (6.733 - 15,9%), Regno Unito (5.607 - 13,2%), Francia (5009 - 11,8%), Svizzera (4.906 - 11,6%), Spagna (3.566 - 8,4%) e Stati Uniti (3.539 - 8,3%).

In base ai dati dei rapporti OCDE si può calcolare il saldo tra gli italiani che scelgono di andare a studiare all'estero e gli studenti stranieri che studiano nelle nostre università; questo saldo negativo sino al 2004, cambia segno a partire dall'anno successivo, in cui si registra un numero maggiore di giovani studenti "importati" (44.921) rispetto al numero di universitari "esportati" (38.961). Il cambio di tendenza deriva dalla crescita degli studenti provenienti dall'estero che scelgono il nostro paese come meta per completare i loro studi superiori.

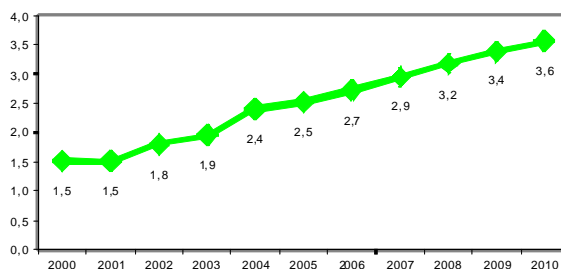
Anche facendo riferimento ai dati del MIUR sulla presenza straniera nelle università, si assiste ad un fenomeno in crescita: nell'anno accademico 2000/01 gli studenti di cittadinanza straniera iscritti in uno degli atenei del sistema universitario italiano erano 25.599, con un'incidenza dell'1,5% sul totale degli iscritti, nell'anno accademico 2010/11 questa componente della popolazione sale a 60.065 unità con un'incidenza pari al 3,6%. (tabella 1)

**Fig. 2: mobilità per studio**



Fonte: Elaborazione su dati OECD

**Fig. 3: studenti di cittadinanza straniera nelle università italiane – incidenza percentuale sul totale degli iscritti**



Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

Le regioni settentrionali e in particolari quelle del Nord-ovest, così come accade per l'immigrazione, sono quelle con il più alto numero di studenti universitari di cittadinanza straniera: vi studiano infatti 21.885 iscritti, pari al 36% del totale, seguono il Centro con 16.853 studenti (28%) e il Nord-est con 16.201 (27%), in ultimo il Sud e le Isole con 5.126 studenti universitari (9%). Se si opera un confronto tra il fenomeno migratorio nella sua completezza e la mobilità studentesca si nota una quota più bassa nelle regioni meridionali: gli studenti universitari di cittadinanza straniera sono l'8,5% del totale, rispetto al 13,1% degli stranieri residenti.

Fig. 4: Studenti universitari di cittadinanza straniera – distribuzione per regione



Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

Fig. 5: Incidenza percentuale degli studenti universitari di cittadinanza straniera sul totale degli studenti – distribuzione per regione



Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

**Tab. 1: studenti nelle università italiane – serie temporale**

Anno accademico	Studenti iscritti	di cui stranieri	incidenza %
2000/2001	1.688.804	25.599	1,5
2001/2002	1.722.457	25.977	1,5
2002/2003	1.768.295	31.778	1,8
2003/2004	1.814.048	35.299	1,9
2004/2005	1.292.393	31.027	2,4
2005/2006	1.474.126	37.250	2,5
2006/2007	1.585.935	43.224	2,7
2007/2008	1.666.858	49.170	2,9
2008/2009	1.701.346	54.121	3,2
2009/2010	1.730.402	58.692	3,4
2010/2011	1.682.565	60.065	3,6

Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

Le regioni con il più alto numero di studenti universitari stranieri sono la Lombardia (con 12.593 iscritti), l'Emilia Romagna (7.750), il Lazio (7.732), il Piemonte (6.885), la Toscana (5.204) e il Veneto (4.566), mentre in tutte le altre regioni tale quota non raggiunge le 3mila unità. I dati sul numero di studenti universitari di cittadinanza straniera sono presentati in figura 4 e in tabella 2.

Più interessante l'incidenza degli studenti di cittadinanza straniera sul totale dei giovani iscritti all'università, poiché rispetto ad un'incidenza generale del 3,6%, alcuni atenei e alcune regioni ospitano un numero molto marcato di studenti stranieri. La distribuzione – presentata in figura 4 – ricalca solo in parte quanto emerso dalla ripartizione degli studenti sul territorio nazionale: guidano il Trentino e il Piemonte con un'incidenza percentuale rispettivamente del 7,8% e del 7,0%; a cui seguono Friuli Venezia Giulia (6,9%), Liguria (6,8%), Umbria (6,1%), Emilia Romagna (5,5%), Lombardia (5,2%) e Marche (5,1%).

**Tab. 2: studenti di cittadinanza straniera nelle università italiane per regione (a.a. 2010/11)**

	Studenti stranieri	Distribuzione percentuale	Incidenza sul totale
Abruzzo	1.129	1,9	1,9
Basilicata	18	0,0	0,2
Calabria	569	0,9	1,1
Campania	1.067	1,8	0,6
Emilia Romagna	7.750	12,9	5,5
Friuli Venezia Giulia	2.292	3,8	6,9
Lazio	7.732	12,9	3,5
Liguria	2.356	3,9	6,8
Lombardia	12.593	21,0	5,2
Marche	2.284	3,8	5,1
Molise	44	0,1	0,5
Piemonte	6.885	11,5	7,0
Puglia	1.132	1,9	1,2
Sardegna	264	0,4	0,6
Sicilia	903	1,5	0,7
Toscana	5.204	8,7	4,5
Trentino	1.593	2,7	7,8
Umbria	1.633	2,7	6,1
Valle d'Aosta	51	0,1	3,7
Veneto	4.566	7,6	4,2

Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

La distribuzione degli studenti di cittadinanza straniera nei vari percorsi di studio universitari (triennale, specialistica, ecc.) non evidenzia particolarità se messa a confronto con le scelte operate dal resto della popolazione universitaria (tabella 3). Differenze emergono invece se si analizza la ripartizione degli studenti in base al tipo di ateneo (tabella 4): gli studenti di cittadinanza straniera si iscrivono più frequentemente alle facoltà di Economia (rappresentano il 18% rispetto al 13% che si registra tra gli studenti italiani), Architettura (il 6% rispetto al 4%), Farmacia (5% rispetto al 3%), Medicina (14% rispetto al 10%), Lingue (7% rispetto al 3%) e Scienze politiche (7% rispetto al 5%).

**Tab. 3: studenti di cittadinanza straniera nelle università italiane – distribuzione per percorso di studio**

Laurea	Iscritti	di cui stranieri	% iscritti	% stranieri	incidenza % stranieri
Triennale	1.108.501	39.672	65,9	66,0	3,6
Ciclo unico	296.027	9.886	17,6	16,5	3,3
Specialistica	278.037	10.507	16,5	17,5	3,8
Totale	1.682.565	60.065	100,0	100,0	3,6

Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

**Tab. 4: studenti di cittadinanza straniera nelle università italiane – distribuzione per facoltà (a.a. 2009/10)**

	Studenti Italiani	Studenti Stranieri	% colonna italiani	% colonna stranieri
Agraria	26.489	462	1,5	0,8
Architettura	70.016	3.558	4,0	6,0
Beni culturali	3.874	63	0,2	0,1
Economia	231.523	10.843	13,3	18,2
Farmacia	56.494	3.124	3,2	5,2
Giurisprudenza	210.953	3.856	12,1	6,5
Ingegneria	221.021	8.157	12,7	13,7
Lettere e filosofia	196.201	5.024	11,3	8,4
Lingue	57.645	3.914	3,3	6,6
Medicina	172.129	8.559	9,9	14,4
Scienze politiche	92.966	4.165	5,3	7,0
Scienze matematiche, fisiche e naturali	130.436	2.641	7,5	4,4
Psicologia	57.839	1.405	3,3	2,4
Sociologia e scienze sociali	15.889	408	0,9	0,7
Scienze della formazione	117.267	1.329	6,7	2,2
Scienze della comunicazione	11.617	368	0,7	0,6
Scienze motorie	15.023	117	0,9	0,2
Statistica	3.646	191	0,2	0,3
Tecnologia/Biotecnologia	14.916	225	0,9	0,4
Altro	33.805	1.122	1,9	1,9
Totale	1.739.749	59.531	100,0	100,0

Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

Un dato interessante è quello relativo al numero e all'incidenza degli studenti universitari che si sono diplomati in Italia o all'estero. A livello nazionale sono oltre 1,6 milioni i giovani che si sono iscritti in un'università italiana; di questi 40.915 hanno un diploma estero, ossia hanno concluso gli studi superiori fuori dall'Italia (costituiscono il 2,4% sul totale degli iscritti).

Sono prevalentemente ragazzi di cittadinanza straniera (35.071), anche se non manca una quota di giovani di cittadinanza italiana (5.844). In termini assoluti si tratta per lo più di studenti albanesi (11.892 persone che rappresentano il 19% di tutti gli studenti stranieri iscritti all'università italiana), cinesi (5.299, 8%), rumeni (4.920, 8%), camerunensi (2.372, 4%), greci (2.116, 3%), iraniani (1.852, 3%), marocchini (1.752, 3%), peruviani (1.701, 3%), ecc.

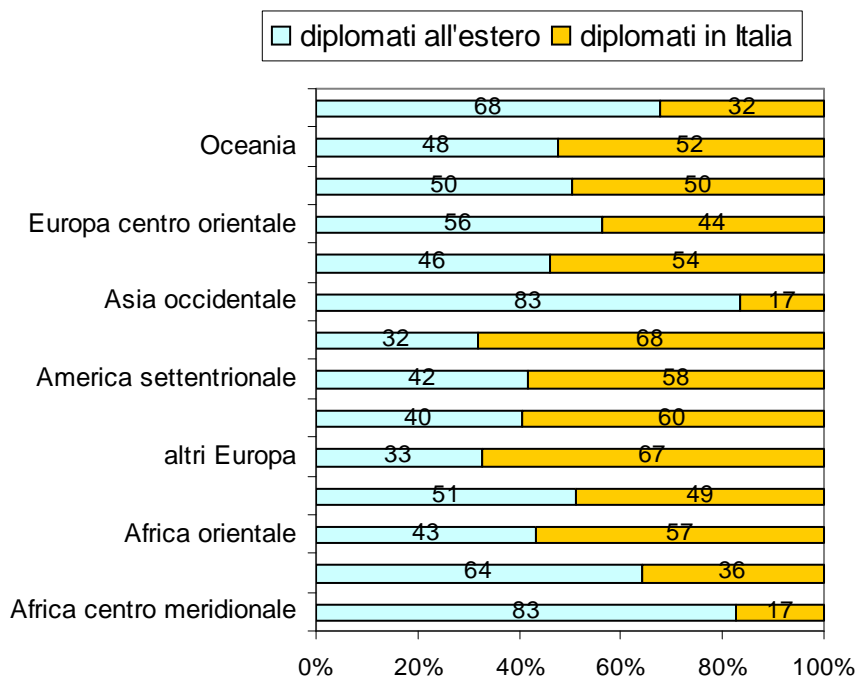
Se prendiamo in considerazione due flussi migratori di antica data, come quello marocchino e quello albanese, troviamo tra i primi soprattutto giovani che hanno frequentato la scuola italiana sino all'università, tra i secondi vi sono sia giovani di questo tipo, sia giovani che si sono diplomati in Albania e scelgono successivamente di frequentare l'università in Italia.

I dati del MIUR consentono di conteggiare, per ogni nazionalità, quanti studenti universitari hanno conseguito il diploma in Italia e quanti lo hanno conseguito all'estero. Una visione di insieme, per aree geografiche, è presentata in figura 6: ad esempio il 58% degli universitari originari dell'Africa settentrionale si sono diplomati in Italia, mentre la maggior parte degli studenti originari dell'Asia occidentale si è diplomato nel paese di origine e si è trasferito in Italia per il proseguimento degli studi.

Se analizziamo nel dettaglio le principali nazionalità, osserviamo tra le prime (chi si è diplomato in Italia): Ecuador, Perù, Argentina, Brasile, Colombia, Marocco, Romania, Ucraina, Bosnia, Macedonia, Moldavia, Pakistan, India, Filippine, Bangladesh. Tra le seconde (chi si è diplomato all'estero e ha scelto gli studi universitari in Italia) vi sono soprattutto: Grecia, Croazia, Slovenia, Russia, Bielorussia, Bulgaria, Ungheria, Tunisia, Camerun, Togo, Iran, Turchia, Libano, Cina.

La realtà dell'ateneo genovese, da questo punto di vista presenta caratteristiche un po' diverse rispetto ad altri contesti territoriali: secondo i dati dell'anagrafe del MIUR sono oltre 35mila gli studenti universitari, suddivisi tra 32.773 italiani e 2.210 stranieri. Tra gli studenti di cittadinanza straniera 3 su 4 si sono diplomati all'estero (1.656 persone su 2.210), mentre solo 1 su 4 proviene da un percorso formativo svolto in Italia.

**Fig. 6: Ripartizione percentuale degli studenti universitari tra coloro che si sono diplomati in Italia e coloro che si sono diplomati all'estero (a.a. 2010/11)**



Fonte: Elaborazioni su dati del Ministero dell'Università e della Ricerca

## 2.2 Gli studenti stranieri nell'Università di Genova

Per esaminare nel dettaglio la situazione dell'ateneo genovese, sono stati messi a disposizione dall'Ufficio Statistico di Ateneo alcuni dati specifici.

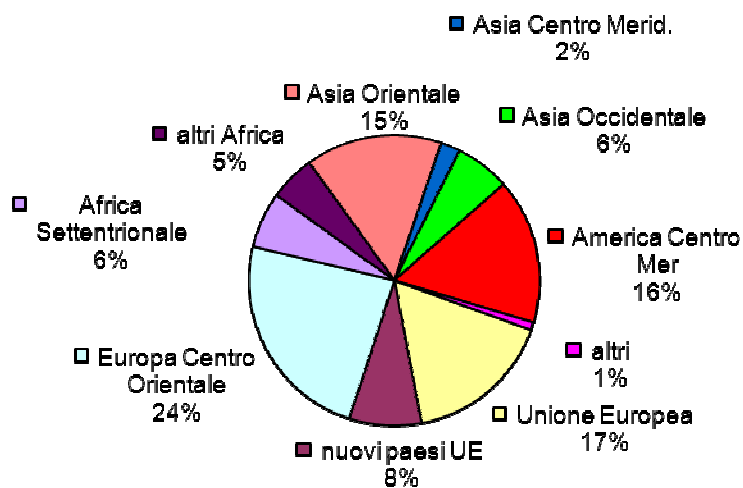
Negli ultimi cinque anni si è assistito ad un incremento degli studenti universitari di cittadinanza straniera, che sono passati da 2.081 nell'anno accademico 2006/07 a 3.170 nell'ultimo anno (+49%), con un'incidenza sul totale degli iscritti che è salita dal 5% al 7,8% (tabella 5).

**Tab. 5: studenti di cittadinanza straniera nell'Ateneo genovese**

a.a.	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11*
Totale iscritti	41.221	41.073	40.964	40.734	40.507
Iscritti stranieri	2.081	2.297	2.682	2.942	3.170
Incidenza stranieri	5,0	5,6	6,5	7,2	7,8

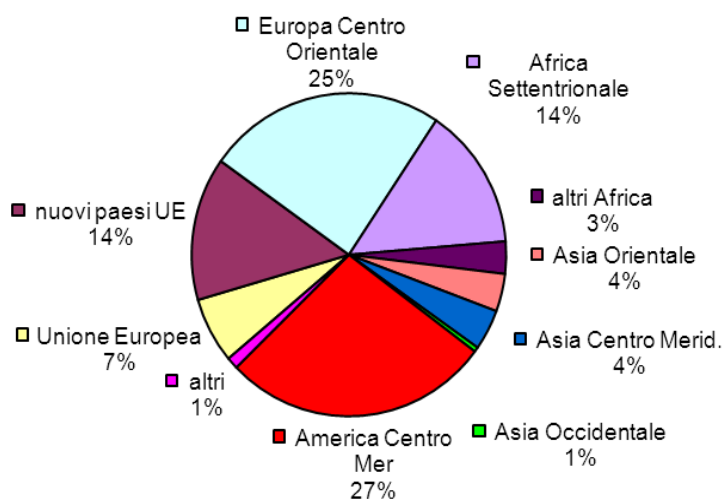
Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

**Fig. 7: ripartizione degli studenti universitari dell'ateneo genovese e dei residenti per area geografica di provenienza (a.a. 2010/11)**



### Universitari

	universitari
Unione Europea	525
nuovi paesi UE	256
Europa Centro Orientale	770
Africa Settentrionale	193
altri Africa	161
Asia Orientale	455
Asia Centro Merid.	66
Asia Occidentale	190
America Centro Mer	524
altri	30
Totale	3170



### Residenti



Nella divisione per genere non sussistono differenze significative, se non nella distribuzione per facoltà (così come accade in generale nella popolazione universitaria), in generale però vi è una presenza più cospicua della componente femminile (57%) rispetto a quella maschile (43%).

Gli studenti universitari di cittadinanza straniera costituiscono il 2,7% della popolazione straniera residente sul territorio.

Dal punto di vista delle nazionalità e delle aree geografiche di provenienza prevalgono gli studenti dell'Europa centro-orientale (739 persone, pari al 24% del totale), seguiti da quelli dell'Unione Europea (512, 16%), dell'America centro-meridionale (504, 16%) e dell'Asia orientale (470, 15%). Più distanziati i nuovi paesi entrati a far parte dell'Unione Europea (248 universitari), l'area dell'Africa settentrionale (194), l'Asia Occidentale (190), ecc.

La distribuzione degli studenti universitari non ricalca quella della popolazione straniera residente sul territorio, proprio perché costituisce espressione di un fenomeno duplice: da un lato i flussi migratori che si stabiliscono nel paese di arrivo, dall'altro la migrazione qualificata di coloro che giungono in Italia con un permesso di studio e non includono necessariamente nel loro futuro un processo migratorio a lungo termine.

L'America Latina ad esempio racchiude il 28% dei residenti e solo il 16% degli universitari; viceversa l'Asia orientale annovera tra le sue fila il 4% dei residenti e il 15% degli universitari.

A livello di singole nazionalità troviamo anzitutto Albania (512 studenti, pari al 16% del totale), Cina (426 - 14%), Ecuador (260 - 8%), Spagna (207 - 7%), Perù (112 - 4%), Tunisia (100 - 3%) e a seguire Camerun (90), Polonia (85), Romania (85), Francia (82), Iran (81), Israele (72), Marocco (68), Germania (64), Turchia (64), Grecia (60), Russia (60), India (45), Brasile (44), Ucraina (31).

La presenza di alcune nazionalità rispecchia le caratteristiche della migrazione nel territorio ligure (albanesi, ecuadoriani, peruviani, rumeni, marocchini, ucraini), in altri casi invece si tratta per lo più di studenti giunti dall'estero per frequentare l'università a Genova (cinesi, camerunensi, iraniani, greci).

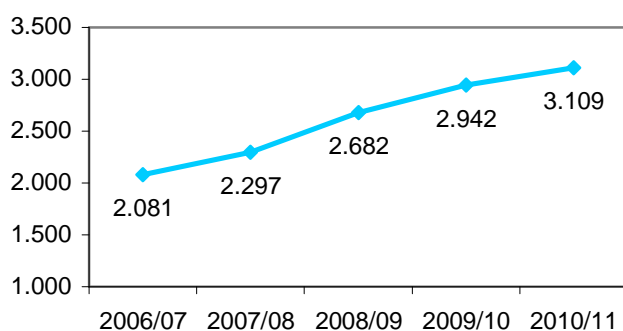
**Tab. 6: studenti di cittadinanza straniera iscritti nell'Ateneo genovese alla laurea di I e II livello e previgente ordinamento, per principali nazionalità**

Nazionalità	a.a. 2006/07		a.a. 2010/11		Variazione 2006-2010	
	Iscritti	% sul totale degli stranieri	Iscritti	% sul totale degli stranieri	v.a.	%
ALBANIA	426	32%	498	21%	72	17
CAMERUN	37	3%	90	4%	53	143
CINA	39	3%	415	17%	376	964
ECUADOR	94	7%	258	11%	164	174
FEDERAZIONE RUSSA	22	2%	52	2%	30	136
FRANCIA	20	1%	28	1%	8	40
GERMANIA	39	3%	31	1%	-8	-21
GRECIA	82	6%	50	2%	-32	-39
INDIA	30	2%	19	1%	-11	-37
IRAN	49	4%	62	3%	13	27
ISRAELE	19	1%	72	3%	53	279
MAROCCO	30	2%	64	3%	34	113
PERU'	76	6%	109	4%	33	43
POLONIA	40	3%	35	1%	-5	-13
ROMANIA	29	2%	78	3%	49	169
TUNISIA	18	1%	100	4%	82	456
UCRAINA	14	1%	30	1%	16	114

Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

A fronte di una sostanziale stabilità della popolazione universitaria italiana, si è registrato un forte incremento degli studenti stranieri negli ultimi anni. Alcune nazionalità in particolare hanno registrato una crescita più incisiva rispetto ad altre (tabella 6): gli studenti ecuadoriani ad esempio sono passati da 94 iscritti a 258 o i tunisini da 18 iscritti a 100; merita una menzione particolare la presenza studentesca cinese, decuplicata nell'arco dell'ultimo lustro, in ragione di accordi specifici tra la Repubblica Italiana e la Repubblica Popolare Cinese (come il progetto Marco Polo).

**Fig. 8: studenti di cittadinanza straniera nell'università genovese – serie temporale**



Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

Il grosso della popolazione straniera universitaria si trova, ovviamente, nei corsi di laurea di I e II livello, tuttavia va segnalata la presenza straniera coinvolte anche i percorsi post-laurea (dottorati, scuole di specializzazione, master). In relazione all'ateneo genovese sono disponibili sia i dati relativi all'a.a. 2010/11 (in fase di aggiornamento) e i dati relativi all'anno accademico precedente: su quasi 3mila studenti nei percorsi post-laurea, 194 sono di cittadinanza straniera (tabella 6).

**Tab. 6: studenti di cittadinanza straniera iscritti nell'Ateneo genovese alla laurea di I e II livello e previgente ordinamento, per principali nazionalità**

	Totale iscritti	Iscritti stranieri	Incidenza stranieri
Laurea di I e II livello e ordinamenti precedenti	36.557	2.426	6,6
Post-lauream (a.a. 2009/2010)	1.685	178	-
Post-lauream (a.a. 2009/2010)	2.939	194	6,6
Altri percorsi formativi (Erasmus, ecc.)	548	505	92,2

Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

Uno sguardo va infine al termine del percorso universitario, analizzando i dati sugli studenti che si sono laureati. Nell'a.a. 2008/09 secondo i dati Miur si sono laureati 5.326 studenti in Liguria, di questi 158 erano di cittadinanza straniera. I dati mostrano un'incidenza del 3% dei laureati stranieri sul totale dei laureati, sensibilmente inferiore a quella registrata tra gli iscritti, segno delle maggiori difficoltà che incontrano gli studenti stranieri per concludere gli studi universitari.

Mentre la tipologia dei laureati rispecchia le tendenze degli anni precedenti, il dato sulle immatricolazioni anticipa quelle che saranno le caratteristiche future dell'università. I paesi di provenienza degli immatricolati, in confronto ai paesi di provenienza degli iscritti, indicano un incremento negli anni a venire della presenza numerica e dell'incidenza percentuale di studenti ecuadoriani, peruviani, marocchini, rumeni e cinesi (tabella 7).

**Tab. 7: studenti di cittadinanza straniera iscritti e immatricolati nell'Ateneo genovese**

Nazionalità	a.a. 2010/11			
	Iscritti I anno	% sul totale degli stranieri	Iscritti	% sul totale degli stranieri
ALBANIA	151	16,0%	498	20,5%
CAMERUN	41	4,3%	90	3,7%
CINA	184	19,4%	415	17,1%
ECUADOR	142	15,0%	258	10,6%
GRECIA	4	0,4%	50	2,1%
IRAN	16	1,7%	62	2,6%
ISRAELE	13	1,4%	72	3,0%
MAROCCO	37	3,9%	64	2,6%
PERU'	47	5,0%	109	4,5%
POLONIA	8	0,8%	35	1,4%
ROMANIA	35	3,7%	78	3,2%
TUNISIA	41	4,3%	100	4,1%

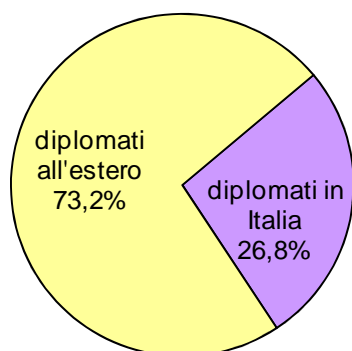
Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

### 2.3 Gli studenti universitari stranieri diplomati in Italia

I dati disponibili fanno riferimento agli studenti dei corsi universitari di I e II livello (tabella 8): su un totale complessivo di 35.701 studenti, 2.590 sono studenti di cittadinanza straniera e di essi 673 si sono diplomati in Italia. L'incidenza degli studenti stranieri che hanno proseguito gli studi sino all'università sul totale degli studenti stranieri presenti è del 26,8%.

La maggior parte degli studenti universitari d'origine immigrata diplomatisi in Italia ha frequentato gli istituti scolastici liguri e solo 117 persone (pari al 17,4% del totale<sup>3</sup>) provengono da fuori regione.

**Fig. 9: studenti di cittadinanza straniera nell'università genovese per nazione dove hanno conseguito il diploma**



Prevale la componente femminile con il 67% degli iscritti, mentre i maschi rappresentano solo 1/3 delle presenze (tabella 9). Le prime prediligono facoltà come economia, farmacia, giurisprudenza, lettere e filosofia, lingue, medicina, scienze della formazione e scienze politiche, mentre i maschi sono più orientati verso ingegneria, architettura, scienze matematiche, fisiche e naturali.

<sup>3</sup> Il dato è simile tra gli studenti di cittadinanza italiana: 33.111 diplomati iscritti all'università, di cui 27.012 provenienti da istituti liguri e i restanti 6.099 da fuori regione (18,4%).

La distribuzione degli studenti universitari per le facoltà dell'ateneo mostra alcune differenze nelle scelte dei giovani di cittadinanza straniera rispetto ai coetanei italiani: si iscrivono più frequentemente a Scienze Politiche (5,5 rispetto al 3,9% tra gli studenti di cittadinanza italiana), Farmacia (3,9% *vs* 2,4%), ma soprattutto a Lingue e Letterature Straniere (16,5% *vs* 5,7%) e ad Economia (19,6% *vs* 10,1%).

**Tab. 8: studenti universitari diplomati in Italia e iscritti nell'Ateneo genovese per facoltà nei corsi di laurea di I e II livello (a.a 2010/11)**

Facoltà	Totale studenti iscritti	Studenti stranieri iscritti	Stranieri diplomati in Italia	di cui provenienti da scuola ligure
Architettura	2.349	145	23	19
Economia	4.023	419	132	111
Farmacia	958	92	26	25
Giurisprudenza	3.703	142	71	61
Ingegneria	4.616	349	76	66
Lettere e filosofia	2.701	55	10	7
Lingue	2.517	471	111	85
Medicina e Chirurgia	5.434	392	98	77
Scienze della formazione	3.660	93	41	33
Scienze matematiche, fisiche e naturali	2.549	92	31	29
Scienze politiche	1.627	240	37	32
Interfacoltà	1.564	100	17	11
<b>Totale</b>	<b>35.701</b>	<b>2.590</b>	<b>673</b>	<b>556</b>

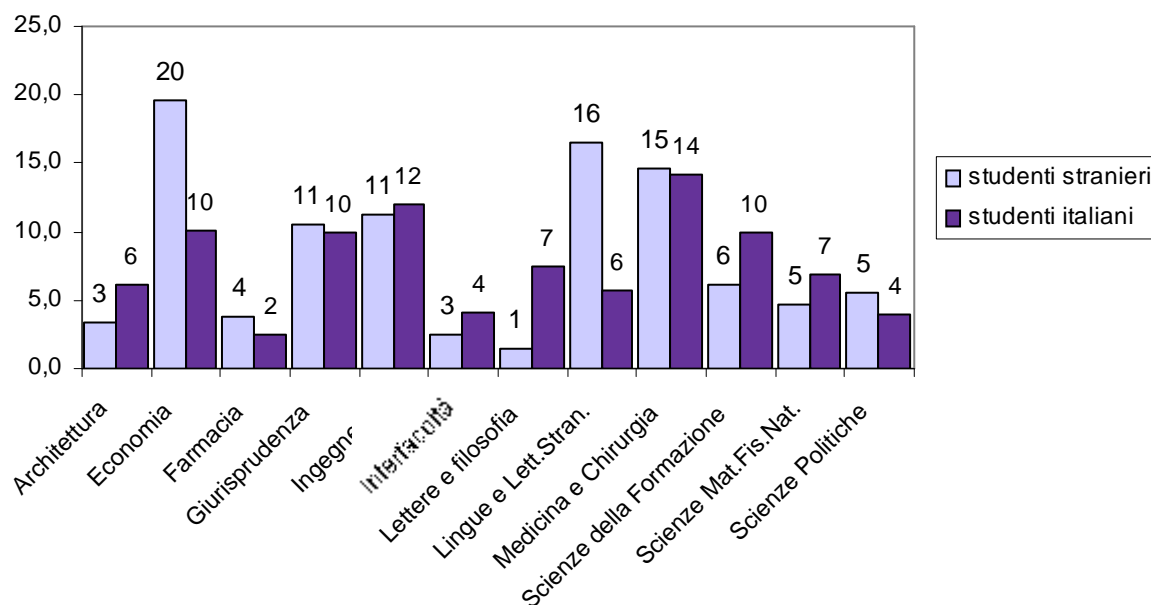
Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

**Tab. 9: studenti di cittadinanza straniera diplomati in Italia e iscritti nell'Ateneo (a.a. 2010/11) genovese per genere**

Facoltà	M	F	Totale
Architettura	15	8	23
Economia	39	93	132
Farmacia	7	19	26
Giurisprudenza	14	57	71
Ingegneria	56	20	76
Lettere e filosofia	3	7	10
Lingue	17	94	111
Medicina e Chirurgia	30	68	98
Scienze della formazione	8	33	41
Scienze matematiche, fisiche e naturali	11	20	31
Scienze politiche	11	26	37
Interfacoltà	9	8	17
<b>Totale</b>	<b>220</b>	<b>453</b>	<b>673</b>

Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

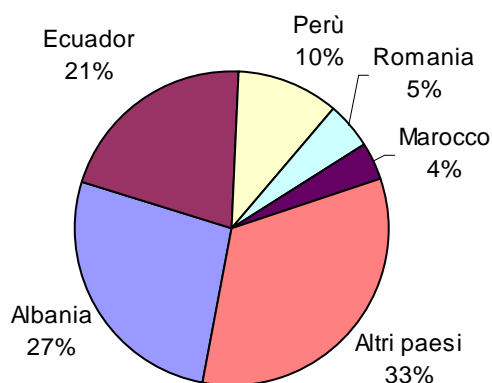
**Fig. 10: ripartizione percentuale degli studenti nell'università genovese per facoltà e cittadinanza (a.a 2010/11)**



Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

Le nazionalità<sup>4</sup> maggiormente presenti tra gli studenti universitari stranieri diplomatisi in Italia ricalcano, in parte, i flussi migratori di più antica immigrazione: troviamo pertanto albanesi (182 studenti, pari al 27% del totale degli iscritti), ecuadoriani (142, 21%) e peruviani (70, 10%), mentre rumeni e marocchini seguono con valori decisamente inferiori (figura 11).

**Fig. 11: principali nazionalità degli studenti universitari diplomati in Italia (a.a 2010/11)**



Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

<sup>4</sup> La possibilità di confrontare i giovani di cittadinanza straniera che si sono diplomati negli istituti superiori liguri con coloro che hanno deciso di iscriversi all'università consentirebbe di analizzare la tendenza a proseguire gli studi, indagando eventualmente somiglianze o differenze con la popolazione studentesca italiana o somiglianze e differenze tra le varie nazionalità di origine degli studenti stranieri.

L'ufficio statistica dell'Ateneo genovese fornisce dati sulla scelta universitaria degli studenti e sulla scuola secondaria di II grado frequentata, è pertanto possibile una riflessione sui percorsi formativi degli studenti. Come prevedibile sono soprattutto i liceali a proseguire gli studi (tabella 10), in particolare chi ha frequentato il liceo classico si iscrive più frequentemente a Giurisprudenza o a Lettere, chi proviene dallo scientifico si dirige soprattutto verso ingegneria e scienze matematiche, fisiche e naturali, chi ha frequentato il liceo linguistico va a Lingue o Scienze Politiche, così come si passa frequentemente dagli istituti magistrali a Scienze della Formazione e dagli istituti artistici ad Architettura o Lettere. Gli studenti che escono dagli istituti tecnici e che scelgono di proseguire gli studi si iscrivono più frequentemente ad Economia o Scienze Politiche rispetto ad altre facoltà, chi esce dagli istituti professionali opta per Ingegneria o Economia. I passaggi dalla formazione superiore a quella universitaria, per quanto riguarda la scelta della facoltà, non differiscono da quelli dei compagni di classe italiani.

**Tab. 10: confronto tra studenti della scuola secondaria di II grado (a.s. 2010/11) e diplomati iscritti all'università di Genova (a.a 2010/11)**

Istituti secondari di II grado*	diplomati che si sono iscritti all'università per istituto superiore di provenienza		Studenti iscritti alle scuole superiori
	Valori assoluti	Valori percentuali	Valori percentuali
Istituti professionali	175	26,0	45,6
Istituti tecnici	201	29,9	32,9
Istituti artistici	10	1,5	3,0
Licei socio pedagogici	44	6,5	18,5
Licei scientifici	139	20,7	
Licei classici	25	3,7	
Licei linguistici	62	9,2	
Altri istituti superiori	17	2,5	-
Totale	673	100,0	100,0

\* La denominazione degli istituti secondari (precedente all'ultima riforma della scuola) è quella con cui si sono diplomati gli studenti universitari in vigore sino all'anno scolastico 2009/10.

Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

Le differenze emergono invece in relazione agli esiti dei percorsi formativi. I dati a nostra disposizione mostrano uno scarto di circa 5 punti nei voti dell'esame di laurea tra gli studenti di cittadinanza italiana e quelli di cittadinanza straniera<sup>5</sup>. Il fattore linguistico gioca sicuramente un ruolo importante, bisogna considerare infatti che la i giovani stranieri attualmente presenti nel sistema universitario, sono figli di immigrati per lo più nati all'estero e ricongiunti in Italia, spezzando così il proprio percorso scolastico tra due paesi, indubbiamente hanno incontrato molte più difficoltà rispetto ai ragazzi di cittadinanza straniera che sono nati in Italia (tabella 11).

In generale chi consegue voti più alti alla conclusione della scuola secondaria di II grado si dirige verso facoltà che vengono considerate dagli studenti come le più difficili, come Ingegneria, Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali, Farmacia e Giurisprudenza.

Le maggiori difficoltà che gli studenti d'origine immigrata sembrano incontrare, emergono anche nel percorso universitario.

<sup>5</sup> Il dato è in linea con altri studi sui percorsi formativi degli studenti di cittadinanza straniera. Le analisi del Ministero dell'Istruzione sugli esiti scolastici degli studenti della scuola secondaria di II grado mostrano un tasso di promozione degli studenti stranieri inferiore a quello degli studenti italiani, con divario più o meno ampio tra le Regioni che arriva in alcuni contesti anche a 12 punti percentuali.

Nell'anno accademico 2010/11 si sono immatricolati 6.234 studenti, di cui 5.617 italiani e 197 stranieri, di cui 170 provenienti da istituti scolastici liguri. Se si analizzano i crediti formativi accumulati dagli immatricolati nell'anno accademico 2010/11 si nota un ritardo degli studenti stranieri rispetto agli studenti italiani: in media 15 crediti tra i primi e 21 tra i secondi (tabella 12).

**Tab. 11: studenti universitari diplomati in Italia e iscritti nell'Ateneo genovese (a.a 2010/11) per voto di maturità e facoltà**

Facoltà	Italiani	Stranieri
Architettura	77,1	74,9
Economia	77,8	74,5
Farmacia	78,6	74,6
Giurisprudenza	78,2	74,2
Ingegneria	82,8	75,2
Lettere e filosofia	77,7	68,6
Lingue	80,8	71,2
Medicina e Chirurgia	77,8	71,0
Scienze della formazione	75,3	70,4
Scienze matematiche, fisiche e naturali	79,4	76,5
Scienze politiche	75,6	71,5
Interfacoltà	78,0	74,8
<b>Totale</b>	<b>78,4</b>	<b>73,1</b>

Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

**Tab. 12: studenti universitari diplomati in Italia e immatricolati nell'Ateneo genovese (a.a 2010/11) per facoltà e crediti formativi (CFU)**

Facoltà	Italiani	Stranieri	differenza
Architettura	28	17	11
Economia	23	18	5
Farmacia	28	13	14
Giurisprudenza	22	20	2
Ingegneria	18	10	8
Lettere e filosofia	24	11	14
Lingue	22	13	9
Medicina e Chirurgia	18	20	-2
Scienze della formazione	23	18	5
Scienze matematiche, fisiche e naturali	18	13	4
Scienze politiche	17	14	8
Interfacoltà	19	5	13
<b>Totale</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>6</b>

Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

La situazione varia da facoltà a facoltà per meccanismi che è possibile indagare solo tramite indagini approfondite; in questa sede ci limitiamo a sottolineare come questo divario raggiunga una differenza di 14 punti in alcune facoltà (Farmacia, Lettere e Filosofia), mentre si riduce a 2 in altre (Giurisprudenza) e inverte di segno nella facoltà di Medicina dove sono gli studenti d'origine immigrata ad avere risultati migliori rispetto ai compagni italiani.

Più eclatanti i dati relativi agli studenti che concludono il percorso di studi universitari laureandosi nel numero di anni previsti. Sono 7.177 gli studenti che si sono iscritti al primo anno di un corso di laurea triennale nell'anno accademico 2007/08, di questi 6.621 erano italiani e 137 erano di origine immigrata (tabella 13). Al termine dei tre anni solo una parte circoscritta di soggetti si è laureata (il 17,3%), le differenze tra le due componenti della popolazione scolastica sono evidenti: si sono laureati nei termini previsti 1.202 studenti italiani, pari al 18,2% degli iscritti e 9 studenti d'origine immigrata pari al 6,6% degli iscritti.

Al termine del percorso triennale gli studenti italiani si sono laureati con 104 punti (valore medio), gli studenti di origine immigrata con 100.



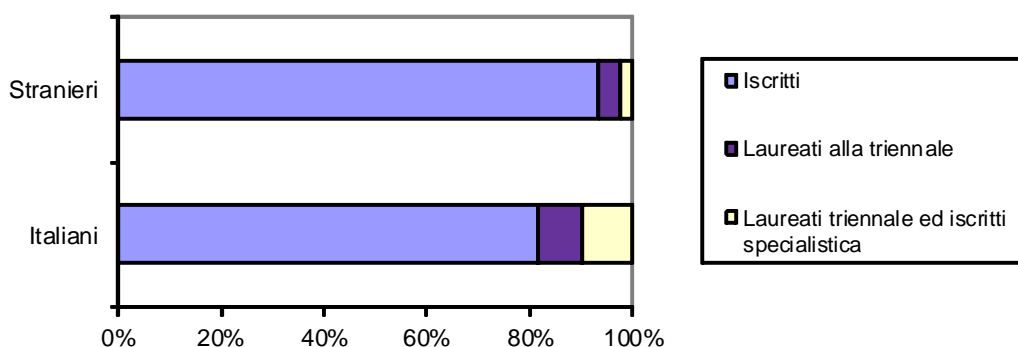
Una parte di questi soggetti ha proseguito il percorso di studi universitario iscrivendosi ad una laurea specialistica/magistrale, nello specifico circa la metà degli studenti italiani (648 su 1.202, pari al 53,9%) e solo 3 studenti di origine immigrata su 9. I numeri sono troppo esigui per consentire riflessioni più approfondite, sarebbe utile a tal proposito prendere in considerazione tutti gli studenti universitari, non solo coloro che si laureano nei tempi previsti, per capire quanti scelgono – italiani e non - il percorso universitario quinquennale.

**Tab. 13: studenti universitari diplomati in Italia e iscritti<sup>6</sup> a corsi di laurea triennale (a.a. 2007/08) e laureati dopo tre anni (a.a 2010/11)**

		Italiani	Stranieri
Iscritti ai corsi di laurea triennali	Valori assoluti	6.621	137
Laureati dopo tre anni	Valori assoluti	1.202	9
	Valori percentuali	18,2	6,6
Laureati dopo 3 anni iscritti a corsi di laurea specialistica	Valori assoluti	648	3
	Valori percentuali	53,9	33,3

Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

**Fig. 12: Iscritti al I anno nell'a.a. 2007/08 corsi di laurea triennale che si sono laureati dopo 3 anni e si sono iscritti nell'a.a. 2010/11 ad un corso di laurea specialistica**



Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo

<sup>6</sup> La situazione non varia in maniera considerevole se si considerano gli immatricolati anziché gli studenti iscritti al primo anno. Ricordiamo che si intendono per immatricolati gli studenti che in un determinato anno accademico si sono iscritti per la prima volta in assoluto ad un corso di studi universitario, mentre gli studenti iscritti al 1° anno sono studenti che, pur essendosi già immatricolati, nell'anno accademico di riferimento si sono iscritti per la prima volta ad un determinato corso di laurea (gli iscritti comprendono quindi anche coloro che hanno cambiato corso di laurea).

### 3. La metodologia della ricerca

Come è stato ampiamente illustrato nel capitolo teorico iniziale, le ricerche condotte in Italia sull'inserimento degli alunni stranieri nei sistemi scolastici di ogni ordine e grado, in totale allineamento con i dati europei, hanno messo in luce soprattutto le diverse difficoltà che gli studenti incontrano nel loro percorso. In particolare lo scarso rendimento scolastico, già dai primi anni, con un netto peggioramento delle condizioni generali con l'ingresso nelle scuole secondarie di secondo grado, appare perlopiù dovuto a problemi linguistici e al ritardo scolastico (cioè lo scarto tra l'età anagrafica e la classe frequentata) che spesso si presenta. Un altro fenomeno ormai ampiamente noto è la concentrazione di studenti immigrati o figli di immigrati (considerando sia coloro che non hanno la cittadinanza sia coloro che la possiedono) nelle scuole professionali: «La presenza di alunni stranieri nelle scuole italiane ha registrato un incremento significativo negli ultimi anni, ma tale crescita si caratterizza tuttavia per processi di selezione che colpiscono in particolare i giovani stranieri, specie nelle scuole superiori dove è forte la concentrazione negli istituti professionali» (Palmas, 2006). Queste riflessioni valide per il contesto nazionale vengono confermate anche per il territorio della regione Liguria, come emerge da una ricerca del 2008-2009 condotta dal Centro Studi Medì (Lagomarsino e Torre, 2009). Al tempo stesso sono numerosi gli studi sulle seconde generazioni che sottolineano il rischio di interpretazioni focalizzate sugli aspetti negativi e problematici ma che non fanno emergere con altrettanta forza i numerosi casi di esperienze che, nonostante le condizioni di partenza sfavorevoli (in termini di capitale economico, sociale, culturale), sono esempi di riuscita scolastica positiva e di sfida alle disuguaglianze nei sistemi di istruzione.

L'idea della nostra ricerca nasce proprio da questa considerazione e dalla volontà di far emergere le storie, sempre più numerose, di coloro che hanno deciso di fare "il passo seguente", cioè di proseguire il loro percorso di studi post-secondari, scegliendo di iscriversi presso l'Università degli Studi di Genova.

L'obiettivo della ricerca era, infatti, quello di prendere in esame i percorsi degli studenti immigrati o di origine immigrata che frequentano l'Ateneo genovese oppure che vi si sono laureati negli ultimi 5 anni, ma soprattutto che provenivano da percorsi "interni", cioè con diploma di scuola secondaria conseguito in Italia. Sono stati quindi esclusi tutti coloro che possiamo definire "studenti internazionali", ossia stranieri entrati in Italia per motivi di studio universitario (attraverso i diversi progetti esistenti sul territorio: Erasmus, Erasmus Mundus, Cinda, Marco Polo e altri).

In particolare abbiamo cercato di far emergere dai racconti di vita dei singoli studenti l'eventuale presenza e la relativa influenza dei fattori determinanti l'*achievement* delle seconde generazioni, messi in evidenza dalla letteratura, andando a considerare i casi in qualche misura "controcorrente" rispetto ad un percorso che potrebbe apparire predeterminato.

Essendo approdati all'istruzione universitaria questi studenti potevano, infatti, offrirci un punto di vista nuovo per riflettere sulle risorse che hanno reso possibile il superamento di specifiche difficoltà; inoltre attraverso l'*excursus* delle diverse realtà da loro incontrate potevano mettere in evidenza l'esistenza di buone pratiche di integrazione in Liguria.

Dopo un'attenta ricognizione della letteratura, internazionale e italiana, per gettare le basi della nostra indagine sono state fondamentali le ricerche realizzate sul territorio ligure. L'attenzione che la comunità scientifica locale ha riservato negli ultimi anni alle seconde generazioni ha prodotto, infatti, un buon numero di studi e la raccolta di dati statistici dettagliati. Abbiamo quindi potuto, in un certo senso, seguire i percorsi dei ragazzi di seconda generazione osservandone l'inserimento a partire dai primi passi in ambito scolastico. In sostanza il nostro interrogativo di fondo, ad oggi, era capire se gli studenti che frequentano l'università fossero gli stessi di cui conoscevamo sommariamente il percorso, ora cresciuti, oppure casi eccezionali e in un certo senso controtendenza rispetto al più diffuso profilo dello studente di origine immigrata.

#### 3.1 Il disegno della ricerca

La ricerca si è svolta da aprile 2011 ad aprile 2012 e si è articolata nelle seguenti fasi:

- raccolta dei dati statistici disponibili sul territorio (ufficio statistico dell'Università degli Studi di Genova e dati MIUR) e successiva elaborazione
- rassegna della bibliografia internazionale e nazionale
- 30 storie di vita a studenti immigrati o di origine immigrata
- 6 interviste semistrutturate a testimoni privilegiati : una funzionaria dell' Ufficio Accoglienza Studenti Stranieri dell'Università, due funzionari dell'Ufficio Orientamento, una docente di lingua francese presso la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere di Genova, la Console dell'Ecuador, un funzionario dell'A.R.R.S.U.

Grazie alla collaborazione dell'Ufficio Statistico dell'Università degli Studi di Genova siamo riusciti ad avere un'ampia rassegna di dati relativi agli studenti stranieri iscritti nel nostro ateneo nell'anno accademico 2010/2011; tali dati sono stati elaborati statisticamente e sono qui riportati nel capitolo di Erminio. Inoltre, nel rispetto delle norme sulla privacy, abbiamo potuto utilizzare tali elenchi per selezionare i nostri intervistati che quindi sono stati scelti all'interno di un elenco esaustivo di tutti gli iscritti nel medesimo anno accademico.

I dati relativi alle iscrizioni facevano, però, riferimento a tutti gli iscritti stranieri, compresi gli studenti che frequentano un periodo di studio nelle facoltà genovesi all'interno di progetti di internazionalizzazione delle università. Per mettere a fuoco il nostro target abbiamo, dunque, scorporato dal totale degli stranieri i dati relativi agli studenti con diploma conseguito in Italia (il 22% del totale) e abbiamo così scoperto, facendo le debite proporzioni, che il numero di coloro che proseguono gli studi oltre le scuole secondarie è decisamente esiguo<sup>1</sup>. Naturalmente abbiamo cercato di creare una base di rappresentatività di tutti i gruppi più numerosi presenti in Liguria e nelle aule universitarie.

Come specificato nel capitolo statistico presente in questo report, le provenienze degli iscritti all'Università rispecchiano la storia migratoria del territorio: i paesi con maggiori presenze sono l'Albania e l'Ecuador e a seguire Perù, Romania e Marocco.

I cittadini provenienti da questi paesi sono, infatti, i più numerosi, ma anche quelli con una tradizione migratoria più lunga.

Se osserviamo le origini dei nostri intervistati possiamo vedere rappresentate in maggioranza esattamente le suddette nazionalità.

Il dato della provenienza dei gruppi etnici e della relativa rappresentatività è emerso in via residuale, partendo dal numero di iscritti alle diverse facoltà. Il nostro campione è stato costruito su una semplice proporzione : dal totale dei 673 studenti stranieri con diploma italiano, abbiamo calcolato la percentuale di iscritti per ogni facoltà, riportandola al totale delle nostre 30 interviste.

Determinato a questo punto il numero di studenti da intervistare per ogni facoltà abbiamo scelto i soggetti da contattare scegliendo il campione in base alla nazionalità e al genere (desumibili dai dati anagrafici). Per quanto riguarda il genere abbiamo scelto di non mantenere la proporzione (secondo i dati dei 673 studenti iscritti all'a.a. 2010/2011 nell'Ateneo genovese 453 sono ragazze) e di suddividere esattamente a metà il nostro campione.

Questa scelta è dovuta al fatto che le studentesse risultano in tutti i cicli scolastici o più numerose o più brave a prescindere dalla provenienza etnica, per questo abbiamo volutamente "sbilanciato" questo dato.

Considerando che tra i ragazzi è più basso il rendimento e più elevata la dispersione scolastica al termine dell'obbligo, abbiamo voluto nel "passo seguente" ascoltare le loro storie equiparandoli, in numero, alle ragazze.

Per avere ampi margini di libertà nell'affrontare un argomento ancora poco indagato e relativamente recente, abbiamo scelto come strumento per l'analisi qualitativa, l'intervista in profondità, secondo l'accezione proposta da Bertaux (1999) dei racconti di vita. Il racconto di vita infatti "è una storia di vita ma centrata su di un particolare segmento della storia di un soggetto legato a venti specifici, per esempio la migrazione, la vita professionale, gli studi universitari" (Lagomarsino 2006: 236; Bichi 2002).

Abbiamo così svolto 30 storie di vita ai seguenti studenti:

*Tabella 1 – Genere. Facoltà frequentata e Paese di origine dei 30 ragazzi intervistati.*

NUMERO	FACOLTA'	GENERE	PAESE D' ORIGINE
1	Architettura	F	Marocco
2	Architettura	F	Cina
3	ex Interfacoltà	M	Ecuador
4	Economia	F	Ecuador
5	Economia	F	Albania
6	Economia	M	Romania
7	Economia	M	Perù
8	Economia	M	Albania
9	Economia	F	Marocco
10	Farmacia	F	Cina
11	Giurisprudenza	M	Ucraina
12	Giurisprudenza	F	Albania
13	Giurisprudenza	F	Albania
14	Ingegneria	M	Ecuador
15	Ingegneria	M	Senegal
16	Ingegneria	M	Romania
17	Lingue e letterature straniere	M	Panama
18	Lingue e letterature straniere	M	Ucraina
19	Lingue e letterature straniere	M	Ecuador
20	Lingue e letterature straniere	F	Marocco
21	Lingue e letterature straniere	M	Marocco
22	Lingue e letterature straniere	F	Perù
23	Scienze matematiche	M	Perù
24	Medicina e Chirurgia	M	Ucraina
25	Medicina e Chirurgia	M	Perù
26	Medicina e Chirurgia	F	Perù
27	Medicina e Chirurgia	F	Romania
28	Scienze della formazione	F	Ecuador
29	Scienze della formazione	F	Ecuador
30	Scienze politiche	F	Perù

Dopo aver definito il campione (che ricordiamo non vuole essere rappresentativo) e lo strumento di

indagine, abbiamo dato inizio alla fase successiva : prendere i contatti.

Abbiamo lasciato agli studenti, in una prima tranche avvicinati telefonicamente, la possibilità di scegliere il momento e il luogo a loro più congeniale per lo svolgimento dell'intervista in modo da favorire la creazione di un buon setting, nei limiti del rispetto dei criteri di riservatezza.

Attraverso una traccia di intervista semistrutturata (*in appendice*) siamo partiti dal raccogliere informazioni riguardo al percorso migratorio della famiglia, soffermandoci sui punti caratteristici di ogni storia; l'obiettivo iniziale era infatti quello di ricostruire il contesto familiare e sociale di riferimento, il capitale culturale a disposizione e nello specifico i percorsi scolastici sia degli intervistati, sia dei loro familiari. Attraverso i racconti abbiamo cercato di legare ogni narrazione alla storia della famiglia, inserendola nel percorso migratorio, sottolineando la condizione lavorativa ed economica dei genitori e il loro grado di istruzione.

Andando ad approfondire l'aspetto del rendimento scolastico e delle relative difficoltà incontrate si è tentato di toccare tutte le tematiche importanti nel processo di socializzazione, per cui anche i rapporti con i compagni e con gli insegnanti.

Ripercorrendo gli anni della scuola dell'obbligo siamo arrivati a quello che è il corpo centrale dell'intervista, cioè "il passo seguente" in senso stretto. Abbiamo voluto approfondire le motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi dopo il conseguimento del diploma e che hanno spinto verso un percorso piuttosto che un altro.

L'ultima parte, infine, era orientata alla percezione di se stessi (nel presente e per il futuro); attraverso il racconto della propria storia e dell'intreccio tra paese di origine e paese di arrivo<sup>1</sup> abbiamo voluto comprendere il percorso di costruzione identitaria.

Si può immaginare una sorta di asse con ai due estremi, rispettivamente, il paese di origine e quello di adozione.

Sopra l'asse hanno camminato e camminano tuttora i ragazzi di origine straniera\_cercando di trovare un proprio punto di equilibrio.

E' come se le diverse esperienze vissute, i ricordi e i progetti costituissero dei sacchi, più o meno pesanti, che vengono appoggiati sull'asse durante il cammino facendola sbilanciare da un lato o dall'altro.

Gli agenti socializzanti, infatti, intervengono da entrambe le parti, per cui è il ragazzo che, procedendo nel proprio percorso, decide quali sacchi lasciare e quali togliere, cercando il punto in cui l'asse rimane in equilibrio.

L'intervistatore, ha dunque, cercato di identificare i pesi che potevano spostare l'asse, cioè gli aspetti che il ragazzo ha fatto propri e quelli che ha deciso di allontanare, attraverso la ricostruzione dei momenti importanti della vita, di svolta o di scelta.

La chiacchierata che abbiamo cercato di realizzare aveva lo scopo di far emergere anche gli aspetti più profondi, attraverso i ricordi e le riflessioni, in modo da riportare alla luce le sensazioni vissute.

Partendo, come accennato sopra, dalle dinamiche migratorie della famiglia, abbiamo cercato di ricostruire il periodo dell'infanzia, più o meno lungo e significativo a seconda, ovviamente, dell'età dell'intervistato al momento della migrazione. I ricordi legati al paese di origine e al momento della partenza hanno un peso diverso nella vita e dunque anche nell'intervista.

Abbiamo voluto parlare poi della vita in Italia, suddividendola in base ai cicli scolastici.

Per ogni ciclo abbiamo messo in evidenza l'aspetto didattico e quello educativo, per cui sia le difficoltà linguistiche e il rendimento nello studio, sia il rapporto con i compagni, con gli insegnanti e tra questi ultimi e i genitori.

Basandoci sulla scuola abbiamo, così, ricostruito dei periodi e per ognuno di essi abbiamo cercato di ricreare le sensazioni vissute attraverso un excursus sulle amicizie, il tempo libero, il rapporto con i familiari, i viaggi nel paese di origine e, *last but not least*, la percezione di sé nei diversi momenti.

Sulla base di quanto emerso dalle ricerche precedentemente realizzate, e richiamate nel primo capitolo di questo report, abbiamo voluto mettere in evidenza il legame tra le vicende scolastiche e l'integrazione sociale.

Gli aspetti personali che abbiamo cercato di riportare alla memoria, o in alcuni casi allo stato conscio, sono di difficile elaborazione in ogni adolescente che va formando la propria identità, ancor più per i

giovani di origine immigrata, che devono far coesistere spesso realtà differenti.

Per questo motivo siamo tornati sui punti di snodo più volte durante l'intervista, cercando di definire lo stato d'animo all'arrivo, ad ogni cambiamento (di casa, di scuola o di amici), ad ogni scelta importante fino a quelle attuali, chiedendo infine di immaginare il proprio futuro.

Per ognuno di questi punti di svolta abbiamo cercato di fissare il sentimento di appartenenza e il livello di tensione tra la famiglia e la società.

Essendo di fronte a dei giovani adulti abbiamo potuto chiedere loro un bilancio sulle scelte fatte, principalmente in ambito scolastico.

Abbiamo ritenuto importante capire anche se le aspettative rispetto all'iscrizione all'università fossero state soddisfatte o disattese, sia in merito al proprio rendimento sia rispetto alla vita accademica in senso più ampio. Abbiamo cercato di conoscere le opinioni degli studenti rispetto all'organizzazione delle Segreterie dei diversi corsi di studio e dei relativi Sportelli degli studenti. Abbiamo voluto anche approfondire il livello di accessibilità alle informazioni a partire dall'orientamento e dal momento delle iscrizioni.

E' importante ricordare che le interviste realizzate sono state registrate con il consenso degli intervistati e trascritte dagli stessi ricercatori per garantire ulteriormente il rispetto della riservatezza. Al termine di ogni intervista abbiamo presentato un questionario, una sorta di scheda riassuntiva (*in appendice*), compilato comunque in presenza dell'intervistatore, allo scopo di fissare, senza dimenticanze, alcune delle informazioni acquisite attraverso domande più specifiche.

Come il filo conduttore del racconto di vita è stato il sentimento di appartenenza, così è stato ripreso nel questionario finale con le domande conclusive "Come ti identifichi principalmente, ovvero come chiami te stesso" e "Quanto è importante per te questa autoidentificazione?".

L'obiettivo era far emergere, anche e soprattutto, quegli elementi legati all'autopercezione, difficili da elaborare anche nel privato oltrechè nell'ambito dell'intervista.

Avevamo immaginato che l'intervistato potesse non aver mai affrontato alcuni aspetti della propria vita o che non volesse farlo, per questo abbiamo considerato che durante l'intervista potessero emergere in maniera discordante.

Porre nel questionario domande strutturate o proporre scale di autopercezione e autovalutazione aveva, dunque, un duplice obiettivo: fissare quanto emerso nel corso dell'intervista oppure farlo emergere, qualora evitato o inconsapevolmente negato dagli intervistati.

La funzione del questionario non voleva essere, dunque, solo riassuntiva, ma ci siamo prefissati l'obiettivo di utilizzarlo anche per mettere in evidenza le eventuali contraddizioni.

Per riportare un esempio, potrebbe costituire un valore aggiunto dal punto di vista interpretativo se un intervistato avesse sottolineato il proprio desiderio di somiglianza attraverso il racconto di amicizie prevalentemente italiane, l'italiano come lingua parlata più frequentemente, l'idea del proprio futuro in Italia e poi alla domanda diretta sulla cittadinanza avesse risposto che, pur possedendo i requisiti, non aveva intenzione di chiederla perchè non poteva, in fondo, sentirsi italiano.

L'elemento della cittadinanza (reale e percepita) si è rivelato molto significativo già nella fase di preparazione della ricerca e sotto diversi aspetti.

Abbiamo così rivolto agli intervistati domande relative alla cittadinanza propria e dei familiari sia durante l'intervista che nel questionario.

L'essere in possesso o meno della cittadinanza italiana, al di là di tutti i possibili significati sociali e dell'importanza simbolica, è determinante sotto l'aspetto burocratico- amministrativo anche per la carriera di uno studente.

Nonostante il dibattito sul tema della cittadinanza per i figli degli immigrati si stia facendo sempre più attuale, non sono ancora previste modificazioni significative dell'ordinamento italiano, soprattutto nel caso dei tanti ragazzi ricongiunti in Italia che rimangono sospesi tra due realtà.

Nei casi, dunque, di ricongiungimento avvenuto in più tenera età abbiamo previsto che i ragazzi fossero in possesso dei requisiti per chiedere la concessione della cittadinanza italiana e abbiamo voluto indagare sulla scelta di chiederla o meno.

Nella fase preparatoria della ricerca, documentandoci sull'iter universitario, dall'iscrizione al conseguimento del titolo di Laurea, abbiamo scoperto infatti una differenza importante; al momento

dell'iscrizione all'Università l'elemento che può determinare condizioni differenti è il paese in cui è stato conseguito il diploma di scuola secondaria. Per gli studenti con diploma conseguito all'estero sono previste procedure di traduzione e legalizzazione dei documenti necessari e accertamento della conoscenza della lingua italiana; nel caso in cui lo studente provenga da scuole italiane viene assimilato totalmente agli altri studenti, a prescindere dalla cittadinanza.

Dopo aver illustrato il disegno della ricerca e la metodologia utilizzata per realizzarla, anche attraverso esempi ed ipotesi sottostanti, ricordiamo la grande riflessione alla base di tutto il lavoro.

Le decisioni più significative nell'ambito della realizzazione personale, come la scelta degli studi o del lavoro, hanno dentro la nostra storia, chi siamo e chi vogliamo essere.

Per comprendere è fondamentale conoscere, per questo abbiamo voluto approfondire il più possibile le storie che abbiamo scelto di raccontare.

Nel capitolo successivo analizzeremo in maniera approfondita tutte le interviste realizzate.

### **Bibliografia**

Bertaux D., (1999), *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, Franco Angeli, Milano

Bichi R., (2000), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e pensiero, Milano

Lagomarsino F., (2006), *Esodi e approdi di genere*, Franco Angeli, Milano

## 4. Nelle parole degli studenti: tre profili a confronto

Francesca Lagomarsino<sup>7</sup>, Andrea Ravecca<sup>8</sup>

### 4.1 Introduzione

Come abbiamo accennato nei paragrafi precedenti la ricerca qui presentata nasce dall'interesse di vedere quali sono e come si costruiscono i percorsi di studio dei giovani figli dell'immigrazione all'interno dell'Università. Questo tema appare infatti nuovo e poco esplorato, non solo dalla ricerca nazionale<sup>9</sup> ma anche da quella internazionale, nonostante siano ampiamente sviluppati gli studi e le indagini sul fenomeno degli alunni stranieri o di origine straniera all'interno dei diversi sistemi di istruzione. Come ha ampiamente analizzato Andrea Ravecca nel primo capitolo di questo report, l'attenzione degli studiosi si è maggiormente dedicata al caso degli alunni stranieri nella scuola primaria o secondaria ma poca attenzione è stata dedicata a coloro che riuscivano, talvolta con percorsi assai faticosi ed accidentati, ad arrivare all'università. Allo stesso tempo, mentre i sistemi scolastici di ogni ordine e grado (in Italia e all'estero) si sono sempre interrogati sulla presenza di alunni stranieri o delle minoranze al loro interno e su come affrontare il rischio di disuguaglianze dovute alle appartenenze etniche o nazionali<sup>10</sup>, le università non sembrano aver riflettuto sulla presenza di studenti di origine straniera, tranne nei casi degli studenti internazionali, cioè di coloro che si spostano all'interno di programmi specifici di scambio o di studio all'estero, e che quindi arrivano da fuori solo per studiare presso una determinata università; è come se l'università fosse una sorta di terreno neutro dove si dà per scontato che una volta arrivati a quel punto gli studenti abbiano superato tutte le eventuali difficoltà legate alla storia migratoria, e quindi "spariscano" mescolandosi agli altri studenti. Anche nel caso dell'Ateneo genovese ci siamo accorti dell'esistenza di questo approccio, i dati delle presenze degli studenti stranieri vengono sottolineati con orgoglio come simbolo dell'internazionalizzazione dell'Ateneo, ma senza fare nessuna distinzione statistica tra chi arriva attraverso progetti internazionali di studio all'estero<sup>11</sup> e coloro che ricongiunti dai genitori o nati nel paese di immigrazione, hanno studiato nel sistema scolastico italiano e dopo il diploma hanno deciso di proseguire il percorso di studi iscrivendosi all'università. Al tempo stesso però mentre per gli studenti internazionali sono previsti interventi specifici che tengono conto della loro particolare condizione anagrafica - orientamento, figure tutor, sostegno linguistico e così via- per coloro che hanno preso il diploma in Italia non è invece previsto nessun tipo di supporto specifico; viene infatti dato per scontato che siano alunni come tutti gli altri, che una volta iscritti faranno il percorso previsto senza nessun tipo di attenzione particolare.

Le nostre domande di ricerca nascono proprio da questa prima osservazione, ci siamo chiesti infatti quale fosse il percorso personale di questi studenti e come fossero arrivati, a differenza di coloro che scelgono di non proseguire, a fare il passo seguente rispetto agli studi secondari, se esistano interventi di orientamento e di buone pratiche che hanno favorito queste scelte, se e come venga percepita la mancanza di un'attenzione specifica verso il caso degli studenti immigrati, se ciò sia considerato un elemento positivo, segno di un'effettiva integrazione, o semplicemente una non considerazione dei cambiamenti in atto all'interno delle università.

---

<sup>7</sup> DISFOR, Università di Genova; Centro Studi Medi. Ha scritto i par. 1, 2 e 3

<sup>8</sup> DISFOR, Università di Genova; Centro Studi Medi. Ha scritto il par. 4

<sup>9</sup> Recentemente la Rete Europea per le Migrazioni (EMN) ha avviato un progetto di ricerca specifico sulla presenza degli studenti internazionali in ciascun Stato membro, ma non specificamente focalizzata sul caso dei figli dell'immigrazione.

<sup>10</sup> Non a caso questo è uno dei grandi temi affrontati dalla sociologia dell'educazione, a titolo di esempio cfr. Brint 1998; Besozzi 2006

<sup>11</sup> Ad esempio Erasmus, Erasmus Mundus, Leonardo da Vinci, progetto Marco Polo, progetto Cinda



Come specificato nel capitolo metodologico abbiamo svolto 30 storie di vita<sup>12</sup> con studenti iscritti nell'anno 2010/2011 presso L'Università degli Studi di Genova, estratti da un elenco completo di tutti gli iscritti con cittadinanza straniera ma diplomati in Italia; abbiamo poi provveduto a selezionare un numero di studenti suddivisi in base alla facoltà frequentata, al genere e alla nazionalità<sup>13</sup>

Un primo dato interessante che emerge dalle interviste è legato alle caratteristiche delle famiglie di origine degli studenti. La maggior parte di essi sono infatti figli di migranti economici, arrivati in Italia per ricongiungimento familiare richiamati da un genitore primo migrante, oppure giunti qui insieme ai genitori. In questo caso quindi vengono seguite le caratteristiche tipiche dei diversi flussi migratori presenti in città e le differenze nazionali; questo dato è interessante perché ci conferma il fatto che gli studenti immigrati che stanno arrivando all'università non sono solo i figli delle élites (diplomatici, imprenditori, giornalisti, ecc...) ma proprio quei figli di seconda generazione che negli anni precedenti sono passati all'interno degli istituti di primo e secondo grado. Nello specifico se utilizziamo la ormai classica definizione di Rumbaut (1997) sulle seconde generazioni possiamo dire che ci troviamo di fronte alla "generazione 1,75" cioè ragazzi immigrati in Italia tra i 13 e i 18 anni e la "generazione 1,50" cioè ragazzi immigrati tra i 5 e i 13 anni; in entrambi i casi cioè sono ragazzi che hanno svolto un periodo, più o meno lungo, della socializzazione secondaria nel paese di origine per poi inserirsi nel sistema scolastico italiano. Non abbiamo trovato nessun caso di ragazzi nati in Italia<sup>14</sup>, una sola ragazza arrivata a 18 mesi ma tutti gli altri non sono arrivati qui prima dei 4 anni di età.

Solo in due casi i nostri intervistati appartengono a famiglie di classe sociale elevata, dove i genitori pur immigrati per motivi economici godono però di un capitale economico e sociale molto maggiore rispetto agli altri, tale da permettersi di risiedere in zone residenziali della città e di mandare i figli a scuole private di prestigio.

Dalle nostre interviste emerge in modo molto evidente come si possano individuare tre profili di studenti, che raccolgono ragazzi/e che hanno avuto un percorso relativamente omogeneo, rispetto alle caratteristiche socio-economiche, alla storia migratoria, al modo di concepire la vita in Italia, alla percezione dell'identità, alla scelta del percorso di studi, alle prospettive per il futuro.

Ovviamente questa classificazione è anche una semplificazione che rischia di incasellare le storie personali all'interno di cornici prestabilite e forse un po' troppo rigide, ci serve però per leggere con maggiore chiarezza le differenze, a volte anche molto marcate, che emergono dai diversi racconti di vita e che al tempo stesso sembrano riproporre dei percorsi comuni che ritornano nelle storie dei ragazzi. Proviamo allora a vedere le caratteristiche di questi tre gruppi, che abbiamo sintetizzato nella tabella seguente:

Tabella n. 1 I profili degli studenti

Soddisfatti/ in cammino	Cosmopoliti/ integrati	Disorientati/delusi
Figli di migranti economici Classe medio-bassa Consapevoli del proprio percorso migratorio	Classe medio-alta, si dividono in due sottogruppi : 1) élites economica/culturale (scuole private, quartieri chic...) Non si sentono né stranieri né immigrati Pensano di non avere niente in	Figli di migranti economici Classe medio/bassa "Spersi", scarto enorme tra la realtà e i loro ideali di successo Scarso senso critico verso il loro

<sup>12</sup> I passi delle interviste qui riportate sono indicate con l'iniziale del nome, che è stato modificato per garantire la privacy degli intervistati, segue la nazionalità di provenienza e il genere.

<sup>13</sup> Per le modalità specifiche del campionamento vedere il cap. metodologico in questo report

<sup>14</sup> Nello specifico una ragazza è nata in Italia ma è stata subito mandata nel paese di origine e poi fatta rientrare all'età di 5 anni.

<p>Senso critico e autoanalisi</p> <p>Alcuni anche con storie molto difficili alle spalle ma da cui sono usciti vincenti</p>	<p>comune con i connazionali o con gli altri stranieri</p> <p>2) figli di migranti economici, ben inseriti con un buon capitale culturale e sociale alle spalle; non si sentono immigrati, né particolarmente legati ad un luogo (Italia o paese di origine)</p> <p>Tendono a vedere le loro appartenenze come multiple e sentirsi cittadini del mondo</p>	<p>percorso migratorio</p> <p>Delusi del loro insuccesso</p> <p>Si sentono molto più stranieri che italiani (“sono peruviano ma vivo qui...”)</p>
--	--	---

#### 4.2 I Cosmopoliti/integrati

Tab. n 2 Alcuni dati sui cosmopoliti/ integrati:

Genere	Paese di origine	Età di arrivo in Italia	Scuola secondaria
M	Moldavia	7	istituto tecnico
M	Ucraina	1	professionale
M	Ucraina	6	liceo
M	Panama	13	liceo
F	Perù	2	liceo
F	Cina	5	liceo
F	Cina	8	liceo
F	Marocco	6	liceo
F	Albania	4	istituto tecnico
F	Albania	8	istituto tecnico
F	Marocco	3	liceo
F	Perù	1	liceo

Il primo gruppo è quello che abbiamo definito dei **cosmopoliti/integrati**. Sono rappresentati diversi paesi ma con una prevalenza dei paesi dell’Est Europa (Romania, Ucraina, Moldavia, Albania) e con una presenza doppia di ragazze rispetto ai ragazzi (8 su 4). Come appare nella tabella n. 1, all’interno di questa classificazione possiamo individuare due sottogruppi; il primo è quello che potremmo chiamare delle élites, vere o percepite, ma che comunque i nostri testimoni sottolineano anche per differenziarsi dagli altri figli di immigrati: genitori con buoni posti di lavoro, residenza e scuola in quartieri bene della città, amicizie solo italiane. I ragazzi appartenenti a questo gruppo sembrano aver totalmente messo da parte la loro origine nazionale se non per la competenza linguistica, che però viene usata come elemento di distinzione in positivo, una competenza in più, spendibile nello studio e in futuro sul mercato del lavoro :

“io, le mie sorelle e mio padre parliamo russo, inglese, italiano, e un gocchino di tedesco...un bel casino se non sei abituato [...] a medicina abbiamo molti testi in inglese ma per me non è un problema, però c’è gente che si lamenta...” (D. Ucraina, M)

Il paese di origine e gli aspetti identitari o culturali legati ad esso sono per lo più visti o come elementi folcloristici o come un qualcosa che appartiene ai genitori o ai nonni rimasti in patria ma non a loro stessi; il paese di origine è lontano non solo fisicamente ma anche simbolicamente. Questi ragazzi sembrano non sentirsi né stranieri né immigrati e anzi mettono una distanza netta tra gli altri immigrati che sembrano non avere niente in comune con loro. Questa distanza si può notare su come viene affrontata la questione dei documenti di soggiorno, tema che sembra non preoccupare o non riguardare i nostri intervistati, né per il presente né per il futuro. Possiamo dire che emerge un modello di piena integrazione o forse meglio di assimilazione<sup>15</sup>, i percorsi scolastici sono stati buoni e di successo durante tutto il ciclo di studi, l'apprendimento della lingua italiana pressoché immediato e la percezione della propria identità è molto più legata al contesto locale di vita che non al paese di origine, che rimane sempre un po' sullo sfondo come un luogo della memoria ma ormai dimenticato:

“B: dalle medie ero praticamente integrato

I: Con integrato cosa intendi?

B: integrato vuol dire che partecipavo agli usi e costumi del paese, della società, venivo scambiato per calabrese più che altro[...] se uno mi dice tu da dove vieni? Io tendo a dire anche in modo distinto, calabrese, però poi devo cominciare a dire calabrese però importato perché sono nato in Ucraina e ho vissuto un po' in giro....” (B. Ucraina, M)

La storia di D. è molto significativa al riguardo. D. ha 23 anni, è nato in Ucraina da madre russa e padre tedesco, è arrivato a Genova a 6 anni, quando insieme alla madre e alle sorelle ha raggiunto il padre che era immigrato un anno prima, inviato dalla sua azienda che aveva aperto una filiale a Genova. D. appartiene a quella che potremmo chiamare un'élite, non solo in riferimento agli immigrati ma anche ai genovesi. Ha frequentato la scuola americana di Quarto dove è cresciuto in un contesto cosmopolita e multilingue “c'erano bambini da tutti il mondo, non esisteva sentirsi straniero, il più straniero era quello di Genova, ti confrontavi con tutto il mondo, lì il problema dell'integrazione non è mai esistito”. Come molte famiglie dell'alta borghesia genovese la sua si è trasferita a vivere in Albaro e lui e le sorelle sono stati mandati alle medie alla scuola privata degli Emiliani di Nervi e successivamente al liceo scientifico della zona; la scelta di iscriversi a medicina è stata una conseguenza logica del suo percorso di studi e una decisione scontata sia da parte sua che della sua famiglia. Pensando alla sua esperienza di vita D. non si sente né immigrato, né straniero, nel suo racconto la storia della migrazione della sua famiglia viene eliminata e messa in secondo piano per sottolineare invece lo stile cosmopolita della sua famiglia e soprattutto del capitale culturale di cui gode grazie alle diverse lingue che parla in casa. L'essere straniero e per giunta un immigrato proveniente da un paese extracomunitario è un'esperienza che non appare o non viene portata alla luce, forse rimossa o semplicemente annullata dalla dotazione di capitale culturale ed economico che gli ha permesso facilmente di mimetizzarsi con i compagni di scuola e gli amici del quartiere. L'Ucraina è descritta come un paese lontano, non solo fisicamente ma anche emozionalmente, estraneo e arretrato, un luogo insomma a cui appartengono i genitori ma con cui non sente di avere nulla in comune “ a parte che un paese come l'Ucraina non è che mi piaccia più di tanto, la gente non mi piace...quindi alla fine non mi interessa...[...] mia madre torna una volta all'anno perché mia nonna, cioè sua madre vive ancora là nella casa che abbiamo lì [...] io invece è da un po' che non vado....”. Anche la mancanza della cittadinanza italiana non lo preoccupa o non viene vissuta come una difficoltà, la richiesta dei documenti di cittadinanza sembra solo una formalità che verrà espletata in futuro ma su cui non viene fatta nessuna specifica riflessione.

Se in questo primo gruppo spicca soprattutto la dimensione del sentirsi totalmente integrati/ assimilati, nel secondo (la maggioranza) predomina invece la dimensione del cosmopolitismo. Questi ragazzi e

---

<sup>15</sup> Non entreremo qui nello specifico della riflessione teorica sui due diversi concetti e significati, si rimanda per un approfondimento aggiornato e completo al testo di Santagati 2011

ragazze sono figli di migranti economici, arrivati in Italia dopo un periodo, più o meno lungo, di separazione dai genitori.

Un aspetto che spicca è il buon inserimento sociale che li porta a dare un giudizio positivo sia sulla scuola e la presenza di un buon capitale culturale e sociale di partenza che li ha sicuramente facilitati nel loro percorso di inserimento soprattutto nel contesto scolastico.

Anche loro come gli altri studenti non si sentono immigrati, ribadiscono piuttosto di non essere particolarmente legati ad un luogo, l'Italia o il paese di origine, ma di percepirsi come cittadini del mondo a partire dal riconoscimento di un'identità multipla e "in process" (Zavella 1997) che mette insieme, elaborandoli in modo originale, tratti differenti :

"Mi ritengo metà e metà, perché comunque ho passato più della metà della mia vita qua quindi è ovvio che mi sento anche un po' italiana però dall'altra parte non posso rinnegare le mie radici...mi dicono che sono un po' nazionalista però diciamo che mi piace anche la lingua cinese e mi piacerebbe non perderla perché adesso non parlandola tanto purtroppo si perde..." (J. Cina, F)

"Io non ho uno spirito patriottico. Ad esempio, essendomi spostato così presto da più parti non ho maturato un forte senso di appartenenza. Quello è un vantaggio, nel senso che non sono particolarmente critico dei modi, delle abitudini che ci sono in Italia [...] io non mi sento panamense, non mi sento peruviano, non mi sento italiano...sono assolutamente libero" (A. Panama, M)

"Se uno mi insultano l'Italia io divento italiana, se mi insultano l'Albania io divento albanese subito, dipende...per me sinceramente è indifferente, se mi dici cosa sono una persona e basta, mi blocco lì..." (F. Albania, F)

"Io personalmente condivido in maniera quasi totalmente...pari, la mia vita da straniera, il mio carattere, le mie tradizioni, le mie abitudini da ragazza marocchina e le mie abitudini da ragazza italiana [...] io sono molto legata alle mie tradizioni e tutto quanto, ma la mia vita è qui, la mia cultura è qui..." (D., Marocco, F)

Al tempo stesso alcuni mettono in risalto come nel corso dell'adolescenza o con l'inizio dell'università abbiano sentito il desiderio di una conoscenza più approfondita della cultura di provenienza, che li ha spesso portati ad una "riscoperta" esplicita e razionalmente ricercata delle proprie origini a partire dalla lingua, dalle pratiche religiose, da diversi aspetti culturali. In questi casi è interessante notare come la "riscoperta delle origini" passi spesso attraverso un canale "più formale" rispetto alle relazioni con i familiari o con altri connazionali, l'attenzione è infatti rivolta allo studio della lingua ufficiale del proprio paese se a casa si parla dialetto, allo studio della lingua scritta o delle letterature, storia, filosofia o il rientro periodico in patria per conoscere "da vicino" il contesto di origine:

"I: Quando vai in Perù ti fermi tanto?

L'ultima volta 6 mesi per fare un semestre (*all'università ndr.*) [...] quando ho fatto il semestre là appena ero libera andavo o da mia zia che era la parente più vicina a mio padre che ha perso sua mamma oppure da mia nonna che stava a circa 3 ore da Lima dove studiavo, cercavo sempre di andare da loro...per me il Perù è questo

L: Ma perché hai scelto proprio il Perù?

Per ritrovare le mie origini e mi incuriosiva come avrei fatto l'università lì, come sarebbe stato lì da sola vedere un po' com'era, poi anche le piccole cose ti fanno sentire a casa...[...] avevo l'opportunità di studiare lo spagnolo nel mio paese, così poi lo accantonò e mi posso occupare di altre lingue..." (L. Perù, F)

M. è una ragazza marocchina arrivata in Italia a 4 anni con la madre e la sorella, ha frequentato tutte le scuole in Italia dove si è sempre distinta come un'ottima studentessa anche grazie all'appoggio di

un'anziana vicina di casa italiana, che ha preso tutta la famiglia sotto la sua ala protettiva. M. non ha mai avuto problemi a scuola né nel rendimento né nei rapporti con i compagni, le sue amicizie sono quasi tutte italiane sia perché nel suo liceo non c'erano molti stranieri sia perché, per sua esplicita ammissione, ha sempre cercato di tenere a distanza gli altri marocchini, percepiti come troppo tradizionalisti e con una mentalità molto lontana dalla sua. Nel periodo tra la fine del liceo e l'inizio dell'università M. ha però avvertito "l'esigenza di riscoprire le mie radici" come lei stessa dice, per questo motivo si è iscritta a Lingue per poter avere una visione e una conoscenza più ampia che non fosse solo legata agli insegnamenti trasmessi dai suoi genitori. Si è messa quindi a studiare arabo classico, mentre a casa parlano berbero, perché così ha la possibilità di studiare la lingua, la storia e la cultura del suo paese di origine. In questo periodo ha anche ricominciato a frequentare il centro islamico di preghiera e ha scelto di portare il velo, come lei stessa dice "Ai miei non importava che lo facessi ed io fino ad allora ero sempre stata contraria. Ma poi, con calma, ho capito che invece per me sarebbe stato importante farlo, un simbolo della mia appartenenza. Premetto che sono contraria al burqa, al hijal e al niqab. Non sono mica talebana! (*ride*). Però mi sembra un passo importante, se scelto liberamente, nella costruzione della propria identità".

Anche la scelta delle amicizie sembra riflettere questo processo, non sembra infatti legata ad una specifica appartenenza etnica o nazionale bensì da altre variabili che accomunano questi studenti a tutti gli altri coetanei: simpatia, condivisione di interessi comuni, stesso percorso scolastico, conoscenze comuni e così via. Nella gran parte dei casi le amicizie sono soprattutto italiane, non tanto per una scelta esplicita ma perché il percorso scolastico li ha portati verso scuole in cui gli stranieri erano numericamente esigui soprattutto nel caso di chi ha fatto il liceo. Come confermano tutti gli studi sul tema la presenza di alunni stranieri nei licei è ancora molto bassa<sup>16</sup> questo fa sì che per i pochissimi alunni stranieri sia pressoché impossibile creare gruppi uniformi sulla base della nazionalità di appartenenza, come invece accade in altri indirizzi. Questa appartenenza minoritaria viene considerata come positiva e potremmo dire "vincente" dai nostri intervistati. Come vedremo più approfonditamente parlando della scuola, l'essere inseriti in un contesto in cui la maggior parte dei coetanei erano italiani ha contribuito e facilitato l'inserimento, sia come apprendimento della lingua sia come creazione di reti di relazioni. Questo non significa però che i connazionali vengano esclusi o rifiutati a priori, anzi, in parallelo con quel processo di curiosità per la propria appartenenza, alcuni ragazzi scoprono e si aprono anche alle amicizie con i connazionali. Queste amicizie si intersecano con le precedenti oppure si alternano ad esse, in una scelta selettiva dei momenti di svago, alcune attività si svolgono con gli italiani, altre con i connazionali:

"I miei amici sono più che altro compagni di classe, quindi sono sostanzialmente italiani. Adesso in facoltà ho incontrato una ragazza argentina, una croata... Sono più grandi di me; mi trovo più a mio agio con le persone più grandi di me a volte [...] non avendo avuto a scuola dei latinoamericani è comunque un altro motivo per cui non ....coltivo il rapporto. E' più facile coltivarli a scuola che non fuori, [*fuori*] non è quotidiano, non hai la possibilità di maturare fiducia, aiuto reciproco...non c'è" (A., Panama, M)

"Ora alla mia età continuo ad avere due gruppi di amici separati che non riesco a far integrare magari proprio sul tipo di divertimento...noi andiamo in discoteca a ballare prettamente latino-americano e ci sono i miei compagni che vanno a ballare la musica techno o house che a me piace un po' di meno, per

---

<sup>16</sup> Secondo il rapporto nazionale 2010/2011 (Quaderni Ismu 4/2011, su [www.miur.it](http://www.miur.it)) il 18,7 % degli studenti stranieri sono nei Licei, il 38% negli Istituti Tecnici, il 40,4% negli Istituti Professionale e infine solo il 2,8% nell'Istruzione artistica. Rispetto alle differenze di genere la percentuale più significativa di ragazze è iscritta al liceo 70,3% degli iscritti stranieri e nell'istruzione artistica (66,7%); sempre nei licei e nell'istruzione artistica è presente la componente numericamente più rilevante dei nati in Italia; per il caso ligure cfr. Ravecca A., (2012)

cui magari con loro vado a mangiare la pizza la sera, cioè con loro vado a cena e poi anche a ballare...magari quando faccio il compleanno a casa è più facile invitare tutti però poi ovviamente vedi il gruppo di italiani da una parte e il gruppo degli stranieri dall'altra parte..." (P. Perù, F)

"Amici albanesi ne ho pochissimi, qualcuno l'ho conosciuto all'università, solo una dalle superiori, la ragazza di cui ti parlavo, per il resto sono tutti italiani. Ma non è una cosa di scelta, quelli con cui mi trovo meglio, parlo....però in generale sono italiani...forse perché io mi sento esclusa, quando parlano in albanese, no? o di cose albanesi io mi sento esclusa" (F. Albania, F.)

Le esperienze scolastiche dei cosmopoliti/integrati appaiono per lo più positive e vengono narrate dai ragazzi stessi come un momento importante e non particolarmente conflittuale all'interno della loro vita. In molti casi la presenza di significative figure di riferimento, di sostegno, di supporto pratico ed emotivo, sia in seno alla famiglia sia all'interno della scuola, hanno permesso che le prime esperienze scolastiche si rivelasero positive:

"Sono stato fortunato perché in classe avevo la prof. incaricata del corso per stranieri. Quindi anziché farlo due volte la settimana lo facevo tutti i giorni, in sei mesi sono riuscito a entrare in classe, alla pari, praticamente [...] ho fatto il liceo da solo, tranquillamente [...] i miei professori premevano perché andassi allo scientifico" (A. Panama, M)

"Mia mamma è stata molto fortunata perché ha avuto dei figli che andavano tutti benissimo a scuola. Ma per catena proprio. La sua più grande, un genio: allora l'altra doveva essere un genio, allora io dovevo essere un genio, allora anche il più piccolo doveva...era inevitabile che portassimo a casa certi voti! [...] non so come ha fatto a ficcarcelo in testa. Perché è facile dire a un figlio che deve studiare ma no, tu devi educarlo in modo tale che lui se lo dica da solo, no? E lei lo ha fatto in un modo strabiliante" (D. Marocco, F)

Al tempo stesso notiamo che molti hanno frequentato scuole, sia primarie che secondarie, note per il loro approccio particolarmente attento verso gli alunni immigrati, potremo dire scuole accoglienti e sensibili, dove sin dai primi anni della presenza degli alunni stranieri è stata dedicata attenzione alla formazione degli insegnanti e ai progetti specifici per l'insegnamento dell'italiano L2 o per lo sviluppo di attività interculturali o per la presenza di mediatori culturali.

E' però importante sottolineare anche un altro aspetto; nelle narrazioni dei nostri intervistati emerge come i primi anni di inserimento scolastico siano stati caratterizzati dalla presenza ridotta di alunni stranieri, molti dichiarano di essere stati gli unici nella loro classe e i pochi stranieri in tutta la scuola, soprattutto per quanto riguarda gli anni della scuola primaria. Questo sembra aver favorito un'attenzione particolare da parte dei docenti che in molti casi sono stati particolarmente disponibili verso gli alunni stranieri presenti nelle loro classi, hanno organizzato corsi di lingua italiana se necessario, li hanno supportati con particolare sollecitudine nei primi momenti di inserimento. Secondo i ragazzi intervistati questa attenzione speciale non solo non è stata causa di imbarazzo o disagio, ma anzi viene letta come un elemento positivo, considerato indispensabile nel loro percorso scolastico di successo, così come il fatto di essere stati inseriti nella classe equivalente alla propria età<sup>17</sup>:

"Sono stato fortunato dal punto di vista scolastico, perché solitamente chi arriva dall'America Latina viene...gli vengono tolti molti anni di studio. Io sono entrato...sono uscito dalla seconda da Panama, seconda media, e sono arrivato qui in seconda media, quindi ho perso poco" (A. Panama, M)

---

<sup>17</sup> Secondo la normativa della scuola italiana gli studenti stranieri devono essere inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica salvo in situazioni particolari in cui il collegio docenti può deliberare l'inserimento in classe diversa.

“Le maestre erano molto comprensive con me, alle elementari ero l'unico straniero...alle medie no, non nella mia classe ma nella scuola sì, c'erano altri... africani, uno dell'Est Europa.....” (A., Ucraina M)

A: Sono arrivata a luglio, il tempo di fare l'estate e poi è cominciata la scuola...la terza elementare, non ho perso niente....mio fratello mi accompagna lui, mi presenta e poi entro in classe e mi guardo intorno spaesata...e poi niente, cercano di fare dei gesti per farmi capire, di interagire con me...

M: i compagni?

A: sì sì, e così ho iniziato a parlare...poi avevo un'aula separata perché avevo un'insegnante che mi spiegava l'italiano. Però poi ho imparato velocemente anche perché mio fratello parlava divinamente l'italiano e io dicevo "perché io no?" e così al pomeriggio a casa mi guardavo i cartoni e poi registravo sulle cassette le canzoni, le riascoltavo e cercavo di scrivere quello che capivo...la sigla del cartone e piano piano memorizzavo e poi avevo dei dizionari...l'unica cosa su cui andavo benissimo era matematica...di italiano avevo dei problemi ma di matematica avevo 100 e lode...infatti la maestra diceva "guardate...com'è possibile? è arrivata da una settimana e fa tutto giusto così!" (A. Albania, F)

Molti hanno frequentato con successo il liceo e coloro che hanno scelto un istituto tecnico o un professionale lo hanno fatto esplicitamente per avere la possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro dopo il diploma, nonostante l'opinione contraria dei professori:

“Io ho scelto l'alberghiero perché mi piaceva turismo [...] potendo parlare due lingue diverse avrei potuto imparare altre lingue e per il turismo sarebbe un gioiello uno che parla tre lingue, io non volevo studiare, non volevo scegliere un liceo, non mi piaceva, sono uno molto più materialista e per questo ho deciso di fare l'alberghiero” (A., Ucraina M)

B: La stragrande maggioranza [*dei miei amici*] è andata allo scientifico nel mio paese [*il paese dove stava vivendo in Italia ndr.*], io ho scelto di andare all' istituto tecnico che era a mezz'ora dal mio paese, ce n'erano due di amici, ma perché lì mi piaceva il corso che si basava sull'economia e sull'informatica.

I: e tu come hai scelto? A parte la tua idea chi è che ti ha dato dei consigli in questa scelta? I tuoi genitori, insegnanti, amici, amici dei tuoi genitori...?

B: allora diciamo, ho seguito...prima abbiamo vari incontri con i vari licei per scegliere dove mi sono fatto già più o meno un'idea, poi mi consigliavano molto i professori, vedendo le mie abilità..la maggioranza mi consigliava lo scientifico perché dicevano che potevo fare tutti i licei, avevo la predisposizione un po' per tutto, ero abbastanza versatile, però mi consigliavano in particolare lo scientifico perché mi potevo specializzare in un campo...(B. Moldavia, M)

Come rilevato anche in altri studi italiani sulle seconde generazioni e la scuola (Lagomarsino e Ravecca, 2011; Barone, 2006; Favaro e Napoli, 2004) questi ragazzi hanno un'opinione positiva della scuola italiana e soprattutto dei docenti, che a parte sporadici casi (che dai ragazzi vengono visti come eccezioni non significative) vengono ricordati come professori motivati, attenti, sensibili, punti di riferimento e aiuto, soprattutto per le scelte future. Aiuto non inteso come orientamento diretto e specifico (consigli su che scuola fare) ma come esempio di vita e stimolo importante per avvicinarsi allo studio con interesse.

I nostri intervistati hanno potuto contare su solide reti relazionali e su un buon capitale sociale, che si è dimostrato funzionale nel momento della scelta del percorso di studi, sia secondario che universitario; anche in questo caso il capitale culturale dei genitori o di altri membri della famiglia ha giocato un ruolo importante, soprattutto nel supportarli concretamente nel loro percorso di studi e nell'aiutarli nei momenti di scelta o di passaggio importanti.

J. è una ragazza cinese figlia di un medico e di un' infermiera, quando aveva 8 anni è arrivata in Italia. I suoi genitori l'hanno iscritta per caso in una scuola privata cattolica vicino a casa, pensando che fosse

una scuola di zona e non conoscendo la differenza tra scuole paritarie e non. Questo inserimento casuale le ha però dato l'opportunità di stare in un contesto protetto, dove le suore hanno dato particolare attenzione al suo caso, organizzando per lei alcune lezioni private (gratuite) di sostegno per la lingua italiana. Dopo questo primo inserimento la sua carriera scolastica è proseguita senza problemi fino al liceo scientifico e poi alla Facoltà di Farmacia. In questo percorso però i suoi genitori sono stati molto presenti e attenti, incoraggiandola e supportandola soprattutto emotivamente:

I: secondo te i risultati a scuola che importanza avevano per i tuoi?

J: i miei diciamo che mi hanno sempre detto non importa se prendi un voto basso l'importante è che ti impegni, se ti impegni poi raggiungi quello che vuoi, a volte io ero un po' delusa per i voti che prendevo perché speravo fossero voti ottimi e invece erano un po' mediocri però i miei genitori mi hanno sempre dato questi stimoli dicendo va be' ma è anche un'altra lingua, non ti preoccupare, erano molto comprensivi [...] in particolare mio papà è molto saggio secondo me fra virgolette come padre, perché ogni tanto mi diceva i proverbi cinesi per dirmi che nella vita a volte ci sono delle difficoltà, se non ti impegni è ovvio che non riesci a ottenere niente quindi se affronti le cose nel migliore dei modi vedi che poi andrà bene [...]

I: la scelta di fare lo scientifico è stata condivisa?

J: è stata suggerita dalla scuola, alle medie ero molto portata per le materie scientifiche e mi hanno consigliato assolutamente di fare quello che era il più adatto alla mia mentalità anche perché i miei non sapevano la differenza tra le scuole qui, andavano poi a vederselo sul dizionario, vedevano più o meno a cosa corrispondeva in Cina e mi hanno detto sì se a te va bene fallo...

(J, Cina F)

Anche nel caso degli altri studenti troviamo situazioni molto simili:

I: Qualcuno ti ha aiutato a scegliere, a casa, a scuola?

V: alla scuola superiore non ne ho mai parlato, ho sempre voluto fare architettura fin da piccola e mia zia è la prima stilista cinese in Italia e lei è sempre stata il mio punto di riferimento perché ha avuto successo nella vita, ha lavorato per le più grandi marche, per cui ho sempre visto lei come un supporto e l'ho chiamata così per sapere come stava eccetera e lei mi ha detto: "guarda se devi scegliere scegli bene perché se hai questa voglia di intraprendere la carriera da architetta perché non farlo?".

Io ero indecisa tra moda e architettura e architettura apre più porte mi ha detto lei perché architettura ormai in Cina sta prendendo, cioè sta andando proprio alla grande, ci sono costruzioni di palazzi ad ogni 2 metri di distanza e quindi mi ha detto se fai architettura avrai sicuramente un lavoro, se qua non lo trovi puoi anche andare in Cina. (V. Cina, F)

"Verso l'ultimo anno di liceo ho cominciato un po' a vedere l'Università che dovevo che volevo prendere e ne sono uscite un po', cioè tante cose poi alla fine la scelta si è ...è ricaduta su medicina e fisioterapia perché me le consigliava tanto mio padre dati i suoi studi, e un po' sentivo che potevo farcela, volevo provare i test e poi dall'altra parte l'opzione che mi ero scelto io con il consenso dei miei genitori era in campo umanistico [...]. A Genova ci sono arrivato perché ho visto i migliori corsi di traduttori e interpreti secondo le statistiche [...].

I miei pensavano all'inizio di consigliarmi una zona della Calabria [*la famiglia vive in Calabria ndr.*] però poi parlandoci un po' soprattutto mio padre ha capito che se non c'era una buona facoltà di traduttori e interpreti giù era meglio un posto che mi garantisse una buona preparazione [...] poi mio padre informandosi sul corso di traduttori e interpreti che c'è a Genova è rimasto contento. (B., Moldavia M)

"Mio padre è infermiere ci ha sempre raccontato la sua carriera, ci ha sempre affascinato [...] i miei genitori lavorando a me e a mio fratello ci hanno sempre messo in testa di studiare...ci hanno sempre insegnato che è importante l'istruzione, avere un buon lavoro eccetera, di conseguenza io ho scelto per mia scelta, non ho dovuto decidere per un diploma istituto tecnico e andare subito a lavorare, ho avuto



la possibilità di scegliere qualcosa che avrei potuto approfondire, col mio diploma non avrei potuto andare a lavorare, sapevo già che avrei fatto l'università e avrei voluto [...] penso che sia proprio... dai miei genitori, cioè non c'era l'esigenza di dire abbiamo bisogno di più soldi in casa mentre magari adesso la mamma che arriva da sola o il papà da solo i figli devono scegliere qualcosa di rapido che permetta di lavorare presto” (P. Perù, F)

Nelle storie di questi ragazzi/e la prosecuzione degli studi secondari con l'iscrizione all'università è considerata come un passaggio quasi naturale, scontato, sui cui i ragazzi ma soprattutto le famiglie investono enormemente:

“I: E' sempre stato scontato che facessi l'università?”

D: sì sì, per i miei era come la continuazione della scuola dell'obbligo, mio padre ha fatto l'accademia navale, mia madre laureata...[...] per mia madre l'università era fondamentale” (D., Ucraina M)

“Io da quando ero in terza media volevo fare lingue; volevo fare l'università, fare lingue era proprio un passo ta-ta-ta” (D. Marocco F)

“Io all'inizio non volevo fare l'università, volevo lavorare, invece mia madre mi ha detto giustamente che poi una volta che lavori, troverai la tua libertà e non avrai più voglia di studiare...giustamente, lei mi ha dato la spinta giusta per l'università, il diritto mi è sempre piaciuto, già al quarto e al quinto anno mi facevo delle ricerche [...] e quindi ho scelto, ecco quando ero a scuola se mi avessero detto un giorno farai l'università io avrei fatto giurisprudenza e infatti mi sono iscritto appena diplomato” (A., Ucraina M)

Quest'ultima dimensione riprende e conferma molte delle riflessioni teoriche<sup>18</sup> che ribadiscono come per le famiglie migranti l'istruzione superiore sia un' importante chiave di accesso alla mobilità sociale e venga per lo più considerata dalle prime generazioni come un' occasione di “rivincita” a fronte delle scarse possibilità di investimento del capitale umano e dei titoli di studio ottenuti nel paese di origine. Nel nostro specifico caso molti dei genitori di questo gruppo di ragazzi hanno alle spalle titoli di studio superiori o universitari e professioni qualificate nel paese di origine che hanno dovuto abbandonare con la migrazione. Nel loro caso l'aspirazione per gli studi universitari dei figli non è una meta ideale da raggiungere ma lontana dalla propria esperienza e difficile da immaginare in termini concreti, si configura piuttosto come un'esperienza comune che può essere condivisa con i figli (nonostante le differenze tra un paese e l'altro) e trasmessa.

Questo punto ci sembra estremamente importante; abbiamo notato infatti che molti genitori primomigranti desiderano che i figli proseguano negli studi universitari, tuttavia la differenza tra coloro che hanno alle spalle questa esperienza e coloro che non ce l'hanno segna una linea di demarcazione determinante; i saperi e le competenze che i genitori trasmettono in modo osmotico ai loro figli (Bourdieu, 1966 trad it. 1997 in Morgagni Russo), le informazioni su cosa si intende per livello di studi universitari e le aspettative che si debbono avere sembrano essere molto diverse tra gli studenti i cui genitori hanno fatto l'università e gli altri. Come vedremo per i ragazzi che rientrano nel terzo profilo, spesso uno dei principali ostacoli è proprio lo scarto tra le aspettative elevate verso gli studi universitari e la realtà che si incontra all'interno dei corsi. Questa realtà è molto distante da ciò che si era immaginato e idealizzato, non solo in termini organizzativi ma soprattutto per quello che riguarda il tipo di insegnamento e il livello delle discipline impartite.

Avere obiettivi chiari e ben definiti sembra essere una caratteristica specifica di questo gruppo. I ragazzi/e intervistati sembrano avere idee precise ed essere molto determinati rispetto al loro percorso di studi, alla scelta della facoltà, sia per la triennale che per la magistrale, all'idea del futuro inserimento lavorativo. A differenza dei ragazzi degli altri due gruppi sembra che le esperienze di vita, anche difficili,

---

<sup>18</sup> Cfr. cap. di Andrea Ravecca in questo report

abbiamo confermato questi studenti nel loro progetto di mobilità attraverso lo studio, che diventa un obiettivo ben definito da perseguire con costanza e impegno:

“Quando sai che l’alternativa è prendere i tuoi stracci e tornare ad Albenga lo fai (*coniugare studio e lavoro ndr.*) Sono una persona abbastanza ambiziosa io, sono caparbia e quindi...lo faccio [...]

Il mio progetto è fare qui tre anni poi la specialistica altrove, non so, Milano, Torino, dove posso avere un pochettino di più, fare uno stage all’estero in modo tale da...comunque con questa laurea con questa mia base, poter lavorare in un’altra lingua e poi lavorare all’estero” (D. Marocco F)

“Io vorrei andare a Torino fare l’anno in Inghilterra e poi riuscire a studiare in un paese anglofono, mi interessa come percorso; penso di avere più sbocchi dal punto di vista della comunicazione. Ehm, sapendo due lingue, essendo vissuto in due paesi diversi ho acquisito delle competenze critiche che molti non hanno” (A. Panama, M)

“Mia cugina che non ha voluto fare l’università, non aveva più voglia di studiare...io il consiglio glielo avevo detto quando me lo aveva chiesto, le avevo detto guarda secondo me per una questione futura pensaci, l’università ti può dare qualcosa in più, magari conoscere tante persone in più che può valerne la pena e poi fare qualcosa di diverso da quello che fanno i cinesi qua in Italia, io di finire in un ristorante non ne ho assolutamente voglia...io ho continuato perché penso che ne valga assolutamente la pena, gli altri magari ti dicono che sei una secchiona [...] loro associano questa cosa che mi piace studiare con l’essere una secchiona, invece io vorrei svilupparmi” (J. Cina, F)

Questi ragazzi vedono il loro futuro proiettato verso l’estero, inteso non tanto come il paese di origine ma come un paese “altro” che offra possibilità di crescita personale, sviluppo di abilità linguistiche multipli, buone opportunità di lavoro. In questo senso la laurea è concepita come un lasciapassare necessario per aprirsi al mondo e fare esperienze di vita e di lavoro in paesi diversi, anche al di fuori dell’ Europa:

“Il mio principale pensiero è studiare e crearmi il futuro, però non lo vedo qui a dir la verità [...]. Quando vado in Belgio a trovare le mie cugine parlo con gli altri in inglese e parlano tutti con me, è normale! Questa apertura verso l’internazionalizzazione qua in Italia non è molto...avanti. E’ una cosa però che a me interessa. Quindi: sia perché non ci sono molte opportunità sia perché io ovviamente voglio usare le lingue. Per me...è fondamentale” (D. Marocco, F)

“Dopo la triennale vorrei intensificare lo studio delle lingue e fare un’esperienza come quella che ho fatto in Turchia, mi piacerebbe fare volontariato in India, magari un po’...un anno, 6 mesi, con il volontariato europeo e poi trovare lavoro in quello che ho studiato. Mi hanno sempre affascinato i paesi nordici, vedere come si vive e se mi trovassi bene anche fermarmi” (L. Perù, F)

“E il tuo futuro dove lo vedi?

Ora lo vedo un po’ da tutte le parti, perché sono stata a Londra questa estate e mi ha influenzata da matti...ancora per un po’ comunque in Italia, poi qualche corso, qualche master all’estero...” (A., Albania F)

“La specialistica avevo pensato di farla in un altro posto, pensavo Milano, Roma...principalmente Milano perché avrei più sbocchi nel ramo finanziario, in cui vorrei far la specialistica, ramo finanziario-giuridico e poi in un futuro magari trovare un lavoro all’estero...e se lo trovassi in Italia ben venga, ma mi sa che all’estero avrò più speranze...e soprattutto se non cambia un po’ la situazione non credo di restare in Italia” (B., Moldavia M)

#### 4.3 I soddisfatti/in cammino

**Tab. n. 3 Alcuni dati sui soddisfatti/in cammino**

Genere	Paese di origine	Età di arrivo in Italia	Scuola secondaria
M	Perù	15	istituto tecnico
M	Romania	10	istituto tecnico
M	Perù	4	professionale
M	Albania	6	istituto tecnico
M	Marocco	12	professionale
M	Romania	13	professionale
F	Ecuador	12	istituto tecnico
F	Perù	7	professionale
F	Ecuador	9	istituto tecnico
F	Ecuador	16	professionale
F	Marocco	9	liceo
F	Romania	20	professionale

Il secondo gruppo è quello che abbiamo definito **soddisfatti/in cammino**. Ad un primo sguardo spicca la differenza rilevante rispetto alle caratteristiche del gruppo precedente, in particolare per quanto riguarda l'età dell'arrivo in Italia e il tipo di scuola frequentata. La maggior parte infatti proviene da istituti professionali o tecnici ed è arrivata in Italia durante l'adolescenza o la pre-adolescenza. Prevalgono coloro che provengono da paesi dell'America latina seguiti dai paesi dell'Est Europa. Infine se nel gruppo precedente spicca la presenza delle ragazze in questo caso abbiamo una divisione equa tra ragazzi e ragazze (6 e 6).

Abbiamo pensato di nominare questo gruppo con il doppio termine, soddisfatti/in cammino, perché ci sembra metta bene in evidenza due caratteristiche che potrebbero apparire contraddittorie ma che al medesimo tempo sono complementari. Da un lato, infatti, i nostri intervistati appaiono soddisfatti del loro percorso scolastico (in particolare rispetto agli studi universitari) e personale. Al di là dei risultati concreti (migliori o peggiori a seconda dei singoli casi) questi studenti sottolineano come essere arrivati agli studi universitari sia il raggiungimento di una meta importante, di un obiettivo che li soddisfa e che spesso è stato ottenuto con molti sforzi e fatiche, legati per lo più alla storia migratoria. Al tempo stesso però questi ragazzi si sentono in cammino, percepiscono con grande senso critico le complessità della loro condizione in quanto figli dell'immigrazione e giovani immigrati.

Osservando le storie dei ragazzi di questo gruppo notiamo che, a differenza del gruppo precedente, la storia migratoria ha avuto un impatto molto significativo nel percorso scolastico di questi ragazzi. La maggior parte di loro è stata ricongiunta in Italia<sup>19</sup> da un genitore primo migrante (quasi sempre la madre) durante l'adolescenza o la preadolescenza, evento che viene narrato come traumatico, doloroso e in molte storie non voluto ma subito in modo passivo. Come è stato ampiamente illustrato in altri studi sul tema<sup>20</sup> questo tipo di migrazione sembra essere particolarmente difficile nel caso dei figli prima *left behind* e poi ricongiunti, soprattutto quando il ricongiungimento non coincide con le aspettative e con l'immagine, spesso idealizzata, che i ragazzi si costruiscono durante gli anni di separazione dai genitori. Il ricongiungimento appare infatti come un momento difficile e complesso che lungi dall'essere una semplice storia a lieto fine può invece determinare grandi cambiamenti e crisi per tutti i membri della famiglia coinvolti. Anche nel caso dei nostri intervistati, a differenza dei ragazzi del gruppo denominato cosmopoliti/integrati, ci troviamo di fronte a storie in cui il ricongiungimento e l'arrivo in Italia sono state spesso vissute con difficoltà e dolore, non solo dai ragazzi ma anche dai loro genitori. In molti casi i genitori si sono separati durante la migrazione e il ricongiungimento ha significato lasciare un genitore nel paese di origine e scoprire un nuovo partner (per lo più della madre) del genitore immigrato. Come è stato più volte sottolineato dalla letteratura sul tema, questi

<sup>19</sup> In un solo caso una delle intervistate è arrivata in Italia da sola a 20 anni.

<sup>20</sup> Lagomarsino 2004, 2006; Ambrosini e Abbatecola (2010), Bonizzoni (2009), Tognetti Bordogna, (2000)

cambiamenti non sono critici di per sé, ma indubbiamente richiedono un investimento di energie e risorse maggiori che tutti i membri della famiglia, sia chi rimane nel paese di origine sia chi vive nel paese di immigrazione, devono mettere in atto per riuscire a rielaborare in maniera positiva ed efficace tutti i cambiamenti presenti e soprattutto per accompagnare gli adolescenti in questo momento di passaggio che si unisce alla transizione specifica dell'età. I nostri intervistati sembrano riprodurre in modo esemplare queste riflessioni teoriche, per molti il momento dell'arrivo in Italia è stato difficile, controverso, ha talvolta creato forme di ribellione o contrarietà con i genitori che hanno reso sicuramente difficile il primo inserimento. Anche le condizioni iniziali di vita appaiono più precarie e instabili rispetto ai ragazzi dell'altro gruppo, che invece hanno potuto spesso contare sulla presenza di entrambi i genitori ma soprattutto hanno goduto sin dai primi momenti dell'arrivo di condizioni di vita materiali relativamente stabili e serene:

“E invece mia mamma piuttosto che rimanere (*in Ecuador*) e cominciare daccapo, che lei magari per rabbia non so, ha voluto trascinare i figli fino qua. Mi ricordo che nei primi passi io non volevo, ci ho litigato. Non volevo! perché a parte c'ho mia nonna, c'ho le mie zie, lasciami qua! [...]Poi mancava la... comunicazione! non c'era tra me e mia mamma! Perché nel fatto che tu vieni in un altro paese, o vieni a volontà e accetti, o nel mio caso io ero arrabbiatissima, «fai quello che vuoi! Mi hai portato, ora fai quello che vuoi!” (F. Ecuador, F)

“La famiglia di mia madre è contadina. All'inizio erano anche abbastanza abbienti, avevano un podere e i campi. E mio nonno, mia nonna e mia madre coltivavano un bel pezzo di terra. Poi è arrivato un lungo periodo di siccità e la carestia; i miei nonni hanno venduto quasi tutto, ma sono diventati lo stesso poveri. Quindi, fra questa situazione di povertà e mio papà che non pagava, mia mamma non riusciva più a mantenermi. A un certo punto mio padre, io credo per vendetta, ha detto che visto che sarebbe stato meglio se fossi andato con lui in Italia. E mia mamma e mio nonno hanno accettato, perché speravano in un futuro migliore per me e perché tanto lì in Marocco non riuscivano più a mantenermi. Dunque sono partito con mio papà che avevo dodici anni e sono subito venuto a Genova. Ma qui è stato difficile stare, un incubo. Mio papà con me era molto cattivo e anche se non mi ha mai messo le mani addosso (perché aveva paura dei servizi sociali e della polizia) mi faceva piangere tutte le sere. Tutte le sere, per tre anni, ho pianto” (Y. Marocco, M)

G: Mia mamma...ha deciso tutto lei perché voleva tornare a vivere con i propri figli e non aveva intenzione di tornare a vivere in Perù...a noi forse ce l'ha detto il mese stesso, il mese prima...

M: e tu come l'hai presa?

G: ...ma è stato talmente sofferente per me che ho rimosso...completamente non mi ricordo, il mio stato d'animo non me lo ricordo assolutamente, quindi sicuramente stavo malissimo...” (G. Perù, M)

“Mio padre è riuscito a portarci qui 5 mesi dopo e c'era una sua cugina che era venuta qui prima di lui e stava liberando un appartamento proprio qui in una traversina qua di Via Balbi ed era un monolocale con un grosso ingresso, una stanza e un bagno e siccome mio padre praticamente lavorava fisso, stavamo lì solo io, mia mamma e mia sorella...all'inizio è stato un po' difficile anche perché questa zia si portava via tutto e noi siamo arrivati da un momento all'altro e non c'era un materasso per tutti per cui all'inizio mia mamma dormiva in un letto singolo con me e mia sorella, poi era inverno, riscaldamento zero, con le giacche tutti così (stretti)...sono stati momenti difficili che ce li ricordiamo che comunque ora siamo contenti di aver superato...” (J. Perù, M)

“Mia madre lavorava fissa [...] Noi praticamente siamo arrivati –me lo ricordo- un venerdì, me lo ricordo ancora. Sabato e Domenica siamo stati con i miei genitori. E siamo arrivati qua, e la domenica sera siamo andati in istituto. Siamo stati in un istituto, dove rimanevamo dal lunedì al venerdì, poi venerdì pomeriggio ci venivano a prendere e sabato e domenica stavamo coi miei genitori. Quindi...è stato uno shock... tremendo!” (G. Perù, F)

Queste difficoltà iniziali sembrano riflettersi anche nel percorso scolastico, soprattutto per quello che riguarda la scelta della scuola, in particolare la secondaria e talvolta l'università. Appare evidente la difficoltà della scelta per le secondarie, poiché esistendo indirizzi differenti è necessaria una conoscenza specifica del sistema per poter effettuare una scelta oculata. Anche in questo caso vengono confermate le riflessioni teoriche sul tema; scegliere la scuola secondaria più adatta a se stessi, alle proprie abilità ed interessi, non è un processo facile per studenti e genitori arrivati da poco in Italia, che non conoscono le differenze tra i diversi tipi di scuola, che non sono adeguatamente supportati nell'orientamento o nell'accesso alle informazioni. Le stesse riflessioni sono emerse in una precedente ricerca da me svolta insieme ad Andrea Ravecca nel 2011, su giovani stranieri in Liguria; in questo lavoro emergeva in modo molto evidente come per i ragazzi e per le loro famiglie fosse complesso non solo individuare i diversi indirizzi di scuola superiore ma soprattutto cogliere le sottili differenze tra i livelli di preparazione forniti dai diversi istituti. Per un genitore che proviene da un paese in cui il sistema scolastico secondario non è suddiviso in tipologie di scuole (liceo, istituto tecnico, professionale) ma esiste una scuola unica con diversi indirizzi, può essere molto difficile cogliere che il livello di formazione e preparazione offerto da un liceo non è uguale, per esempio, a quello di un istituto professionale. Queste conoscenze ovvie e scontate per le famiglie italiane non sono invece così evidenti per gli stranieri, poiché si basano su un insieme di conoscenze basate su implicite culturali che raramente vengono esplicitate e svelate. A ciò si aggiunge poi che l'orientamento scolastico appare molto limitato e insufficiente per chi non ha alle spalle un capitale culturale e sociale tale da colmare le lacune conoscitive. Non a caso anche da altre ricerche sui percorsi scolastici (Besozzi e Colombo, 2007; Santagati, 2011) dei ragazzi stranieri, risulta che una delle principali fonti di informazione al riguardo sono le famiglie italiane presso cui i genitori stranieri lavorano; questo dato ci dice molto sull'importanza di avere a disposizione un capitale sociale ampio e non solo limitato alla rete etnica, ma al tempo stesso fa capire quanto sia ancora scarso e poco efficiente l'orientamento e le informazioni che le scuole offrono alle famiglie e quanto possa essere rischioso, a lungo termine, affidarsi a consigli generici e non sempre pensati sulle caratteristiche dei singoli studenti. Come sostiene Santagati (2011), se negli ultimi decenni le scuole di ogni ordine e grado hanno dedicato attenzione e competenze specifiche alle questioni dell'inserimento e delle misure di accoglienza verso gli studenti stranieri, più difficile e pressoché assente è stata invece l'attenzione all'orientamento, al di là della diffusione di depliant informativi o dei consigli dei docenti. Sembra infatti mancare quasi totalmente, sia per gli italiani che per gli stranieri, una messa a sistema delle azioni di orientamento, che si muovano a partire dall'analisi dei bisogni dei ragazzi e delle loro famiglie, dalle abilità e competenze possedute, dai desideri e aspettative esplicite e implicite; azioni complesse e cariche di responsabilità che dovrebbero essere fortemente modellate sul singolo alunno, configurandosi come forme di accompagnamento alla scelta. Tale complessità sembra però essere presente non solo per gli stranieri ma anche per gli italiani che spesso lamentano una carenza di orientamento adeguato; riprendendo quindi la definizione proposta da Santagati (2011: 130,131) ed estendendola a tutti gli studenti possiamo dire quindi che: "un buon servizio di orientamento, a sostegno dell'utenza straniera, dovrebbe accompagnare il giovane e la sua famiglia a considerare i vari aspetti della scelta scolastica, da quelli legati all'inserimento nel mercato del lavoro a quelli relativi alle propensioni dell'allievo. E' necessario che il percorso intrapreso sia sostenibile da parte del soggetto e della famiglia stessa, evitando sia canalizzazioni forzate verso percorsi di basso profilo, sia investimenti in studi di lungo periodo che possono preludere a rischi di abbandono"<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Sempre Santagati (2011: 124) propone una serie di azioni specifiche, non ancora particolarmente diffuse nel contesto italiano, tra cui le più rilevanti e innovative ci appaiono:

- formazione di mediatori interculturali come esperti di orientamento per gli stranieri alla scelta della scuola secondaria di II grado o della formazione professionale
- seminari per gli studenti e le loro famiglie, con la valorizzazione/ottimizzazione del capitale culturale familiare, nonché il riconoscimento di crediti agli allievi nel passaggio da un sistema scolastico straniero a quello italiano, come base per la scelta;

Tornando allora alle storie dei soddisfatti/in cammino, possiamo vedere che la scelta della scuola secondaria si presenta come un percorso ad ostacoli, talvolta caratterizzato da bocciature, ritiri in corso, cambi di indirizzo ma soprattutto dalla consapevolezza, a posteriori, di una scelta sbagliata e spesso casuale nel passaggio dalle medie alle secondarie. La casualità è in effetti un elemento che colpisce nelle storie di questi ragazzi e che poi ritornerà in modo ancora più marcato nel caso del terzo gruppo di intervistati: i disorientati/illusi. Sembra quasi che i criteri di scelta siano demandati a fattori contingenti esterni, più che a una riflessione ponderata in riferimento a obiettivi specifici da raggiungere. L'orientamento che le scuole offrono appare appunto scarso e poco incisivo nei percorsi degli intervistati (in realtà ciò vale per tutti e tre i gruppi da noi identificati) sono infatti le diverse variabili soggettive - capitale sociale non etnico, capitale culturale, conoscenze fortuite, rapporti privilegiati con insegnanti particolarmente motivanti e così via - a fare la differenza nelle scelte e nei successivi percorsi:

“Devo dire grazie ai miei insegnanti; una prof. in particolare, che si fermava dopo lezione a fare ancora italiano e in più ci comprava i quaderni e le penne di tasca sua, perché mio padre i soldi per la scuola non me li avrebbe dati e io da solo non ce la facevo a pagarmi tutto. È stata lei che poi, quando bisognava scegliere la scuola superiore, è andata a parlare con mio padre e l'ha convinto a farmi andare avanti. Fosse stato per lui dopo la terza media sarei dovuto stare tutto il giorno per strada; ma la mia insegnante l'ha un po' ingannato. È venuta a parlargli e gli ha detto che a scuola ci dovevo andare per forza, sennò sarebbe finito in prigione. Così poi sono andato alle superiori e la mia prof. mi ha aiutato con i documenti dell'iscrizione e tutto.” (Y. Marocco, M)

“Ho fatto l'istituto per odontotecnico, l'istituto tecnico XXX, purtroppo poi mi è piaciuto, dico purtroppo perché col senno di poi uno dice avessi fatto dell'altro era meglio, mi è piaciuto e ho voluto continuare [...] subito mi è piaciuto sì, però poi man mano andando con i ragazzini molto più piccoli no, però l'ho capito al terzo anno, forse anche al secondo che ho sbagliato, però avevo anche vicino a me persone che mi dicevano no, no l'università non va bene perché...cioè mi hanno consigliato così, adesso col senno di poi se avessi pensato di più con la mia testa mi sarei fermata, ma loro mi hanno consigliato di continuare e ho continuato ....” (M. Romania, F)

“M: come hai scelto ragioneria?”

G: perché ho scelto male, ecco...avrei fatto il classico! Ho scelto perché era sotto casa...

M: ma hai scelto tu o tua madre aveva già raccolto informazioni?”

G: sì sì io, però anche grazie a mia mamma perché lei aveva ritmi di lavoro molto pesante, aveva avuto poco tempo per informarsi sulle scuole però aveva fatto il giro delle scuole di Rapallo e anche qualche scuola di Chiavari...però era stata trattata meglio cioè le avevano dato molte più informazioni in quella scuola che era sotto casa e siamo andati lì...” (G. Perù, M)

“Mia mamma essendo straniera non poteva indirizzarmi nel posto giusto...penso che nel mio paese, già inserita nelle superiori potevo farmi la strada un po' da sola...invece qua non conoscevo niente, neanche la lingua, avevo bisogno di qualche supporto in più per me...allora sì che in Ecuador sarebbe stata colpa mia, invece qua do un po' la colpa a mia mamma...” (F. Ecuador, F)

“D: Nella palazzina dove abitavamo c'era la preside di questa scuola che, non sapendo che indirizzo prendere lei mi ha consigliato quali materie ti piacciono di più...io ho detto quali materie mi piacevano e

---

- la raccolta dei bisogni, delle difficoltà, delle aspettative degli allievi, famiglie e docenti, attraverso incontri personalizzati, con la compresenza di insegnanti e mediatori

lei mi ha detto c'è questo corso di studi sociali oppure l'aziendale. A me piaceva di più la psicologia anche da piccola e ho scelto studi sociali [...]

I: e invece come ha scelto l'università?

D: sono andata, con le superiori siamo andati all'orientamento lì alla fiera di Genova e ho visto comunque c'era questo corso e quello di psicologia ma mi piaceva più pedagogia perché i miei fratelli hanno un leggero problema di dislessia tutti e due allora comunque quando erano piccoli aiutavo mia mamma a portarli dalla dottoressa, psicopedagogista, allora l'ho seguito, mi piaceva il suo lavoro e allora ho chiesto a lei qualche consiglio, che corso aveva seguito e lei mi ha detto che aveva fatto il corso di pedagogia più quello di psicologia...” (D. Ecuador, F)

Gli stessi percorsi accidentati si ritrovano anche nella scelta della facoltà e nell'andamento degli studi universitari; in molti casi i ragazzi da noi intervistati hanno cambiato più volte facoltà oppure hanno alternato periodi di studio a periodi di lavoro, non tanto per motivi di sopravvivenza economica quanto perché incerti se investire energie nel perfezionare gli studi universitari oppure se inserirsi prima e più velocemente nel mercato del lavoro. Se volessimo usare una metafora, mentre nel caso dei cosmopoliti/integrati il percorso intrapreso si profila come un'autostrada diritta verso una meta ben chiara e definita, per i soddisfatti/in cammino, il percorso è più che altro un sentiero di montagna, difficile, faticoso, pieno di soste e ripensamenti. Al medesimo tempo però questi studenti sono fieri dei loro sforzi, consapevoli della fatica che stanno facendo e determinati nel provare a raggiungere una meta finale lontana ma ambita. La storia di B. appare in questo senso esemplificativa.

B. è peruviana, è arrivata in Italia a 7 anni, ricongiunta insieme alle sorelle dalla madre primo migrante. Pochi giorni dopo il suo arrivo la madre ha portato lei e le sorelle in un istituto religioso dove le bambine hanno vissuto per i primi due anni perché la mamma lavorava fissa come badante. Successivamente la madre ha cambiato lavoro e le figlie sono andate a vivere con lei e il suo nuovo compagno italiano.

Le elementari sono state dure per B. anche perché la mamma ha sempre fatto molta pressione su di lei affinché i suoi voti fossero ottimi, senza però rendersi conto che i cambiamenti vissuti, in primis quello linguistico e culturale, erano stati uno shock per la bambina ed era necessario un tempo di adattamento. La presenza di una mediatrice culturale, ricordata come bravissima e molto sensibile, ha fatto che sì B. riuscisse a inserirsi positivamente tanto che le medie non sono più state un problema per lei e le sue competenze sono diventate buone. La scelta delle superiori si è però configurata nuovamente come un momento di crisi, B. infatti avrebbe voluto fare il liceo ma la madre si è opposta, convinta che per gli stranieri non fosse possibile puntare così in alto ma fosse necessario fermarsi a una scuola maggiormente professionalizzante. Il passaggio ad un istituto alberghiero non solo non ha soddisfatto B. che si sentiva molto più preparata e colta dei suoi compagni ma ha creato in lei una sorta di ribellione e di rifiuto portandola ad una bocciatura in quinta. Questa esperienza e un periodo successivo di lavoro la portano a riflettere sul suo reale desiderio di continuare gli studi e così dopo aver preso la maturità si iscrive a Farmacia. Anche il percorso universitario è però costellato di continui cambiamenti e ripensamenti; B. alterna momenti in cui vuole studiare e cerca di trovare la facoltà più adatta a lei (passa infatti a Lingue) a momenti in cui le sue priorità sono più focalizzate sul desiderio di autonomia personale, che la portano a lavorare anche con soddisfazione. Dopo diversi tentativi e cambiamenti, incoraggiata dal suo fidanzato, decide di riprendere gli studi perché si rende conto che una laurea è necessaria se vuol lavorare nel settore del turismo ad alti livelli : “Volevo qualcosa di diverso dalle pulizie, dalla pasticceria, dalla commessa...perché poi trovi lavori così [...] per lavorare nel mio settore serve la laurea, io prima non lo volevo accettare ma è così [...] adesso la vivo che devo studiare perché voglio arrivare al mio obiettivo”.

La storia di B. riflette al medesimo tempo le incertezze e le contraddizioni di molti studenti universitari, stranieri e italiani, che si sentono persi e indecisi di fronte alle molteplici possibilità di vita che si aprono

loro dopo il diploma. Lo stesso si può dire per la differenza tra scuola superiore e università, che molti sottolineano soprattutto per quel che riguarda la richiesta di maggiore autonomia, la necessità di organizzarsi da soli, l'assenza di verifiche periodiche, tutti elementi che soprattutto all'inizio sono visti come difficoltà specifiche.

L'incertezza nella scelta della facoltà, i cambiamenti, l'alternanza tra studio e lavoro, non sono dunque peculiarità degli stranieri, ma anzi riflettono molto bene i percorsi accidentati di molti studenti universitari italiani. In questi casi però sembra che la storia migratoria abbia un suo peso che si somma alle altre esperienze di vita, rendendo talvolta ancora più complessi e tortuosi questi percorsi. Al tempo stesso dobbiamo segnalare il fatto che anche nel caso dell'università l'orientamento sembra essere limitato ad esperienze senza dubbio interessanti, come il salone dello studente oppure le informazioni che le facoltà caricano sui loro siti internet, ma non esistono programmi più specifici e personalizzati, né organizzati dalle scuole secondarie di secondo grado, né dalle stesse università. Su questo aspetto i testimoni privilegiati da noi intervistati riguardo a questo tema (2 funzionari del servizio orientamento e 1 dello Sportello Accoglienza Studenti Stranieri) confermano il fatto che la scelta dell'Ateneo di Genova è stata quella di non prevedere interventi specifici per gli stranieri con diploma italiano, che vengono invece considerati uguali a tutti gli altri studenti, senza nessun tipo di distinzione, tranne un primo filtro al momento dell'iscrizione necessario solamente per verificare il possesso dei documenti di soggiorno:

“Loro hanno sicuramente il permesso di soggiorno, però noi dobbiamo verificare questo permesso, quindi loro passano da noi prima, noi verificiamo che abbiano il permesso, se per caso c'è una situazione che per cui sono in corso di rinnovo facciamo un'iscrizione sotto condizione in attesa che la situazione si definisca, a questo punto noi gli diamo una specie di sbocco, da quel momento in poi posso fare tutto come gli altri, quindi è solo il passaggio prima che è diverso, dopo che sono passati qui e abbiamo verificato il permesso di soggiorno, da quel momento lì in poi, procede tutto come per gli italiani, diciamo [...] l'impressione è che siano studenti molto integrati, perché vengono qui con altri ragazzi italiani, magari sono amici e si iscrivono insieme, parlano come noi, quindi insomma...su certi non si noterebbe che sono stranieri” (ufficio Ateneo<sup>22</sup>)

Su questo aspetto è molto evidente la distinzione netta tra studenti internazionali e studenti immigrati; per i primi sono previsti infatti dei servizi specifici (corsi di lingua, tutor, responsabili per gli studenti Erasmus e così via) che non sono contemplati per i secondi. La sottolineatura di questo aspetto sembra riportare a galla una delle prime osservazioni che abbiamo fatto a proposito della presenza degli studenti immigrati (diplomati in Italia) all'università, studenti che passano in effetti inosservati perché si inseriscono a pieno titolo e senza nessuna distinzione nel percorso accademico tradizionale. Questa “trasparenza delle origini” è però un valore aggiunto? Indica che “finalmente” gli studenti che hanno fatto il passo seguente sono diventati “nativi”? Che non ci sono differenze tali da giustificare un trattamento differenziale seppure in termini positivi? Oppure è segno di scarsa attenzione per un fenomeno nuovo e poco conosciuto? Potrebbero esserci esigenze differenti, tali da richiedere interventi specifici, potremmo dire di discriminazione positiva?

I risultati di questa indagine non ci permettono ancora di dare risposte esaustive, appare però chiaro come il rischio della “trasparenza delle origini”, possa emergere con forza, soprattutto per quei ragazzi che avvertono la necessità di interventi più mirati e attenti alla loro origine immigrata.

In questo senso è interessante vedere come in alcuni casi specifici sono stati invece previsti dei corsi di orientamento ad hoc, grazie alla sollecitazione di interlocutori privilegiati. E' il caso della console ecuadoriana che ha richiesto esplicitamente all'ufficio orientamento dell'Ateneo di organizzare degli incontri con gli studenti ecuadoriani e le loro famiglie, per agevolare la diffusione delle informazioni sull'accesso e la frequenza all'Università :

---

<sup>22</sup> Per tutelare la privacy degli intervistati e non rendere possibile la loro identificazione non verrà specificato il nome dell'ufficio



“Sì, lo scorso anno abbiamo creato una collaborazione con l’università di Genova, in particolare con l’ufficio orientamento con lo scopo di dare informazioni ai giovani ecuadoriani che volevano entrare all’università. Avendo i dati sulle presenze degli ecuadoriani nelle scuole della provincia di Genova, che erano circa 5000, vedendo che il numero è ormai crescente ci siamo detti, beh, alcuni di questi vorranno andare avanti, vorranno come dite voi fare il passo seguente continuando a studiare anche dopo le superiori. Per noi agevolare l’informazione è fondamentale, fa parte della nostra missione. Siamo consapevoli che per un immigrato, i cui genitori non hanno studiato qua, che sono inseriti in un certo tipo di lavoro, spesso precario, non ha una rete sociale che gli dia informazioni. Per noi è importante dare accesso a queste informazioni ai ragazzi che erano in quinta superiore. Ci siamo messi in contatto con i responsabili dell’ufficio orientamento e con loro abbiamo organizzato una serie d’incontri con i ragazzi per dare informazioni. Ma principalmente per rompere questo mito che sia impossibile per uno straniero accedere all’università in Italia [...] Parlando con i ragazzi nelle scuole sentivo che c’era una sorta di paura verso l’università, sentivo che per loro era difficile vedersi in università, quasi impossibile. Noi allora abbiamo passato l’informazione, poi sta a loro decidere” (console Ecuador)

Simili osservazioni vengono riportate da una docente di lingue che si sofferma sull’esigenza di orientamento in itinere, non solo al momento dell’iscrizione ma durante il percorso, per esempio per costruire un piano di studio adeguato con il proprio curriculum scolastico pregresso e con le proprie esigenze:

“I: Quindi che forme d’orientamento e supporto ci sono?”

D: C’è orientamento in entrata, ma non durante il percorso. Nessuno ti aiuta a fare un piano di studio. Una volta che sei dentro, sei dentro [...]

I: E attività di tutoraggio?

Sì ne abbiamo, le 150 ore, abbiamo i tutor didattici. Supportano specie le matricole in generale, e poi gli stranieri, ma quelli di recente arrivo diciamo, gli studenti internazionali che non parlano italiano. Con gli studenti in mobilità internazionale, gli Erasmus. E per i disabili. Ma che sappia io non c’è nulla per i migranti. Non c’è una cellula diciamo per i migranti.

I: Ne vedresti l’utilità?

D: Io sì. La vedrei soprattutto per spiegare veramente l’università, per spiegare come si fa un piano di studi logico in rapporto alle proprie competenze da un lato e dalle possibilità di tempo dall’altro. Spiegare l’essenza dell’università. Consigliargli i libri base da leggere per accedere alla cultura italiana, anche se spesso anche gli italiani non li sanno, però ci arrivano con la lingua, gli stranieri non sempre” (docente Facoltà di Lingue)

Tornando infine alle riflessioni sulla scuola, anche in questo gruppo di intervistati traspare un’opinione positiva sui professori e soprattutto sulla scuola italiana che nel complesso appare come un luogo accogliente, aperto, in cui gli insegnanti si sono dimostrati preparati ad affrontare la presenza di alunni stranieri e disponibili nel calibrare il loro intervento in modo flessibile, rispetto alle necessità dei ragazzi:

“I professori mi hanno dato molto una mano...aiutato moltissimo, sia i prof. che il preside perché mi hanno fatto seguire dei corsi di italiano...” (G. Perù, M)

“S: All’inizio è stato molto difficile, specie per la lingua. Però devo dire che i ragazzini della classe si davano da fare, anche gli insegnanti. Tutti mi davano una mano per imparare l’italiano. L’ambiente era molto buono.

I: Quali erano le maggiori difficoltà?

La lingua, ma in generale il doversi ambientare ad una nuova realtà. Ma poi piano piano è passata.

I: Raccontami qualche passo significativo di quell’epoca

S: Mi ricordo l'ambiente positivo, l'aiuto. Una maestra in particolare mi aiutava con la lingua. La lingua l'ho imparata subito. A quell'età è facile. Poi ho ricevuto davvero tanto aiuto” (S. Romania, M)

“K: eh...arrivare che non capisci niente è difficile...mi facevo capire a gesti...no, vabbé sono state molto gentili le insegnanti...io mi ricordo che passavo, sia con quella di matematica che con quella di italiano, mi prendevano sempre da parte in un'altra aula dove mi parlavano in italiano e io non capivo niente...allora lì con i dizionari di italiano e di spagnolo...

M: ma eri l'unica bambina straniera in classe quindi?

K: sì sì ...alle elementari non c'era nessuno...e un ragazzo che però è nato qua, venezuelano col padre italiano, per cui diverso...[...] con le maestre si facevano i cambi, c'erano due insegnanti che facevano due materie e io ero o con una o con l'altra...e poi niente ...a forza di fare dalle 8 alle 4 del pomeriggio, dopo più o meno due mesi ho iniziato a parlare, cioè capivo...e a inizio quinta mi ero già adeguata all'ambiente scolastico, parlavo già....mi ha aiutato tantissimo stare tutto il giorno in quell'auletta...anche i miei fratelli non hanno perso niente perché sono arrivati a ottobre...a differenza di altre persone che magari là eri in terza e qua ti mettono in seconda, per dire...noi siamo stati molto fortunati...” (KG. Ecuador, F)

Come traspare da quest'ultimo estratto di intervista più problematica appare invece la questione dell'inserimento nella classe corrispondente o meno all'età. Secondo la normativa della scuola italiana, infatti, gli studenti stranieri devono essere inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica salvo in situazioni particolari in cui il collegio docenti può deliberare l'inserimento in classe diversa. Tuttavia sono molto frequenti i casi in cui, soprattutto nella scuola secondaria, l'alunno viene retrocesso anche di due o più anni, perché si ritiene che la sua non conoscenza della lingua sia un ostacolo insuperabile<sup>23</sup>. Nonostante il tema sia complesso sono molti gli studi che sottolineano che tra i fattori essenziali per favorire l'inserimento e l'apprendimento ci sia la motivazione e la possibilità di socializzare con i coetanei. Ciò diventa invece molto difficile quando i ragazzi sono in classe con compagni più piccoli con cui percepiscono di non avere nulla in comune. Questo elemento si unisce al fatto che, per chi arriva in età liceale e nel paese di origine era prossimo al diploma la retrocessione in una classe con compagni più piccoli di età costituisce non solo una perdita di tempo ma trasmette un messaggio fortemente svalutativo del precedente percorso personale, cancellando in toto il valore del capitale umano accumulato.

Questa svalutazione simbolica diventa uno degli elementi più critici da affrontare che porta, in molti casi, a non investire più sulla scuola e ad assumere un atteggiamento rinunciatario verso tutto il sistema formativo:

“F: Ho fatto la scuola che ... mi hanno iscritta però per i documenti mi hanno dovuto mandare alla seconda invece che alla terza, cioè la quarta, ma mi stava bene anche la terza...mi hanno mandata nella seconda o la prima...non ricordo...mi hanno passato di qua e di là...con i bambini piccoli...alla fine ci ho mollato anche io...[...] e lì una mia zia mi ha indirizzata a fare la media per gli stranieri serali...sai?

I: sì... le 150 ore...?

F: sì e mi sono trovata bene. Ho seguito tutte le ore...lì (*i compagni*) erano più grandi, da tutte le parti...

I: ma qual era la differenza tra lì e il XX?

F: Ma non lo so...solamente mi ricordo che al XX mi trovavo con i bambini piccoli...una classe ...un anno più piccoli di me...però dico piccoli perché erano dispettosi...mi dicevano straniera eccetera...ero anche brava...matematica molto bene, italiano l'avevo imparato benissimo...veloce, non benissimo...e i professori mi stavano dietro...però loro non volevano sapere, magari se un giorno non andavo e chiedevo i compiti loro no non mi aiutavano...mi ricordo un ragazzino stava dietro ad aiutare me e prendevano in giro anche questo ragazzino...

---

<sup>23</sup> Tra l'altro questa è una delle cause strutturali che spiega il ritardo degli alunni stranieri rispetto agli italiani, unita all'ingresso ad anno scolastico avviato.

[...]non so se c'entra questo, ma quando i genitori hanno iscritto i figli e sempre sono stati rimandati indietro (*in classi inferiori*) questa sensazione che comunque la scuola che andavano non veniva valutata...non lo so come spiegare...” (F. Ecuador, F)

#### 4.4 I disorientati/delusi

Tab. n 4 Alcuni dati sui disorientati/delusi:

Genere	Paese di origine	Età di arrivo in Italia	Scuola secondaria
M	Ecuador	13	professionale
M	Ecuador	15	professionale
M	Ecuador	19	professionale
M	Perù	15	professionale
F	Albania	19	istituto tecnico

Il terzo gruppo infine è rappresentato da coloro che abbiamo definito i **disorientati/delusi**. Disorientati perché sembra non abbiano trovato la centratura della bussola in grado di orientarli prima nella scuola secondaria superiore e ancor di più dopo nella scelta dell'università ma che, nonostante ciò, vedono l'istruzione come unica condizione di progressione sociale. Delusi perché i loro sforzi sembrano più portare ad immobilismo che ad una progressione. Questo implica una perdita di senso, un disincanto ed un'accettazione quasi passiva di quel che accade. Si innesca così un senso di arrendevolezza, se pur non totale, che si traduce in entrate ed uscite dal sistema universitario, oltremodo frequenti cambi di facoltà, tra filoni di studio tutt'altro che affini, ritardi nel perseguire la carriera universitaria, il tutto accompagnato però dal desiderio, in un modo o nell'altro, di andare avanti. Abbiamo classificato in questo gruppo il più basso numero di studenti. Anche in questo caso gli studenti sono figli di immigrati economici, per lo più ricongiunti in età adolescenziale (generazione 1,25). A differenza dei due precedenti gruppi si osserva qui una forte omogeneità sia delle provenienze, la prevalenza soggetti disorientati/delusi proviene dall'America Latina, sia del genere, i maschi sono ampiamente preponderanti rispetto alle femmine.

Questo gruppo si caratterizza anche per la concentrazione di studenti immatricolati con diploma di maturità professionale e tecnica. A differenza dei cosmopoliti/integrati, che hanno studiato nei licei italiani, dei soddisfatti/in cammino maturati in prevalenza nei licei o negli istituti tecnici, i disorientati/delusi sembra siano maggiormente vittime dell'*apartheid scolastica* che interessa comunemente gli studenti d'origine immigrata *confinati* nell'istruzione professionale (Ravecca, 2009; Ricucci, 2012; Santagati, 2012).

Nella realtà scolastica italiana, così come altrove, la concentrazione delle iscrizioni degli studenti d'origine straniera negli indirizzi professionali e in minor misura tecnica, è stata attribuita in parte ad una consapevole preferenza degli studenti stranieri per percorsi brevi e professionalizzanti, al fine di entrare il più rapidamente possibile nel mercato del lavoro, per far fronte alla vulnerabilità economica di cui soffrono le famiglie immigrate, ma in prevalenza da una scorretta informazione sull'offerta formativa del sistema d'istruzione nazionale, dai suggerimenti degli amici, dalle aspettative degli insegnanti e degli altri adulti che tendendo a riprodurre i meccanismi d'integrazione subalterna (Ambrosini, 2002), indirizzano i giovani verso percorsi scarsamente qualificanti, alimentando così il pregiudizio sociale e la loro scarsa autostima, innescando profezie che si autoadempiono e perpetuando il confinamento anche per i figli dell'immigrazione in nicchie professionali etniche. Se pure il fatto di intraprendere un percorso di studio professionalizzante non è necessariamente una forma di insuccesso ma può essere una valida alternativa per progredire socialmente, è altresì vero che questa filiera formativa porti in prevalenza verso le posizioni più basse del mercato del lavoro e, se pur formalmente

apra le porte degli atenei, nella sostanza la formazione che fornisce non sempre è soddisfacente per supportare il percorso universitario.

“L: ...la situazione per i latinoamericani è molto chiara. Sono quasi tutti ecuadoriani, la maggioranza è nata nel paese d’origine, sono arrivati a 15\16, o anche un po’ più piccoli, anche se con un po’ di ritardo normalmente riescono a prendere la maturità. Ma si lasciano alle spalle un vuoto nozionistico notevole. Non conoscono alcune cose di base, non le conoscono perché non gli sono mai state insegnate. Conoscendo la realtà della scuola in Ecuador lo posso capire. La maturità italiana però non copre tutto quello che dovrebbe starci sotto.

I: *È una sorta d’illusione quindi?*

L: Sì, dicono, il titolo ce l’ho, ma bisogna vedere cosa c’è dietro questo titolo. Ma l’università richiede, dà per scontate le capacità di base. Poi è diverso rispetto alle superiori, lo studio è parcellizzato, sgretolato, filiforme, ci sono moduli singoli, bisogna passare dalla letteratura alla geografia, dalla geografia alla storia e così via... poi ovviamente ogni paese ha un approccio etnocentrico, è ovvio che qua il centro della letteratura, della geografia, dell’economia è un centro europeo. A loro mancano questi riferimenti, non li hanno. Poi in prevalenza questi ragazzi hanno fatto il turistico o l’alberghiero, e in questo tipo di scuole queste basi non vengono certo date. Colmare questo vuoto è difficile, mancano troppi riferimenti culturali. (L., Docente della facoltà di Lingue)

La capacità di rompere o meno il circolo vizioso “origine straniera – scarso livello socio economico - basso livello di riuscita – marginalizzazione scolastica – marginalità sociale”, è data dalle dotazioni di capitale culturale e sociale che i giovani hanno (Coleman, 1987; Coleman et al., 1966; Portes, Fernandez Kelly et al., 2005).

I disorientati/delusi, appaiono così schiacciati dagli stessi meccanismi (intensificati ulteriormente dall’esperienza migratoria) che tengono lontano dall’istruzione universitaria molti dei compagni italiani dell’*under class* urbana.

I nostri intervistati hanno evidenziato deficit nelle dotazioni di capitale culturale e familiare che si sono riverberati in primis in uno scarso potenziale informativo, necessario invece nella scelta della scuola secondaria da seguire e della facoltà in cui iscriversi, e poi, tra l’altro, del supporto avuto nel loro percorso di crescita.

La storia di C. appare in questo senso emblematica, sia riguardo alle specifiche considerazioni sull’orientamento scolastico ed universitario, sia agli altri aspetti in seguito analizzati caratterizzanti il profilo dei disorientati/delusi:

C. è peruviano, figlio di una donna primomigrante è arrivato a Genova a 17 anni, dopo essere rimasto 10 anni in Perù con le sorelle e una zia. La sua storia è molto simile a quella di tanti altri ragazzi latinoamericani, figli di donne partite come teste di ponte della catena migratoria e che hanno ricongiunto in un secondo momento i figli. Nella storia di C. emergono molti dei temi che abbiamo già affrontato in altre ricerche specificamente riferite alle seconde generazioni<sup>24</sup>: ricongiungimento in età adolescenziale, delusione per le aspettative tradite rispetto alla vita in Italia, desiderio di vivere insieme alla madre ma tristezza per l’abbandono del paese e delle relazioni, socializzazione prevalentemente coetnica. Il percorso scolastico di C., iniziato in Italia in prima superiore, appare molto accidentato e discontinuo, la mancanza di informazioni affidabili, unita alla carenza di capitale sociale utile per accedere ad esse fa sì che C. e la sua famiglia si muovano sul terreno delle scelte scolastiche in modo casuale, attraverso un percorso per prove ed errori che però risulta estremamente frustrante e demotivante per il ragazzo. La padronanza dell’italiano ancora oggi è molto scarsa, la crisi con lo spagnolo emerge con frequenza durante l’intervista. Lo spagnolo è la lingua del privato, parlata in famiglia, la lingua in cui C. pensa e sogna, l’italiano è l’idioma dello spazio pubblico, spagnolo ed italiano si confondono però e diventano *itagnol*. Confusione linguistica che presumibilmente, quando si entra nella micro lingua di studio, s’intensifica ancor di più impedendo a C. una comprensione piena di

---

<sup>24</sup> Lagomarsino, 2006; Lagomarsino e Ravecca, 2011; Ravecca 2009, 2010.

quel che sta studiando. Oltre alla mancanza di informazioni C. ha le idee molto confuse circa le caratteristiche delle scuole che ha frequentato. La scelta di iscriversi al liceo è del tutto casuale, le interruzioni e le riprese in percorsi scolastici disparati porta alla maturità solo dopo diversi fallimenti e abbondante tempo accumulato. Il percorso incerto che C. ha sperimentato per gli studi superiori si ripete anche nel caso dell'università, non solo nella scelta della facoltà; C. ha le idee molto poco chiare circa le caratteristiche dei diversi percorsi formativi e delle differenze specifiche tra i corsi che gli impediscono di prendere decisioni realistiche e alimentano la sua delusione rispetto al percorso di studi: nel giro di un triennio C. passa da ingegneria a biologia per arrivare a scienze infermieristiche. Ancora oggi la sua confusione non sembra però dipanata:

*"I: ...scienze infermieristiche fa pur parte delle facoltà di medicina, ma non è la stessa cosa che studiare per diventare medico..."*

C: Ma no, sono più o meno la stessa cosa, e il test è da passare in tutti e due i casi..."

Da un lato è molto forte in C. il desiderio di mobilità sociale e incremento del capitale umano attraverso lo studio ma è come se non riuscisse ad accedere alla chiave di lettura necessaria per districarsi nella complicata organizzazione dell'università e non possieda contatti relazionali utili a tal fine. Nonostante queste difficoltà C. non vuole rinunciare al suo sogno di "progresar" attraverso lo studio. Il desiderio di C. è comune a quello di molti altri compagni le cui storie di vita sono state riprese delle ricerche internazionali, giovani d'origine immigrata che vedono nell'istruzione un'occasione di mobilità sociale e come una forma di riscatto personale a fronte delle esperienze e di vita faticose e poco gratificanti dei genitori, non solo nel paese di arrivo ma speso anche in quello di origine prima della partenza. Come nel caso di C., il diploma e poi la laurea sono il simbolo del successo e della riuscita non solo individuale ma familiare e intergenerazionale:

*"I: Ma perché tale importanza allo studio?"*

C: Mio nonno era analfabeta, ma è riuscito a far studiare tutti i suoi figli. È una questione di progresso, io voglio migliorare. Se non studi non sei nessuno, la gente ti tratta male, non ti considera".

Dalla voce di C. e degli altri ragazzi del gruppo possiamo chiaramente cogliere lo smarrimento innanzi ad un caleidoscopio di alternative apparentemente identiche a chi non possiede la grammatica necessaria per leggerle:

*"I: Che scuola hai scelto?"*

C: In Perù tutte le scuole sono uguali. L'unica cosa di diverso è se è una scuola militare o no. Quindi una scuola vale l'altra. Quindi ho detto, vado alla scuola più vicina. Ma mia sorella mi ha detto che non funzionava così, ma che dovevo scegliere in base a quello che mi piaceva, a quello che volevo fare. Allora mi ha dato un libricino con tutte le scuole, mi sono messo a leggerlo, ma non ci capivo niente. Scientifico, scientifico sperimentale, classico, ma io non ci capivo niente. Non avevo idea di che tipo di scuola fossero... alla fine mi sono iscritto allo scientifico perché mi piaceva il nome" (C. Perù, M).

"...Mia mamma non si è mai interessata molto della scuola... e io neanche... allora abbiamo pensato che la scelta migliore fosse l'Istituto xyz (istituto professionale industriale) perché era vicino a casa. Vedevamo i ragazzi su e giù per la strada, li abbiamo seguiti e abbiamo trovato quella scuola, e lì mi sono iscritto" (JG. Ecuador, M).

*"I: Dopo le superiori com'è andata? Come sei arrivato all'università?"*

Quando sono uscito avevo l'intenzione di fare medicina. Sono andato ad informarmi e mi hanno detto che c'era un test da fare con materie che io non conoscevo per nulla, era troppo difficile, allora non c'ho nemmeno provato. Sono andato all'orientamento in Via Balbi, ho parlato con uno di quei ragazzi che ti danno consigli, e lui mi ha detto, perché non fai ingegneria? Ma io ho pensato, la matematica che so io è scarsa, mi sembrava così facile quello che facevo che non mi sembrava sufficiente. Ma quel

ragazzo mi ha detto di no, che intanto si iniziava tutti da zero, che non c'erano problemi. Allora mi sono iscritto.

I: *Com'è andata?*

C: Ho fatto un mese poi basta. C'erano sempre fisica e matematica, dopo una settimana non ci capivo già più niente. Allora ho lasciato perdere. Ho trovato un lavoro come giardiniere, basta studi.

I: *Ora però hai ripreso, raccontami.*

C: Lo studio è sempre stato importante per me, l'anno dopo sono tornato in Via Balbi, ho parlato con i ragazzi che facevano orientamento e mi hanno detto perché non fai biologia? Se non hai nessuna base iscriviti a biologia, al massimo ti servirà il prossimo anno se vuoi rifare il test a medicina. Non è molto diverso da quello che vuoi fare quindi prova.

I: *E come è andata?*

Non male, a parte matematica le altre discipline sono andate bene.

I: *Hai continuato quindi?*

C: No, l'anno dopo ho rifatto il test a medicina, per scienze infermieristiche, e l'ho passato" (C. Perù, M.).

*"I: Le superiori dove le hai fatte?*

O: All'istituto XXX sono andato lì perché non sapevo cosa fare...volevo fare altro, non mi orientavo bene.

I: *Ma i professori non ti hanno un po' consigliato?*

O: Ma sì, però sei lì disorientato. Io alle medie facevo casa e scuola, scuola e casa, non conoscevo altro... (O., Ecuador, M.)

"Quando sono partito mi mancavano due anni per finire le superiori, ho dovuto mollare tutto e ricominciare da capo.

I: *cosa studiavi?*

G: Per diventare chimico/biologo.

I: *Ti ha dato fastidio dover mollare tutto?*

G: sì, perché stavo facendo una carriera che m'interessava, una cosa che mi piaceva...quando sono venuto qua mia madre mi ha iscritto all'alberghiero, io non sapevo nemmeno che scuola fosse. Ma lei ha deciso perché con quel tipo di scuola si trova facilmente lavoro (G., Ecuador, M.)

*"I: Come hai scelto la facoltà da seguire?*

J: A me piacevano i computer, volevo fare informatica, ma avevo studiato elettronica. Allora mi sono iscritto ad ingegneria elettronica. Non è andata bene...ho perso la voglia di studiare. ...Ho iniziato a lavorare, ma dopo un po' ho deciso di riprendere gli studi...mi sono iscritto all'università...ma ad ingegneria informatica questa volta...ho provato qualche esame, stavo perdendo di nuovo la voglia, ma la mia ragazza mi ha incentivato, anche lei doveva iscriversi, e così ho provato a fare il test di architettura...e per poco non sono stato accettato e ho visto che c'era questo corso di urbanistica per chi non aveva passato il test...e non è stata la mia prima scelta, però visto che non sono entrato in graduatoria ho provato e mi sono trovato bene...ho visto che potevo continuare anche a lavorare...era la mia facoltà. (J.G., Ecuador, M)

*"I: Gli insegnanti delle superiori ti hanno aiutato a scegliere la facoltà?*

G: Sinceramente no, forse perché la scuola che ho fatto è un professionale e non ci si aspetta che uno prosegua gli studi... (G., Ecuador, M).

"L: la maggior parte dei latino americani non ha preso spagnolo come lingua. Fanno francese e inglese, e, tenendo per buono la conoscenza dello spagnolo, puntano a padroneggiare tre lingue, più l'italiano. Questo però crea loro dei problemi, se scegliessero spagnolo il loro carico di lavoro risulterebbe alleggerito. Fanno un calcolo formativo che però non riescono a reggere, lavorano, rimangono indietro.

I: *Quelli che invece scelgono spagnolo?*

L: Di solito non li vedo, perché fanno inglese e non francese normalmente.

I: *Ma le colleghe che dicono?*

L: Dicono che superano gli esami, perché li superano, ma con voti bassi. La norma della lingua spagnola richiesta qua non è certo la norma dello spagnolo che hanno imparato la.

I: *Mi puoi spiegare meglio la situazione di quelli che non scelgono spagnolo? Perché dimenticano la lingua?*

L: No, è che spesso non hanno una perfetta elocuzione spesso a livello scritto dell'italiano. Dovrebbero a lavorare ancora sul perfezionamento dell'italiano. In più mettono due lingue inglese e francese, che sono sconosciute, e la confusione è troppa. Più tutti gli altri esami che ci sono, poi lavorano...scegliessero spagnolo si agevolerebbero la vita. Hanno ambizioni molto alte ma non raggiungibili né in termini di tempo né di contenuti.

I: *Il problema di non corrispondenza tra lingua effettivamente parlata e conosciuta e standard classici mi pare ci sia anche tra gli arabofoni, vero? Dalle interviste fatte agli studenti discorsi tipo "pensavo di conoscere l'arabo, ma quando ho iniziato a studiarlo all'università mi son reso conto di non saperlo. E per me è stato uno choc"*

L: Sì questo accade, specie per quelli nati o arrivati qui giovani, che si sono maturati in Italia. Per chi viene da grande questo non succede. L'arabo è una diglossia molto importante e varia, se non sei a contatto con la TV o hai fatto studi superiori parli solo dialetti. Quelli che sono cresciuti qui a casa parlano un dialetto arabo, non la lingua standard. L'arabo è perciò una lingua nuova. Per quelli appena arrivati il discorso è diverso perché hanno avuto la possibilità di entrare in contatto con l'arabo standard. (docente della Facoltà di Lingue)

C. e gli altri ragazzi disorientati/delusi, contrariamente alla maggior parte dei coetanei con un passato segnato tanto direttamente quanto indirettamente dall'esperienza migratoria, se pur con un senso di smarrimento sono all'interno del sistema di formazione post secondaria. Questo rappresenta una vittoria in sé, la scelta e l'impegno di studiare, se pur con difficoltà, non possono essere che letti come aspetti positivi. Rispetto ai soddisfatti/in cammino e ancor di più nei confronti dei cosmopoliti/integrati che esprimono una scelta ferma e consapevole, la motivazione dell'approdo all'università, e prima la scelta della scuola secondaria, si colloca però in una situazione *border line*, non sempre chiara, tra il desiderio effettivo di un investimento produttivo in formazione e la casualità più assoluta. Confutato dalle interviste sia ai ragazzi, sia ai testimoni privilegiati, che, contrariamente a quanto si possa pensare, l'iscrizione all'università non ha scopi strumentali connessi all'ottenimento del visto per motivi di studio, stupisce infatti la caparbia con cui i disorientati/delusi portano avanti la loro scelta di proseguire gli studi nonostante gli oggettivi limiti che ne impediscono un effettivo dispiegamento. Innanzi ad una meta riconosciuta come focale per la progressione personale questo gruppo di ragazzi, senza l'adeguata *cassetta degli attrezzi* necessaria per regolare la realtà vissuta, sono infatti smarriti e di conseguenza delusi.

*"I: Perché hai scelto di iscriverti all'università?"*

O: Dopo le superiori ho fatto il muratore, a Prato Nevoso, mi alzavo tutte le mattine alle 4...un freddo. Poi il fabbro, altro lavoraccio. Poi mi sono messo a pensare: vuoi fare sempre questa vita qua. Ho scelto ingegneria.

*Come mai?*

O: Ho fatto meccanica per 5 anni e mi spiaceva mollarla. Ho fatto quell'esame, come si chiama? Test d'ingresso? Sì, e mi è andata di culo, pensavo di non aver capito niente....ero indietro di 4 anni...ma sono passato.

*E come è andata?*

O: Male... ho fatto analisi, geometria poi disegno tecnico...analisi è andato male...geometria l'avevo passata con 22, ma 22 è niente..poi ti accumuli ..se prendi bassi voti poi arrivi all'ultimo anno hai la media bassa... (O. Ecuador, M.)

*" I: ...la tua decisione d'iscriverti all'università è legata alla necessità di avere il permesso di soggiorno?"*

G: Diciamo al 40%...o continuavo a studiare o lavoravo...una delle due, io ho scelto di studiare per migliorare la mia posizione, io voglio seguire la carriera di cameriere e quindi voglio conoscere bene le lingue (G. Ecuador, M.)

Le tante storie migratorie incontrandosi in un complicato rapporto di relazione con le differenti fasi di sviluppo del processo di socializzazione dei giovani segnano percorsi differenti d'assimilazione a seconda dell'età in cui è avvenuta l'immigrazione. La letteratura presenta pareri contrastanti sull'esistenza o meno di un'età vulnerabile per migrare e se pur in generale viene confermata da una correlazione negativa tra età all'immigrazione e performance educative (Jones, 1987), vi è piena consapevolezza che non sussista un rapporto lineare in questa relazione. Una pluralità di fattori, dalla solidarietà della comunità etnica, dalla proficuità dei rapporti intergenerazionali, dal capitale culturale familiare, per arrivare all'estremo delle variabili ascrivibili ai contesti di ricezione alle politiche educative qui adottate, entra infatti in gioco nel distorcere questo rapporto anche se sono i giovani che emigrano quando hanno un'età compresa tra i quindici ed i diciotto anni ad ottenere complessivamente meno credenziali educative rispetto a chi è emigrato prima (Chiswick e DeBurman, 2003). Ciò perché chi vive l'esperienza migratoria in questa fascia d'età sperimenta la *doppia transizione* portata dai cambiamenti caratteristici dell'adolescenza insieme a quelli di trasferirsi in un nuovo contesto, tanto più quando questa fase di passaggio è accompagnata da condizioni socioeconomiche non sempre favorevoli. Ci troviamo qui nello snodo che coniuga le biografie individuali con quelle familiari e più ampiamente comunitarie.

*“I: A Guayaquil tu che scuole avevi fatto? Fino a che scuole eri arrivato?”*

G: Ho fatto come posso dirlo...mi mancavano 2 anni per finire la scuola superiore...seguivo un corso per diventare chimico biologo.... praticamente mi mancavano 2 anni per finire quella carriera lì e ho dovuto mollare tutto per venire qua e ho iniziato un'altra cosa praticamente...

*I: La cosa di dover interrompere e dover ricominciare non ti aveva dato...turbato, dato fastidio ?*

G: sì perché magari intraprendere un'altra carriera... una cosa che mi piaceva...però poi quando son venuto qua mia madre mi ha parlato di questa scuola (ndr: istituto professionale per i servizi enogastronomici) e voleva che la seguissi e niente mi sono iscritto e ho fatto 5 anni lì...

*I: è stata tua mamma che ti ha consigliato di farla?*

G: Sì perché comunque mi ha detto che c'era opportunità di lavoro, una cosa diciamo che si fa spesso qui in Italia. Ed è vero, ero al secondo anno e avevo già trovato lavoro. (G., Ecuador, M.)

*“I: Con la scuola quindi basta?”*

C: Lavoravo però l'interesse per la scuola c'era sempre. La scuola è importante per progredire. Allora guardavo quelle pubblicità per i recuperi degli anni scolastici, mi attraevano molto. E allora mi sono iscritto in una di queste scuole. L'unica cosa che nel mio paese queste scuole sono vere e proprie scuole, riconosciute, qui no, sono solo di preparazione. Mi sono confuso, ho pagato 6000€, tutte assieme, per risparmiare. Ma questi ti davano un posto dove studiare, ma da solo, con l'aiuto di un professore ma solo una volta alla settimana (C., Perù, M.)

*“J: .Sono arrivato in Italia che avevo 15 anni, ho fatto le scuole giù e poi sono arrivato qua che mi hanno fatto fare...cioè per poter ingesar alla scuola mi hanno fatto fare un test, per non mandarmi subito in prima superiore ma in terza...hanno calcolato l'età ecco...quindi sono arrivato al xyz di Chiavari...diciamo che 15 giorni che ero qua ed ero a scuola...non capivo niente”*(JG, Ecuador, M)

*“D: Sono arrivata e ho iniziato dal terzo anno facendo ragioneria a Chiavari...”*

*I: Non hai perso niente? Cioè ti hanno inserita nell'anno giusto?*

D: l'anno sì, il programma no...perché per il fatto che è cambiato il preside della scuola...ci aveva chiamato e abbiamo portato il programma che avevamo fatto in Albania...il vecchio preside aveva già



visto il programma che era molto più completo per i primi due anni...ma siccome è cambiato non ci hanno detto niente...poi al quinto anno il professore di diritto mi dice che era assistente, come si chiama...preside..qualcosa del genere...

I: *vicepreside?*

D: ecco sì...e ci dice che con il programma che abbiamo portato avremmo potuto entrare direttamente al quinto anno..." (D., Albania, F).

"O: Io sono arrivato nel 2000, ho fatto le medie, avevo 13 anni...

I: *nel corso corrispondente al tuo anno?* giù ero in seconda superiore e qua mi hanno scalato un anno, mi hanno messo in terza media...non so come funziona... *in che scuola?* xyz a Bolzaneto... un anno ho smesso, volevo lavorare...avevo bisogno di soldi...sai quando uno è piccolo pensa stelle cavolate così...poi ho riniziato, finito...poi ho finito l'università...ho mollato, mi sono messo a lavorare e l'anno scorso ho deciso di studiare, mi sono iscritto...sto facendo ingegneria perché mi piace, la matematica però troppo pesante...ho visto che è troppo pesante. L'anno scorso mi sono iscritto però sono riuscito a fare solo 3 esami però non mi bastavano e ho detto -no, lo faccio di nuovo- ne devo fare nove...ora speriamo se tutto va bene spero di superare qualcosa di più... (O., Ecuador, M)

I: *...riassumiamo un attimo...dicevamo che ti hanno fare un test di italiano...*

J.C: non di italiano...ma per sapere le mie conoscenze di fisica, elettronica...per poter ingresar a scuola, se passavo questo test potevo andare in terza superiore oppure mi mandavano in prima. Mi hanno aiutato purché in estate mi hanno fatto fare un corso con un ragazzo che si era già laureato in elettronica e ci ha aiutato tanto...eravamo io e altri due ragazzi italiani che avevano dei problemi e alla fine quando ho fatto il test l'ho passato...

I: *quindi non hai perso nessun anno? Sei andato direttamente in terza?*

J.C: mi sa che mi sto confondendo un po'..aspetta...quando sono andato al xyz (istituto professionale di stato) sono andato in terza, mi sono confuso perchè al xxx (istituto professionale di stato) mi hanno fatto fare il test...diciamo che l'anno me l'hanno fatto perdere nel senso che una scuola turistica ti da inglese, francese, poi italiano...io non sapevo più cosa imparare ...l'anno l'ho perso...poi sono andato a Rapallo e ho fatto questo test...ma quindi l'anno ...

*Cioè hai fatto la terza ma non è andata bene?*

Sì... dicevano che non potevo fare niente perché non capivo niente...cioè se c'era una interroga io imparavo tutto a memoria e mi dicevano "bravo, bravo, 8" ma io non capivo niente...non sapevo cosa stavo dicendo...(J.C., Ecuador, M.)

I giovani disorientati/delusi, a differenza del gruppo degli *high achiever*, non solo sono giunti in Italia, inseriti direttamente nel sistema secondario superiore d'istruzione con tutte le difficoltà del caso legate in prima istanza all'apprendimento linguistico, alla socialità e al *deplacement* culturale, ma sono membri di nuclei familiari poco funzionali in termini di produttività di risorse di capitale sociale e culturale. Le migrazioni a staffetta, in cui un coniuge parte all'avanscoperta nel paese di destinazione, lasciando alle spalle il resto della famiglia ha ricadute rilevanti nella socializzazione dei figli. La funzione genitoriale, del genitore che è partito, per quanto mantenuta in piedi nello spazio transnazionale da frequenti telefonate, e mail, rimesse e regali di vario genere, viene ad indebolirsi. Il controllo sui figli è minimo, il supporto è limitato a fattori materiali, viene invece a mancare l'aiuto nel quotidiano, nei compiti, nei piccoli problemi della vita. La situazione si fa ancor più grave nelle famiglie monogenitoriali, dove la divisione della coppia è suggellata dalla partenza di un coniuge, generalmente la madre, come nel caso delle migrazioni dall'America latina, in cui i figli sono lasciati alle cure dei nonni, zii o altri parenti. Innanzi all'assenza dei genitori i figli sono smarriti, le figure vicarie non hanno infatti quasi mai la stessa efficacia funzionale. Con il ricongiungimento, magari dopo anni di separazione, non sempre la situazione migliora. Al contrario si registrano spesso attriti tra i figli e madri e padri, dovuti al venir a

meno col tempo dell'intimità intergenerazionale, contrasti intensificati ulteriormente dalla riunificazione e la migrazione vissuta nell'adolescenza, età di per se difficile.

J.G: per 4 anni io e mia sorella siamo stati in Ecuador con mia zia. Mia mamma era venuta in Italia. In Ecuador non guadagnava bene per mantenere due figli, da sola, e così un'amica di mia zia le ha detto che c'era la possibilità di venire in Italia, e così l'ha aiutata per venire.

I: *E papà?*

J.G: I miei si sono subito separati quando sono nato, non ha mai fatto parte della mia vita. Adesso mia mamma ha un compagno italiano.

I: *E poi siete arrivati voi?*

J.G: La mamma era tornata in Ecuador per rimanere assieme a noi, poi si è accorta che in Ecuador le cose non erano stabili, allora ha preferito portarci in Italia per darci un futuro migliore...siamo partiti che dovevo iniziare le superiori, e non è un periodo facile per dire...

I: *nei 4 anni che siete rimasti in Ecuador con la zia la mamma è mai venuta a trovarvi? La sentivate?*

J.C: La sentivamo solo per telefono, non è invece mai tornata...ha sempre lavorato e ha sempre voluto risparmiare per pagare i debiti... (J.G. Ecuador, M.)

“...in Perù tutti sono più autonomi, nessuno mi ha mai aiutato a scuola. Ognuno deve pensare per sé. Pensare agli animali, ai campi, e poi, ma solo poi a tutto il resto. Solo mia sorella mi aiutava un po', ad esempio per i compiti, ma nessun altro” (C. Perù, M.)

I: *...che lingua si parla in casa?*

G: A casa se c'è mia madre parlo la mia lingua, con i miei fratelli quando capita parlo italiano, quando capita parlo spagnolo...con mia madre parliamo spagnolo perché lei l'italiano diciamo non lo sa bene, mi viene così spontaneo con lei parlare spagnolo...” (G., Ecuador, M.)

“...i genitori quando vengono per sbrigare pratiche consolari chiedono informazioni sull'università.

*Esprimono dubbi? Perplexità sul come ci si iscrive, sul percorso?*

Sì, esatto. Perché nella loro rete sociale questa conoscenza non c'è. Se mio padre ha studiato all'università, è un medico, un notaio, so come muovermi. Se mio padre è un operaio e mia mamma una badante ho meno rete sociale che mi possa aiutare in questo ambito. Ho meno informazioni” (Console dell'Ecuador)

I: *Dopo la maturità hai deciso di proseguire gli studi, perché?*

J.G: Mia mamma mi ha detto ti piacciono i computer, allora vai a fare informatica. Alle superiori avevo fatto elettronica, l'avevo scelta per caso, e non mi piaceva...cambiare però mi sembrava poco sensato...allora ho proseguito con elettronica. Ma è andata male, non so perché ma ho perso la voglia di studiare e sono andato a lavorare...è stato un periodo un po' difficile perché ho avuto dei problemi con mia mamma, avevamo punti di vista differenti su tutto. Non volevo più dipendere da lei allora ho detto smetto e vado a lavorare... (J.G. Ecuador, M)

L'emergere di dissonanze nel grado di assimilazione tra genitori e figli rappresenta un'ulteriore condizione d'indebolimento delle risorse di capitale sociale familiare. I genitori apprendono molto più lentamente dei figli non solo la lingua di destinazione, ma anche gli usi e costumi della nuova società. In questa situazione i figli hanno molto più gioco di movimento perché capaci di muoversi liberamente in un contesto dove i genitori sono invece impacciati. Il controllo che gli adulti esercitano normalmente sui figli viene così a diminuire.

Questo insieme di condizioni fallaci nelle relazioni familiari emerge come costante tra i disorientati/delusi. Le scarse capacità familiari nel generare e godere di capitale sociale sembra esercitino un peso rilevante nel segnare la capacità e le forze sufficienti per accompagnare in modo

fermo e deciso i giovani che abbiamo inserito in questo gruppo. Ragazzi perennemente al confine tra lo stare dentro e il fuori la formazione post secondaria, che se fossero invece supportati, non solo in termini economici, ma anche simbolici avrebbero un orientamento più saldo verso la di per sé già vincente scelta di proseguire gli studi.

“I: *cosa ti ricordi della partenza? Ne avete parlato con tua mamma, è stata una scelta che hai condiviso o hai giusto accettato?*”

G: diciamo che il motivo più valido è quello che ci mancava tanto... purché non era la stessa vivere con uno zio che con tua madre parchè, tra l'altro, mio padre non c'era, quindi è stato un po' difficile...un po' tanto difficile...

I: *Cioè i rapporti con papà ....?*

G: sì lo vedevamo ogni tanto però non era a casa con noi, non so come spiegarlo... quindi è stata dura. È stata dura perché abbiamo iniziato la scuola, ho iniziato a crescere e quindi mi mancavano tutti e due, siccome avevo capito che mio padre aveva fatto la sua scelta sapevo che dovevo rimanere con mia madre e quindi...volevo stare con lei...”(G., Ecuador, M.).

I disorientati/delusi, così come gli altri compagni d'origine straniera iscritti ad un corso dell'Ateneo genovese, pur con declinazioni diverse conseguenti alle modalità con cui si sono realizzate le migrazioni, hanno avuto un'esperienza scolastica positiva all'interno d'istituti d'eccellenza nell'accoglienza degli alunni immigrati. L'aver frequentato, se pur non sempre seguendo un percorso lineare, scuole particolarmente sensibili alle esigenze e peculiarità straniere, è l'unico elemento che accomuna tutti gli studenti da noi intervistati. Non tutti i diplomati delle scuole d'eccellenza s'iscrivono all'università, e quindi la variabile scuola non può essere assunta come condizione assoluta per il proseguimento degli studi, un altro ampio mix di fattori entra notoriamente in gioco, ciò non di meno la qualità della scuola emerge come fattore imprescindibile per accompagnare una scelta così importante.

“...la prof di italiano mi ha dato una mano e poi c'era un mio compagno che aveva il prof di sostegno e io ogni tanto andavo con lui ... a scuola mi trovavo bene. *Facevi delle ore in più?* sì, brava...mi è servito e poi i miei compagni sono stati bravi...” (O. Ecuador, M)

“...facevo dei pomeriggi al xyz (istituto professionale di stato) con una ragazza che ci aiutava con l'italiano, sapevo solo dire “ciao”...”(J.G. Ecuador, M.)

Nonostante il disorientamento che questi ragazzi vivono e l'accidentalità che ha caratterizzato il loro percorso universitario, la strutturazione del sistema accademico è valutata sommariamente positiva, così come positivi sono i rapporti con i docenti.

“...una volta ho avuto una discussione con un professore, però ci siamo chiariti subito...non mi ha fatto sentire straniero o diverso... gli ho chiesto scusa, e mi ha aiutato tantissimo...” (O., Ecuador, M)

Il capitale umano e culturale delle famiglie dei disorientati/delusi è mediamente basso<sup>25</sup>. I genitori di questi ragazzi hanno seguito in prevalenza esclusivamente la scuola di base. Si tratta poi quasi esclusivamente di *single parent-family*, di famiglie monogenitoriali più deboli nella trasmissione intergenerazionale del capitale umano. La presenza di un solo genitore nel nucleo è solo uno dei potenziali fattori di rischio, e neppure il più grave, contano invece maggiormente quantità, qualità intensità della relazione, ciò non di meno è un elemento di rilievo nel supportare il processo generativo di capitale.

“I: *Come hai preso la partenza dei tuoi?*”

---

<sup>25</sup> Cfr. con i precedenti paragrafi di Lagomarsino

O: Male, molto male...non avevo voglia di separarmi da loro. Mi hanno chiesto se volevo partire anch'io e ho detto di sì, non volevo rimanere da solo....poi dopo che siamo arrivati i miei si sono separati. Bella sfiga!

I: *E tu e i tuoi fratelli?*

O: Siamo rimasti con la mamma. Mio papà si è risposato subito...ci sono rimasto male...siamo venuti qua per migliorare la famiglia e invece...." (O. Ecuador, M.)

"I: *Perché la mamma partì? Per i problemi col papà?*

C: I problemi col papà sono venuti dopo. I problemi all'inizio erano economici, con i campi. I soldi che vengono dalla produzione agricola sono incerti. Poi un' amica di mia sorella ha offerto di prestare i soldi per partire in Italia e vivere meglio.

I: *Non ho capito quando è avvenuta allora la separazione?*

C: All'inizio erano d'accordo, poi non si è capito bene che cosa è successo. Due o tre settimane prima della partenza si sono separati. Ma non so che cosa sia successo. Non so se non fosse partita si sarebbero rimessi assieme, non lo so. Sta di fatto che si sono lasciati" (C. Perù, M.)

"G: ...mi chiamo G., ho 21 anni e praticamente sono 8 anni che sono qui in Italia, sono con mia madre e due fratelli, i miei sono separati, mio padre è rimasto giù in Ecuador...

I: *si sono separati prima di partire?*

G: Sì sì, si sono separati prima di partire...

*e siete partiti tu tua mamma e i tuoi fratelli tutti assieme?*

no, prima mia madre, ha dovuto lavorare due anni per farci venire qua..prima ha portato mia sorella poi mio fratello e io...

I: *sono più grandi loro? sì sono più grandi...*

I: *quanti anni hanno?*

G: 26 e 24.

I: *E tu quando tua mamma è venuta in Italia stavi con chi?*

G: siamo rimasti con uno zio che anche lui aveva una famiglia... la mamma ci mancava tanto... perché non era la stessa vivere con uno zio, tra l'altro, mio padre non c'era, quindi è stato un po' difficile...un po' tanto difficile...

I: *i rapporti con papà ....?*

G: sì, lo vedevamo ogni tanto però non era a casa con noi, non so come spiegarlo... quindi è stata dura. È stata dura perché abbiamo iniziato la scuola, ho iniziato a crescere e quindi mi mancavano tutti e due, siccome avevo capito che mio padre aveva fatto la sua scelta sapevo che dovevo rimanere con mia madre..." (G., Ecuador, M)

La presenza di un solo coniuge ha ricadute anche sulle disponibilità economiche di cui il nucleo può disporre, tanto più quando l'unico coniuge presente è impiegato in nicchie marginali del mercato del lavoro come accade per tutti i genitori degli studenti di questo gruppo. La scarsa disponibilità economica si riverbera anche nelle condizioni abitative delle famiglie dei disorientati/delusi, schiacciati da una segregazione residenziale in quartieri suburbani, caratterizzati da povertà sociale e quindi poco supportivi.

"La casa dove stiamo non mi piace...sai sei abituato a vivere da solo in una villetta, qua sono palazzi, enormi e brutti. 20 famiglie in un palazzo...non mi piace...privacy niente, rompono se metti la musica più alta...là, minchia, è diverso, fai il tuo casino, per dire, e non ti dicono niente, sei amico di tutti...però c'è crisi là..."(O. Ecuador, M.)

"I: *Quando voi siete arrivate tuo padre aveva già una casa?*

D: sì...aveva una casa disastata...perché...ecco...agli stranieri non danno casa...è molto difficile...tipo quando chiami "ah, benissimo...ma di dove sei? " "eh guarda sono straniera..." E di dove?" " Albania " " ah, guarda...il proprietario non la dà agli stranieri"...cercano qualsiasi scusa..." (D., Albania, F.)

Le limitate risorse economiche famigliari hanno ricadute anche sull'autonomia finanziaria degli studenti d'origine immigrata. Abbiamo osservato come gran parte dei disorientati/delusi svolga, ho abbia svolto, durante gli studi un'attività lavorativa, benché spesso minimale e per lo più dedicata a coprire, almeno in parte, le spese che vengono comunque integrate dai genitori. Gli impegni lavorativi, che rappresentano una potenziale distrazione dall'impegno universitario, non interessano solo questo gruppo, rispetto agli altri compagni d'origine straniera e non, i disorientati/delusi però sono maggiormente coinvolte in attività lavorative. Questo accade anche all'interno delle mura domestiche poiché a questo gruppo di studenti, caratterizzato da famiglie monogenitoriali, con un reticolo parentale poco esteso, con genitori impiegati in professioni a lungo orario è chiesto di dedicare tempo a lavori domestici molto più di quanto non accada agli altri compagni d'origine straniera e ancor più agli italiani:

I: *...dopo aver lasciato l'università che lavoro hai iniziato a fare?*

J.G: il compagno di mia madre ha una ditta di edilizia e ho lavorato con lui per due anni...poi non ero più contento della vita che stavo facendo e mi sono riscritto all'università...ma a ingegneria informatica stavolta...e ho sbagliato però...perché siccome non volevo più dipendere da mia madre ho continuato a lavorare non più con il compagno di mia mamma ma con i miei suoceri.

I: *Che lavoro è?*

J.G.: Faccio le consegne in un negozio di alimentari, mi hanno dati gli orari flessibili...ma lavorare e studiare è davvero impossibile" (J.G., Ecuador, M)

O: ...il primo anno è andato male...io volevo proseguire però allora sono andato a parlare con i prof perché io stavo lavorando.

I: *Cosa fai?*

O: prima lavoravo di sera...tipo dalle 5 del mattino...e ora dalle 4 fino a mezzogiorno...è dura... *quanti giorni? 5...*

I: *e come fai quindi a conciliare con lo studio?*

O: eh sono andato anche a chiedere le informazioni...qui in via Balbi...ho chiesto come potevo fare...normale o diverso? Mi hanno detto normale basta che parli con i prof...

I: *quindi a tempo parziale o no?*

O: non mi hanno detto niente....

I: *e i prof ti aiutano?*

O: mah...all'inizio non tanto...se uno lavora è perché ha bisogno di soldi...un po' di soldi mi devono entrare...devono anche capire..." (O. Ecuador, M.)

Sulle difficoltà di conciliazione tra studio e lavoro appaiono interessanti le osservazioni del Console dell'Ecuador che evidenzia in modo deciso come il sistema universitario italiano abbia un'organizzazione rigida e poco pronta ad accogliere le esigenze degli studenti lavoratori. Gli studenti confermano queste considerazioni di fondo:

Console: ...fuori dall'Italia l'organizzazione delle università è più flessibile. Io ho studiato negli Stati Uniti come immigrata, avevo tre lavori, ma potevo andare a lezioni alla sera e il sabato.

I: *È un sistema più attento alle esigenze degli studenti?*

Console: Sì, perché io devo scegliere se lavorare o studiare? Magari posso fare tutti e due. In Italia questo non è possibile. Si potrebbe fare di più" (Console dell'Ecuador)

"...all'inizio avevo un po' di difficoltà riguardo gli orari perché le lezioni erano tutte al mattino e se mi capitava di lavorare dovevo dire di no, oppure saltavo le lezioni..." (G., Ecuador, M.)

Il lavorare fuori e dentro casa, implicando ritardo nella carriera universitaria ha anche ricadute dirette sui diritti di godimento dei benefici dispensati dall'ente regionale per l'assistenza allo studio. Mentre il primo anno quasi tutti ragazzi del gruppo hanno usufruito di una borsa di studio, di una riduzione delle tasse, della mensa o dell'alloggio gratuiti o a prezzi agevolati, non riuscendo a capitalizzare i crediti necessari per mantenere tali benefici ne decadono.

I: *volevo chiederti...l'ARSSU?*

O: ho la borsa di studio...

I: *hai l'esenzione, la mensa, l'alloggio?*

O: avevo tutto però alla mensa non ci vado e l'alloggio ho detto di no...

I: *per la borsa devi raggiungere i crediti?*

O: sì, devi dare 3 esami...l'anno scorso l'ho data indietro...

I: *cioè?*

O: ho dato due esami e l'ho presa ma poi mi sono ritirato e mi sembra che devi indietro ...il giorno che mi sono...come si dice...ho fatto la rinuncia...li ho ridati..." (O. Ecuador, M.)

"il problema è che questi ragazzi non hanno l'autonomia finanziaria che gli permetta di studiare e basta, a differenza degli autoctoni spesso devono lavorare. Spesso ottengono una borsa per il primo anno, ma sovente la perdono perché non riescono ad acquisire i crediti necessari per mantenerla..." (Docente della facoltà di Lingua)

Il minor accesso a risorse di capitale sociale sembra essere la condizione che maggiormente distingue - in senso peggiorativo- i disorientati/delusi dai cosmopoliti/integrati e dai soddisfatti in cammino.

Tra le strategie adottate dai disorientati/delusi, così come da molti giovani d'origine immigrata per far fronte al deficit di capitale sociale, così come compitamente si osserva in letteratura (cfr. cap 1) vi è l'attivazione di una forte socializzazione di tipo etnico o coetnico, un ritrovarsi tra pari che hanno vissuto esperienze di vita significative comuni, il che permette di lasciarsi alle spalle la solitudine dell'arrivo, identificarsi come gruppo, combattere la discriminazione e quindi tentare di ricostruire forme di capitale sociale alternativo. Condizione questa di per sé non negativa, se non quando sfocia nell'affermarsi di controculture oppositive, ciò non di meno, almeno sotto diversi aspetti, non sempre fruttuosa e produttiva.

Si entra nell'alveo delle concezioni sposate da Granovetter (1973), secondo il quale sono le connessioni lasche ad essere maggiormente utili, mentre quelle strette sono meno produttive. Basti pensare al potenziale informativo veicolato dalla rete relazionale nel fornire informazioni e consigli sul percorso di studi da scegliere, o sulle opportunità di ottenere un lavoro; se la rete è troppo ristretta le informazioni che circolano sono limitate e ridondanti, diametralmente opposta è la situazione quando si può contare di legami a più ampio raggio. Nel primo caso i membri della comunità tendono con probabilità a rimanere invischiati in specifiche nicchie del sistema d'istruzione, così come nel mercato del lavoro. Congiuntamente a forze che provengono dalle politiche migratorie e dall'accettazione sociale dei migranti da parte degli autoctoni, le implicazioni che ne derivano sono la sopra vista concentrazione degli alunni d'origine immigrata nell'istruzione professionale, e per i pochi che riescono ad andare avanti in facoltà più direttamente professionalizzanti (ad esempio scienze infermieristiche), e da adulti verso quelle professioni da immigrati poco desiderate dagli italiani, pericolose, poco remunerate e poco gratificanti. Tutti i disorientati/delusi in coppia hanno un partner connazionale, a differenza degli studenti degli altri gruppi dove non sono rare coppie miste.

La socializzazione dei disorientati/delusi, che attraversano contemporaneamente una doppia transizione di vita, la migrazione e le fase adolescenziale non potendo inoltre contare più di tanto di un'ottimale funzionalità familiare, tende quindi a svilupparsi su rapporti omofili, che se in prima battuta possono rappresentare un rifugio, successivamente innescano un perverso effetto moltiplicatore dello svantaggio iniziale. Questo intensifica ulteriormente il loro scarso senso critico sulla loro

condizione di vita e la consapevolezza dell'esistenza di uno scarto enorme tra la realtà e i loro ideali di successo che si dispiega giocoforza in un'amara delusione.

*"I: Che amicizie hai?"*

O: ...italiani, all'inizio, dalla scuola, ma poi...poi ho preferito andare con i miei compaesani...nel periodo che c'erano tutti i casini di accoltellare e quelle cose lì...avrà sentito parlare? Che a me quelle cose...quello è il brutto di noi stranieri...che sei in un paese estraneo e fai delle cavolate...stattene al tuo paese a basta! Veramente, se vieni a fare casino è inutile che vieni...o vai a lavorare o vai a studiare...

*I: quello era il periodo in cui si è cominciato a parlare delle bande...tu conoscevi qualcuno?"*

O: sì sì, quasi tutti..." (O. Ecuador, M.)

*"J.C: ...diciamo che all'inizio avevo più amici italiani, poi ho cominciato ad avere amici dell'Ecuador o sudamericani..."*

*I: secondo te come mai questo cambiamento?"*

J.C: Non lo so...magari uno vuole tornare a parlare la sua lingua, magari è curioso di sapere la storia di uno, per vedere se è come la tua e poi si rimane amici...

*I: secondo te perché all'inizio non li frequentavi perché non c' erano ragazzi del tuo paese?"*

J.C: sì...li cercavo ma non c'erano e dovevo per forza parlare italiano...e stare con italiani...

*I: ma lo stare con altri connazionali è legato solo alla lingua ?*

J.C: Non ci sono abitudini per esempio...tipo la musica forse...ogni tanto vado nelle discoteche italiane però preferisco le nostre, la nostra musica...mi piace e allora ballo ...ogni tanto ci troviamo a mangiare qualcosa, mangiamo la nostra cucina,..anche se mi piace la cucina italiana però cerco di non dimenticare la mia...gli italiani comunque hanno altre abitudini, altri modi di pensare...

*I: ma solo nel divertimento o pensi che ci siano delle differenze importanti?"*

J.C: ad esempio, quando ci sono dei compleanni qua si mangia, invece da noi si balla...la prima volta che sono andato a un compleanno invitato non sapevo cosa aspettarmi... abbiamo mangiato e poi è finita lì...bevuto qualcosa e poi tutti a casa...boh, queste cose ho notato...

*I: facendo ora un bilancio, le amicizie che hai avuto negli anni sono cambiate molto?"*

J.C: Sì, perché molti sono sposati, hanno figli e non escono più , alcuni hanno preferito lavorare e li vedo poco...io tra il lavoro e lo studio non esco tanto, un po' più il fine settimana...ognuno si è disperso e quindi le amicizie sono cambiate sì..ora frequento più persone più vicine all'università, ragazzi stranieri come me che fanno l'università...anche con loro esco ogni tanto, loro prima lavorano e poi escono, quindi se hanno tanto da lavorare non escono...noi invece usciamo lo stesso..." (J.C., Ecuador, M.)

*"I: ...i tuoi amici? Sia in facoltà che al di fuori...vedi più ragazzi del tuo paese, ragazzi italiani?"*

G: ultimamente frequento più gente del mio paese...ma ragazzi o associazioni? no no ragazzi....così...

*I: come mai, cosa è cambiato?...ti senti più a tuo agio, è più facile capirsi?" (G., Ecuador, M.)*

"...i latino americani specialmente tendono ad essere molto identitari, sono sempre assieme, si siedono sempre vicino, studiano assieme, l'apprendimento del francese è veicolato quindi attraverso due lingue, l'italiano e lo spagnolo, perché tra di loro parlano sempre spagnolo... (docente della Facoltà di lingue)

I disorientati/delusi vedono il loro futuro sia con un ritorno al paese d'origine, sia con una permanenza stabile in Italia. Il proseguimento degli studi all'università è un lasciapassare per entrambe le alternative.

"...sto frequentando un corso di interfacoltà che ora è diventato una triennale di architettura...ci hanno fatto fare gli esami nelle diverse facoltà a noi... ora è una triennale a numero chiuso...dopo si può fare architettura del paesaggio oppure design industriale, ma noi non proseguiremo (J.G. e la ragazza anch'essa ecuadoriana) perché abbiamo intenzione di tornare giù dopo la triennale...e fare qualcosa lì" (J.C. Ecuador, M)

I: *I tuoi genitori son contenti di essere venuti qui?*

O: Dicono che sono stati contenti...io non lo sono però. Loro sono venuti per darci qualcosa di più nella vita...ma...non sono per niente contento.

I: *Quindi vuoi tornare in Ecuador?*

O: I miei famigliari sì, io no, ormai sto qua, la mia vita è qua, sono 11 anni che sono qua...per questo ho deciso di studiare (O. Ecuador, M.)

I cosmopoliti/integrati non si sentono né particolarmente legati a una cultura, né ad un luogo. I soddissfatti/in cammino vivono a pieno la loro *doppia appartenenza*. I disorientati/delusi esprimono un'identità molto meno meticcica e costantemente orientata al paese d'origine, si sentono molto più stranieri che italiani. Non per forza l'integrazione si deve dispiegare nell'assimilazione, nell'assorbimento acritico di una cultura altra, la capacità, assente in quest'ultimo gruppo, però di selezionare tratti culturali differenti e farli propri si presenterebbe invece come condizione chiave per una piena affermazione individuale e sociale (Portes, Fernandez-Kelly et al., 2005).

“I: ... *ti senti straniero?*

J.C: sì, diciamo di sì...nel senso...perché so di non essere italiano...e abitudini, come sono cresciuto ...sono un po' straniero sì...

I: *ma è cambiata negli anni la tua percezione rispetto a questo?*

J.C: ah sì sì, è cambiato...è cambiato...all'inizio non sapevo come inserirmi invece ora quando conosco una persona cerco di conoscerla, diciamo che il mio modo di vivere ho cercato di farlo come si fa qua...quando torno giù...diciamo che mi trovo un po' a disagio quando torno giù, comunque è un'altra vita qui...quando tornerò dovrò abituarci...però penso che potrò stare bene adesso là...anche quando vado giù mi dicono che sono cambiato...

I: *sei tornato spesso?*

J.C: sono andato 3 volte, la prima da solo e poi con la mia ragazza altre due...sono andato dopo 7 anni la prima volta e ho trovato tutto cambiato, un po' più come qua, tutto tranquillo...posso uscire, una volta non era così...c'è meno criminalità, è un paese più avanzato, non come prima che non c'era quasi niente...è più moderno...

I: *come mai vuoi tornare giù?*

J.C: per il lavoro ma è anche una questione sentimentale...ho conosciuto qui una ragazza del mio paese, sono già 8 anni e mezzo che stiamo insieme e penso di tornare giù per poter lavorare...penso che con una laurea potrei trovare qualcosa di meglio che qua...perché guardando quelli che hanno studiato nell'estero, vale di più una laurea di fuori... (J.G. Ecuador, M.)

“...io mi sento molto legato ...non tanto alla mia terra ma alla mia città soprattutto, mi piace dire che sono di Quito...anche qua in Italia so che ci sono delle diversità tra il nord e il sud per esempio...per me la mia città è importante...lo dico sempre appena posso...per me vuol dire avere una personalità...mi identifico così...sono nato là...l'Italia sarà sempre la mia seconda terra perché ho vissuto qui e mi son trovato bene...però cerco sempre di identificarmi così come sono...” (J.G., Ecuador, M.)



## 5. Bibliografia

AA.VV. 2009 L'immigrazione in Italia tra identità e pluralismo culturale, Ministero dell'Interno Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, Nomisma, <a href="http://www.scribd.com/doc/51159526/22/II-2-6-II-livello-di-istruzione-degli-italiani-e-degli-stranieri-in-Italia">http://www.scribd.com/doc/51159526/22/II-2-6-II-livello-di-istruzione-degli-italiani-e-degli-stranieri-in-Italia</a>
Alba R. – Massey S. – Rumbaut R.G. 1999 The Immigration Experience for Family and Children, American Sociological Association, Washington
Alison P. Hagy e J. Farley Ordozensky Staniec, 2002 Immigrant status, race, and institutional choice in higher education, <i>Economics of Education Review</i> 21, pp. 381–392
AlmaLaurea 2011 Indagine 2011. Profilo dei Laureati 2010. "Qualità e valutazione del sistema universitario" <a href="http://www.almaLaurea.it/universita/profilo/profilo2010/premessa/pdf-file/sezione03.pdf">http://www.almaLaurea.it/universita/profilo/profilo2010/premessa/pdf-file/sezione03.pdf</a>
Ambrosini M. – Molina S. 2004 Seconde generazioni – un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino
Ambrosini M., Abbatecola E., <i>Famiglie in movimento</i> , Il melangolo, Genova 2010
Balsamo F., <i>Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale</i> , Carocci, Roma, 2003
Barone C., <i>La formazione professionale: il punto di vista degli allievi. Le motivazioni di scelta, i giudizi sulla qualità dell'offerta formativa ed i processi scolastici e lavorativi dell'utenza</i> , Roma, ISFOL/IARD, 2006
Baum S. – Flores S.M. 2011, Higher Education and Children in Immigrant Families, <i>Future of Children</i> , VOL. 21 / NO. 1 / SPRING 2011,
Belkhouja C. 2009 Toward a more welcoming community? Observations on the Greater Moncton Area. Plan Canada. <a href="http://canada.metropolis.net/pdfs/welcoming_moncton_e.pdf">http://canada.metropolis.net/pdfs/welcoming_moncton_e.pdf</a>
Besozzi E. 1997 La nuova domanda sociale d'istruzione, in <i>Scuola Democratica</i> , Vol. XX, No. 1, pp. 2-3 1999 Crescere tra appartenenze e diversità: una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi, Franco Angeli, Milano 2006 Società, cultura, educazione, Carocci, Roma
Besozzi E. (a cura di) 2003 Il genere come risorsa comunicativa, Maschile e Femminile nei processi di crescita, FrancoAngeli, Milano
Besozzi E., Colombo M. e Santagati MG: 2009 <i>Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte</i> , FrancoAngeli, Milano
Besozzi E., Colombo M., (a cura di) 2007 <i>Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale</i> , Rapporto 2006, Milano, Ismu
Besozzi E., Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi, Carocci, Roma, 2006
Bonizzoni P., <i>Famiglie globali. Le frontiere della maternità</i> , Utet, Torino, 2009
Bourdieu P. 1977 Cultural Reproduction and Social reproduction, in Karabel J. – Halsey A.H. (a cura di), <i>Power and Ideology in Education</i> , Oxford University Press, New York
Bourdieu P., Passeron J.C. 1964 <i>Les héritiers</i> , éditions de Minuit, [trad. It., <i>I delfini</i> , Guaraldi, Firenze, 1970]
Bowles S. – Gintis H. - Osborne Groves M. (a cura di) 2005 <i>Unequal Chances: Family Background and Economic Success</i> , Princeton University Press

Brint S. 1999 Scuola e società, Il Mulino, Bologna, ed. or. 1998
Brint S. 1998 <i>Scuola e società</i> , Il Mulino, Bologna
Camarota S. A. 2007 Immigrants in the United States, 2007: A profile of America's foreign-born population. Washington, DC: Center for Immigration Studies <a href="http://www.cis.org/articles/2007/back1007">http://www.cis.org/articles/2007/back1007</a>
CEDEFOP 2010 Skills, Supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020. , Publication Office of the EU, Lussemburgo
Chiswick B. R. - DeBurman N. 2003 Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation, Working Paper, University of Illinois
Chiswick B. R. e DeBurman N. 2003 Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation, Working Paper, University of Illinois
Chiswick B.R. 1978 The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-born Men, in The Journal of Political Economy, Vol. 86, No. 5, pp. 897-921
Cobalti A. 1997 Istruzione e mobilità, in Morgani – Russo op. cit, ed.or. 1995
Collins. R. 1979 The credential society. An historical sociology of education and stratification, Academic Press, New York
Conway K.M. 2009 Exploring Persistence of Immigrant and Native Students in an Urban Community College, The Review of Higher Education, Vol. 32, N. 3, pp. 321-352
Crul M. 2012 What is the best school integration context? School careers of the Turkish second generation in Europe, in Mondi Migranti, numero monografico “La scuola multietnica: alunni, insegnanti, famiglie e politiche”, in corso di stampa
Downey D.B. 1995 When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance, in American Sociological Review, Vol. 60, No. 5, pp. 746-761
Dwyer C. – Moodod T. – Sanghera G. – Shah B. – Thapar-Bjorkert S. 2006 Ethnicity as social capital? Explaining the differential educational achievement of young British Pakistani men and women, Working Paper presentato alla conferenza Ethnicity, Mobility and Society, Leverhulme Programme, University of Bristol
Esser H. 2004 Does the “New” Immigration Require a “New” Theory of Intergenerational Integration?, in International Migration Review, Vol. XXXVIII, No. 3, pp. 1126-1159
Eurydice 2004 L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa, Eurydice, Bruxelles
Favaro G., Mantovani S., Musatti T. 2006 Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi, Franco Angeli, Milano
Favaro G., Napoli M., (a cura di), <i>Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti</i> , Milano, Guerini, 2004
Federconsumatori 2010 Università quanto mi costi, <a href="http://www.federconsumatorigiovani.it/pdf/relazione%20Universit%C3%A02010.pdf">http://www.federconsumatorigiovani.it/pdf/relazione%20Universit%C3%A02010.pdf</a>
Ferrier . - Heagney M. – Lee M.F. 2010, Increasing and Sustaining Student Diversity in Higher Education, EAN, London
Finnie R., Sweetman A. e Usher, A. Introduction: A Framework for Thinking about Participation in Post-Secondary Education, in: Finnie,

R., Mueller, R.E., Sweetman, A. e Usher, A. (a cura di), Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada, Montreal e Kingston: McGill-Queen's University Press, Queen's Policy Studies Series, 2008, pp. 3-32
Fligstein, N. e Fernandez R. 1985 Educational transitions of whites and Mexican-Americans. In G. Borjas, & M. Tienda, Hispanics in the U.S. economy, pp. 161-192, Orlando, FL: Academic Press
Florida R. 2002, The Rise of the Creative Class: And How it's transforming work, leisure, community and everyday life. New York: Perseus Book Group
Fondazione Ismu, Quanderni 4/2011, <i>Alumni con cittadinanza non italiana verso l'adolescenza</i> , A.S. 2010/2011, MIUR, Ismu
Fondazione Leone Moressa 2011 Gli stranieri: un valore economico per la società. Dati e considerazioni su un a realtà in continua evoluzione", Il Mulino, Bologna
Foner N. 2005 In a New\Land. A comparative View of Immigration, New York University Press
Foot K. E. – Li W. - Monk J. e Theobald R. 2008 Foreign-born scholars in US universities: issues, concerns, and strategies. Journal of Geography in Higher Education, 32(2), 167-178.
Fragai E. 2000 La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri, in Studi Emigrazione, Vol. XXXVII, No. 140, pp. 963-979
Fuligni, A. J. e Witkow M. 2004 The postsecondary educational progress of youth from immigrant families. Journal of Research on Adolescence, Vol. 14, No. 2, 159-183.
Ganderton, P. e Santos, R. 1995 Hispanic college attendance and completion: evidence from the High School and Beyond surveys. Economics of Education Review, Vol. 14, no. 1, pp. 35-46.
Giovannini G. 2006 Allievi in classe, stranieri in città, FrancoAngeli, Milano
Giovannini G., Queirollo Palmas L. 2002 Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino
Gonzalez, A. e De La Torre, A. 2002 The Educational Outcomes of Hispanics and Non-Hispanics in Arizona: Implications for National and State Policy Makers, Educational Policy, Vol. 16, N. 2, pp. 288-310
Granovetter M. 1973 The Strength of weak ties in American Journal of Sociology, 78, n°6 pp. 1360-80
Gray m.J., Rolph E. Melamid E. 1996 Immigration and Higher Education: Institutional Responses to Changing Demographics
Hagy, A.P. e Farley Ordozensky Staniec, J., 2002 Immigrant status, race, and institutional choice in higher education, Economics of Education Review, N. 21, pp. 381-392
Hansen, J. e Kucera, M., 2008 The Educational attainment of Second Generation Immigrants in Canada: Evidence from SLID, <a href="http://www.iza.org/en/webcontent/teaching/summerschool_html/7thsummer_school_files/ss2004_kucera.pdf">http://www.iza.org/en/webcontent/teaching/summerschool_html/7thsummer_school_files/ss2004_kucera.pdf</a>
Hawthorne L. 2008 The growing global demand for students as skilled migrants. Migration Policy Institute, <a href="http://www.migrationpolicy.org/transatlantic/intlstudents.pdf">http://www.migrationpolicy.org/transatlantic/intlstudents.pdf</a>
Jensen A.R. 1969 How much can we boost IQ and scholastic achievement?, in Harvard Educational Review, Vol.

39, pp.1-123
Jonkers K. 2011 Immigration and European Innovation System, Challenges for Economic Growth and Prosperity, European University Institute
Kao G. - Tienda M. 1995 Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth, in Social Science Quarterly, Vol. 76, pp. 1-19
Keaton T. 1999 Muslim girl and “other France”: An examination of identity construction, in Social Identities, Vol. 5, No. 1, pp. 47-64
Kesler C. e Quinn M.E. 1980 Positive effects of bilingualism of sciences problem-solving abilities, in Alatis J.E. (a cura di), 31st Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, Georgetown University Press, Washington
Koen J. 2011 Immigration and European Innovation Systems, Challenges for Economic Growth and Prosperity, European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies, Firenze
Lagomarsino F. 2006 Esodi e approdi di genere, famiglie transnazionali e nuove migrazioni dall’Ecuador, FrancoAngeli, Milano
Lagomarsino F. e Ravecca A. 2012 Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano, in Mondi Migranti, numero monografico “La scuola multietnica: alunni, insegnanti, famiglie e politiche”, in corso di stampa
Lagomarsino F., Ravecca A., 2011, <i>Risorse educative e riorganizzazione del capitale umano, nei percorsi formative dei giovani migranti</i> , in Scannagatta S., Maccarini A., <i>Vite riflessive. Discontinuità e traiettorie nella società morfogenetica</i> , Franco Angeli, Milano
Lau, K., O’Flynn, J., Sammartino, A., Nicholas, S., e Selalmatzidis, L. 2001 Diversity management: capturing the diversity dividend. CEDA Bulletin. <a href="http://www.mibru.unimelb.edu.au/template-assets/07/includes/diversity/BulOct01.pdf">http://www.mibru.unimelb.edu.au/template-assets/07/includes/diversity/BulOct01.pdf</a>
Lee Espiritu Y., Emotions, sex and Money: the lives of Filipino Children of Immigrant, in Foner N., (edited by) Across Generation. Immigrant families in America, New York University Press, 2009
Lopez N., Hopeful girls, troubled boys: race and gender disparity in urban education, Routledge, New York 2003
Meuret D. 2001 Efficacité et équité des colleges, in Derouet J.L. (a cura di), Le collège: l’état des savoirs, INRP, Paris
Mueller R. E. 2008 Access and Persistence of Students from Low - Income Backgrounds in Canadian Post - Secondary Education: A Review of the Literature. MESA Project Research Paper 2008 - 1 . Toronto , ON : Canadian Education Project, <a href="http://mesa-project.org/pub/pdf/MESA_Mueller.pdf">http://mesa-project.org/pub/pdf/MESA_Mueller.pdf</a>
Mueller R. E. 2008 Access and Persistence of Students from Low Income Backgrounds in Canadian Post - Secondary Education: A Review of the Literature. MESA Project Research Paper 2008 - 1 . Toronto , ON : Canadian Education Project, <a href="http://mesa-project.org/pub/pdf/MESA_Mueller.pdf">http://mesa-project.org/pub/pdf/MESA_Mueller.pdf</a>
NESSE 2008 EDUCATION AND MIGRATION

strategies for integrating migrant children in European schools and societies, <a href="http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports">http://www.nesse.fr/nesses/activities/reports</a>
OECD 2009 Higher Education to 2030, Paris 2010a International Migration Outlook: SOPEMI 2010, Paris 2010b Trends Shaping Education 2010, Paris
Ogbu J.U. 1982 Cultural Discontinuities and Schooling, in <i>Anthropology and Education Quarterly</i> , Vol.18, No. 4, pp. 312-334
Palmer E. 1972 Effect of categorization, degree of bilingualism and language recall of select monolinguals and bilinguals, in <i>Journal of Educational Psychology</i> , Vol. 63, No. 2, pp. 160-164
Parish W. L. e Willis R.J. 1993 Daughters, Education, and Family Budgets: Taiwan Experiences, in <i>Journal of Human Resources</i> , Vol. 28, No. 4, pp. 863-898
Peal E. e Lambert, W. E. 1962 The Relation of Bilingualism to Intelligence, in <i>Psychological Monographs: General and Applied</i> , Vol. 76, pp. 1–23
Perlmann J. - Waldinger R. 1997 Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present-A Reconsideration, in <i>International Migration Review</i> , XXXI, No. 4, pp. 893-922
Petrova H. 2010 Canada: managing diversity and social cohesion under Bill C-50 and beyond. In <i>Managing Diversity and Social Cohesion: the Canadian Experience: Proceedings of the 5<sup>th</sup> International Conference of Central European Canadianists</i> , pp. 377–386. Brno: Masaryk University.
Piore M.J. 1996 <i>Birds of Passage: Migrant Labour and Industrial Societies</i> , Cambridge University Press, New York
Portes A. 1997 <i>Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities</i> , “ <i>International Migration Review</i> ”, XXXI, No. 4, pp. 799-825 1998 <i>Social capital: its origins and applications in modern sociology</i> , <i>Annual Review of Sociology</i> , No.24, pp. 1-24 Portes A., MacLeod D. 1996 <i>Educational progress of Children of Immigrants: The Role of Class, Ethnicity, and School Context</i> , <i>Sociology of Education</i> , Vol. 69, No. 4, pp. 255-75 1999 <i>Educating the Second Generation : Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States</i> , “ <i>Journal of Ethnic and Migration Studies</i> ”, Vol. 25, No. 3, pp. 373-396 Portes A., Sensenbrenner J. 1993 <i>Embeddedness and immigration: notes of the social determinants of economic action</i> , <i>American Journal of Sociology</i> , Vol. 98, No. 6, pp. 1320-1350 Portes A., Zhou M. 1993, <i>The new Second Generation: Segmented Assimilation in it's Variants Among Post 1965 Immigrant Youth</i> , “ <i>The Annals of American Academy of Political and Social Sciences</i> ”, Vol. 530, pp.74-96
Portes A. – Fernandez-Kelly P. – Haller W.J. 2005 Segmented Assimilation on the Ground: The New Second Generation in Early Adulthood, in <i>Ethnic and Racial Studies</i> , Vol. 28, No. 6 , pp.1000-1040
Portes A. e Rumbaut R. G. 2001 <i>Legacies. The story of the immigrant second generation</i> , Barkeley – New York, University of California Press, Russel Sage Foundation
Putnam R.D. 2004 <i>Capitale sociale e individualismo, Crisi e rinascita della cultura civica in America</i> , Il Mulino, Bologna, ed. or. 2000

Queirolo Palmas L. 2006 Prove di seconde generazioni. Giovani e origine immigrata tra scuole e spazi urbani, Franco Angeli, Milano
Ravecca A. 2009 <i>Studiare nonostante. I percorsi degli studenti di origine immigrata nell'istruzione superiore. Rapporti di relazione, capitale sociale e successo scolastico</i> , FrancoAngeli, Milano 2010 <i>Immigrant children school experience: how gender influences social capital formation and fruition?</i> , Italian Journal of Sociology of Education, No. 1, pp. 49-73
Ravecca A., <i>La scuola e si servizi educativi a sostegno della famiglia</i> , in Ambrosini M., Torre A., <i>Settimo rapporto sull'immigrazione a Genova</i> , Il Melangolo, 2012
Ribolzi L. (a cura di) 2002 <i>Formare gli insegnanti</i> , Carocci, Roma
Ricucci R. 2012 <i>Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto</i> , Mondì Migranti, La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori, a cura di Ravecca A., in corso di stampa
Rumbaut R.G. 2004 <i>Ages, Life Stages, and Generational Cohorts : Decomposing the immigrant First and second generations in the United States</i> , in <i>International Migration Review</i> , Vol. XXXIII, No. 3, pp. 1160-1205
Santagati M. 2011 <i>Formazione chance d'integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema d'istruzione formazione professionale</i> , Franco Angeli, Milano 2012 <i>Scuola, "terra" d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia</i> , Mondì Migranti, La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori, a cura di Ravecca A., in corso di stampa
Sassen S. 1997 <i>La città nell'economia globale</i> , Il Mulino, Bologna, ed. or. 1991
Scanagatta S., Maccarini A. 2009 <i>L'educazione come capitale sociale</i> , Franco Angeli, Milano
Schizzerotto A. 1989 <i>I rapporti tra istruzione e mobilità sociale</i> , in <i>La sociologia dell'educazione in Italia</i> , a cura di Moscati R., Zanichelli, Bologna
Suárez-Orozco C. e Suárez-Orozco M. 1995 <i>Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents</i> . Stanford: Stanford University Press
Suárez-Orozco M. 2001 <i>Globalization, Immigration, and Education</i> , <i>Harvard Educational Review</i> 71, no. 3 , pp. 345–65
Swail W.S. e Redd K.E. 2003, <i>Retaining minority students in higher education</i> , ASHE-ERIC
Telzer E.H. e Fuligni A.J. 2009 <i>A Longitudinal Daily Diary Study Assistance and Academic Achievement Among Adolescent from Mexican, Chinese and European Background</i> , <i>Journal of Youth Adolescence</i> , Vol. 38, pp. 560-571
Teranishi R.T. - Suárez-Orozco C. e Suárez-Orozco M. 2011 <i>Immigrants in Community Colleges</i> , <i>Future of Children</i> , Vol. 21 n1, pp.153-169
Thränhardt D. 2004 <i>La cultura degli immigrati e la formazione della "seconda generazione" in Germania</i> , in Ambrosini M. – Molina S. op. cit.
Tognetti Bordogna M.,(a cura di), (2004), <i>Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari</i> , Franco Angeli, Milano
Tönnies F. 2011 <i>Comunità e società</i> , La Terza, Bari-Roma, ed. or. 1887
Tseng V. 2004. <i>Family Interdependence and Academic Adjustment in College. Youth from Immigrant and U.S.-</i>

Born Families. Child Development, vol. 75, no. 3, pp. 966–983 <a href="http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2004.00717.x/pdf">http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2004.00717.x/pdf</a>
UNESCO 2009 Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution, UNESCO 2009 World Conference on Higher Education
Vargas J. H. 2004, College Knowledge: Addressing Information Barriers to College. Boston: The Education Resources Institute.
Vedovelli M. 2000 La dimensione linguistica dell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione bibliografica ragionata, in Studi Emigrazione, Vol. XXXVII, No. 140, pp. 905-928
Vernez G. e Abrahamse A. 1996 How immigrants fare in U.S. education. Santa Monica, CA: RAND.
Walton-Roberts M.W. 2011 Immigration, the University and the Welcoming Second Tier City, Int. Migration & Integration, 12:453–473
Zavella P., (1997), <i>Reflections on diversity among Chicanas</i> , in Romero M., Hondagneu-Sotelo P., Ortiz V., (a cura di), <i>Challenging fronteras: structuring Latina/o lives in the US</i> , Routledge, New York
Zhou M. 1997 Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation, in International Migration Review, XXXI, n° 4, pp. 957-1008

---