

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

**Dottorato di ricerca in
Sociologia**

Ciclo XXIX

Settore Concorsuale di afferenza: 14/C1 – Sociologia generale

Settore Scientifico disciplinare: SPS/07 – Sociologia generale

**Seconde generazioni e istruzione universitaria:
opportunità e sfide**

Tesi di Dottorato presentata da: Dott. Alessandro Bozzetti

Coordinatore Dottorato:

Chiar.mo Prof. Riccardo Prandini

Relatore:

Chiar.mo Prof. Paolo Zurla

Esame finale anno 2017

Indice

Introduzione.....	1
--------------------------	----------

Parte prima

Concetti teorici di riferimento e dati di contesto

Capitolo I – Aspetti e dinamiche delle migrazioni contemporanee 9

1. Migrazioni internazionali tra <i>stock</i> e flussi	12
2. I processi migratori in Italia: le tendenze più recenti	22
3. Tra assimilazione e integrazione: una possibile lettura del fenomeno	32
3.1. <i>Assimilazionismo</i>	33
3.2. <i>Multi-culturalismo</i>	36
3.3. <i>Neo-assimilazionismo</i>	38
3.4. <i>Integrazione</i>	40
3.5. <i>Dal transnazionalismo al cosmopolitismo</i>	45

Capitolo II– – Seconde generazioni ed educazione: teorie e quantificazione di una popolazione plurale 49

1. Le seconde generazioni: una categoria concettuale di difficile definizione ..	51
2. I numeri dei figli dell'immigrazione	54
3. La riflessione sulle seconde generazioni: valenze della teoria dell'assimilazione segmentata	59
4. La chiave dell'educazione	67
5. I giovani di origine straniera nel sistema educativo italiano	72
6. Seconde generazioni ed educazione: le principali acquisizioni della ricerca	81
7. Le seconde generazioni nell' <i>higher education</i>	86
7.1. <i>Barriere e ostacoli all'istruzione universitaria</i>	90

Capitolo III – Gli studenti universitari di seconda generazione 103

1. Studenti internazionali e studenti di seconda generazione negli Atenei italiani: una popolazione di difficile quantificazione	109
2. Seconde generazioni e Università: un quadro descrittivo	123

2.1. Distribuzione di genere	123
2.2. Distribuzione per età	127
2.3. Percorso formativo pre-universitario	131
2.4. Aree di studio	140
2.5. Mobilità	146
2.6. L'arrivo alla laurea	150
3. Brevi cenni Ateneo per Ateneo	153

Parte seconda

La ricerca sul campo: il caso dell'Università di Bologna

Capitolo IV – Il disegno della ricerca: quesiti, obiettivi e impianto

metodologico	163
1. Premessa.....	164
2. La <i>mixed methods research</i>	167
3. Gli strumenti di indagine: il questionario	172
3.1. La somministrazione del questionario	175
3.2. Caratteristiche generali del campione	183
3.3. Analisi statistiche	190
4. Gli strumenti di indagine: l'intervista semi-strutturata	193
4.1. Caratteristiche generali del gruppo di riferimento	198
5. Un bilancio metodologico: criticità e limiti della ricerca empirica	200

Capitolo V – Gli studenti di seconda generazione all'Università di Bologna:

tratti generali	211
1. Gli studenti di seconda generazione all'Università di Bologna: un quadro descrittivo	225
1.1. Distribuzione di genere	225
1.2. Distribuzione per età	227
1.3. Percorso formativo pre-universitario	231
1.4. Aree, scuole e corsi di studio	239
1.5. Mobilità	248
1.6. L'arrivo alla laurea	252

Capitolo VI – L’esperienza universitaria degli studenti di seconda generazione: motivazioni, risultati e immaginari di futuro	257
1. Le motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi	258
2. L’esperienza universitaria: aspetti problematici e punti di forza	270
2.1. <i>I risultati conseguiti</i>	271
2.2. <i>La partecipazione alle lezioni</i>	279
3. Immaginari a breve e lungo periodo	285
3.1. <i>La conclusione del corso di laurea</i>	286
3.2. <i>Un futuro in Italia?</i>	291
Capitolo VII – I profili degli studenti di seconda generazione: verso una tipologia	299
1. Premessa	299
2. Gli studenti <i>indirizzati</i>	302
3. Gli studenti <i>razionali</i>	311
4. Gli studenti <i>accompagnati</i>	319
5. Gli studenti <i>idealisti</i>	329
Riflessioni conclusive	337
Riferimenti bibliografici	349
Ringraziamenti	373
Appendice statistica	375
Allegati	389
Allegato 1 – <i>Survey online</i>	391
Allegato 2 – <i>Traccia intervista</i>	407
Allegato 3 – <i>Informativa privacy</i>	411
Allegato 4 – <i>Scheda informativa e consenso informato</i>	415

Introduzione

Da poco più di un decennio l'attenzione dei *migration studies* in Italia ha posto sotto la propria lente di ingrandimento lo studio delle seconde generazioni, giovani nati in Italia da genitori stranieri o trasferitisi nei primi anni di vita. La loro presenza, che interessa ormai da anni quei Paesi con una più antica tradizione migratoria alle spalle, riguarda da vicino anche il contesto italiano, per il quale si può ormai da anni parlare di una presenza migratoria strutturale, stabile e sviluppatasi su più generazioni. Si tratta di una popolazione in costante crescita, per cui non possono essere utilizzati i quadri interpretativi in precedenza impiegati per lo studio delle prime generazioni di migranti (Ceravolo e Molina 2013): come sottolineato da Sayad (2004), infatti, la nascita della seconda generazione andrebbe a sconvolgere i taciti meccanismi di (precaria) accettazione dell'immigrazione, prevalentemente basati sul presupposto della sua provvisorietà.

Al contrario, la presenza delle seconde generazioni assume un ruolo cruciale nell'analisi dei processi integrativi posti in essere dalla società di approdo, obbligando a “prendere coscienza di una trasformazione irreversibile nella geografia umana e sociale dei paesi” (Ambrosini 2004, p.2): il rischio è che venga portata alla luce una profonda discrasia tra la socializzazione di questi giovani, avvenuta in un contesto ricco di aspettative, e le reali opportunità che la società stessa è in grado di offrire loro. E non trattandosi di presenze limitate nel tempo (come potevano essere considerati i primi migranti), ma di soggetti che sono parte integrante della società in cui vivono (Portes e Rumbaut 2001), le questioni che essi pongono acquisiscono un ruolo estremamente rilevante all'interno del dibattito pubblico.

Tra queste, il percorso educativo intrapreso assume un ruolo centrale, costituendo un «osservatorio privilegiato» in grado di prefigurare possibili modelli di convivenza e integrazione (Santagati 2012). Le diverse traiettorie educative, infatti, forniscono gran parte delle competenze che risulteranno poi spendibili all'interno del mercato del lavoro, costituendo al contempo un luogo di contatto con la comunità locale ed essendo un'occasione di riscatto intergenerazionale per l'intero nucleo familiare (Zhou 1997; Allasino e Eve 2008).

Gli approfondimenti ad oggi condotti sul percorso formativo dei giovani con alle spalle un *background* migratorio hanno seguito la maturazione demografica della popolazione a cui si riferiscono, non andando oltre il ciclo secondario d'istruzione. In essi sono stati messi in luce sia inserimenti formativi e percorsi educativi di successo (Queirolo Palmas 2006; Besozzi *et al.* 2009), sia alcune aree problematiche ormai accertate, quali, tra le altre, un pressoché sistematico ritardo nelle carriere educative degli alunni stranieri, un alto tasso di *drop out* e un prevalente orientamento verso percorsi di studio brevi.

Tuttavia, i giovani di seconda generazione si affacciano con sempre maggiore consistenza ai livelli scolastico-educativi più elevati, fino al raggiungimento di quello universitario. Dato che il *background* socio-economico e il capitale culturale dei genitori o di altri adulti significativi influenzano le scelte formative dei giovani (Ravecca 2009; Spanò 2011), appare di estremo interesse approfondire il peso che l'origine straniera ha nella decisione di intraprendere un percorso educativo di lungo periodo. D'altra parte, se alla possibilità di accedere ad un titolo di studio più elevato equivalgono maggiori opportunità di mobilità sociale ascendente, risulta fondamentale indagare l'esistenza di eventuali aree di disagio acculturativo, che si tradurrebbero in minori *chances* di mobilità sociale per i giovani di origine

immigrata, con il rischio di una potenziale frustrazione delle loro aspirazioni (Gans 1992).

Così come lo studio delle seconde generazioni, nei suoi tratti più generali, ha ricevuto limitate attenzioni all'interno del mondo accademico e istituzionale fino a quando la sua rilevanza ha reso non più posticipabile un suo approfondimento, anche il caso degli studenti con *background* migratorio iscritti all'Università sembra aver seguito la stessa sorte, rimanendo nell'ombra per lunghi anni e facendo sì che si perdesse di conseguenza la possibilità di effettuare qualsiasi analisi anticipatoria, utile ad accompagnare il diffondersi di tale fenomeno. Nel contesto italiano, lo stato della ricerca è a livello pressoché embrionale, potendo contare sul solo lavoro svolto da Lagomarsino e Ravecca (2014) presso l'Università di Genova, prima e al momento unica indagine empirica effettuata in Italia.

Ispirata al loro lavoro, e tramite l'arricchimento dell'analisi qualitativa con una di tipo quantitativo, la ricerca qui presentata è mossa da un doppio obiettivo. Da un lato ha valenza prettamente esplorativa, andando ad indagare un fenomeno, ad ora, pressoché ignorato, ancorché in continuo aumento; dall'altro si propone di studiare i percorsi biografici ed educativi che hanno portato gli studenti con *background* migratorio ad accedere agli studi universitari, così da approfondire non solo l'incidenza delle classiche variabili associate in letteratura a percorsi formativi di successo, ma anche quegli aspetti, propri di un'educazione di tipo universitario, che intervengono in un momento successivo, andando a modificare le relazioni tra tali variabili. Appare piuttosto chiaro, infatti, che le dinamiche vissute in ambito universitario si differenziano radicalmente rispetto a quelle precedentemente sperimentate: la decisione di proseguire gli studi dopo il diploma apre quindi ad una serie di interrogativi relativi all'investimento formativo che devono essere affrontati.

L'individuazione degli aspetti caratterizzati da maggiori criticità, così come una riflessione che possa permettere di fornire, ove possibile, indicazioni concrete in termini di percorsi di socializzazione e integrazione attiva a supporto della pianificazione e della gestione di politiche inclusive, principalmente a livello scolastico-universitario, potrebbero portare a nuove prospettive e a nuovi stimoli nella ricerca sulle seconda generazioni, così da evitare che le barriere già presenti possano trasformarsi in veri e propri vincoli strutturali.

Il percorso di ricerca realizzato in riferimento al quadro introduttivo appena delineato è presentato nei sette capitoli in cui si articola il presente lavoro.

Nel *primo capitolo* viene contestualizzato il fenomeno delle migrazioni contemporanee sia da un punto di vista quantitativo, con riferimento al contesto internazionale e a quello, specifico, italiano, sia da un punto di vista concettuale. Le difficoltà di una puntuale quantificazione della popolazione straniera presente, a causa di informazioni spesso frammentarie e disomogenee, sono accompagnate da una complessa lettura del fenomeno migratorio stesso, caratterizzata da approcci teorici fortemente connotati a livello nazionale e difficilmente applicabili in modelli a più ampio respiro (Entzinger e Biezeveld 2003; Mantovani e Sciortino 2010).

Il *secondo capitolo* si focalizza sulla definizione della categoria concettuale di “seconda generazione” a partire dalla cornice interpretativa che, più di tutte le altre, ha trovato diffusione nella lettura di tale fenomeno, quella dell'assimilazione segmentata. L'introduzione degli aspetti (teorici e quantitativi) legati al percorso educativo dei giovani con alle spalle un *background* migratorio anticipa una ricognizione delle principali acquisizioni della ricerca in tale ambito, con uno specifico approfondimento sulle barriere e sugli ostacoli affrontati dalle seconde generazioni nell'accesso all'*higher education*.

Il *terzo capitolo* si apre con un tentativo di quantificare la presenza della popolazione indagata all'interno del sistema universitario italiano, con particolare attenzione alla distinzione tra studenti internazionali e studenti di seconda generazione. Si procede poi ad un'analisi descrittiva degli stessi, a partire dai dati presenti nell'Anagrafe Nazionale Studenti (MIUR), in riferimento ai seguenti aspetti: distribuzione di genere e per età, percorso formativo pre-universitario, aree di studio, mobilità e raggiungimento del titolo di laurea.

Con il *quarto capitolo* si passa alla presentazione della ricerca empirica realizzata, che ha avuto l'obiettivo di indagare i percorsi biografici ed educativi che hanno portato gli studenti con *background* migratorio ad accedere agli studi universitari. Dopo aver introdotto il disegno della ricerca, ci si focalizza sull'impianto metodologico della stessa, caratterizzato dall'utilizzo dei *metodi misti* secondo un *disegno convergente parallelo* (Creswell e Plano Clark 2011), che ha portato alla raccolta e all'integrazione, a conclusione dello studio, di materiale di tipo quantitativo e qualitativo attraverso la combinazione di tecniche, metodi e linguaggi diversi (Johnson e Onwuegbuzie 2004; Creswell 2015). La scelta di procedere tramite *mixed methods* è dovuta al fatto che l'utilizzo di un solo metodo si sarebbe rivelato insufficiente per rispondere agli obiettivi della ricerca: un approccio prettamente quantitativo non avrebbe permesso di indagare in profondità le biografie individuali e le relative attribuzioni di significato; un approccio puramente qualitativo non avrebbe al contrario permesso di verificare l'influenza delle variabili assunte come rilevanti dalla letteratura. Nel capitolo sono inoltre descritti la strategia di campionamento, il campione e il gruppo di riferimento coinvolti nella ricerca, e le principali criticità riscontrate.

Il *quinto capitolo*, focalizzato sul caso dell'Università di Bologna, descrive analiticamente la presenza di studenti di seconda generazione iscritti a suddetto

Ateneo e propone la medesima struttura del terzo capitolo, così da permettere una comparazione con i dati relativi al contesto nazionale. Indagare il caso specifico dell'Università di Bologna ha permesso di focalizzare l'attenzione su uno dei principali Atenei italiani per numero di iscritti e per presenza di studenti con *background* migratorio. Oltre a questo deve essere presa in considerazione la struttura stessa dell'Università, articolata come Ateneo Multicampus, e per questa ragione in grado di fornire un'offerta formativa diffusa sul territorio, capace di intercettare un bacino molto ampio di studenti.

Nel *sesto capitolo* vengono illustrati alcuni dei principali risultati emersi dall'analisi delle risposte fornite dagli studenti al questionario. Nel dettaglio sono approfondite le ragioni che hanno portato gli intervistati alla decisione di intraprendere un percorso universitario, i risultati ottenuti e i progetti a breve e lungo periodo. Si è proceduto ad indagare le relazioni tra variabili tramite analisi bivariate, per poi applicare tecniche di analisi multivariata quali l'analisi delle componenti principali e le regressione lineare multipla. I risultati presentati sono arricchiti da alcuni stralci delle interviste effettuate, così da meglio chiarire o problematizzare gli aspetti emersi.

Il *settimo capitolo* presenta una tipologia ipotizzata a partire dall'incrocio di due variabili-chiave: l'aver ricevuto o meno un supporto al momento di assumere la decisione di proseguire il proprio percorso formativo, e la prevalenza di motivazioni di tipo strumentale o, al contrario, di ragioni di tipo attitudinale nella scelta di continuare gli studi. I quattro profili di studenti di seconda generazione individuati risultano contraddistinti da caratteristiche tendenzialmente omogenee rispetto agli aspetti considerati, relativi all'esperienza universitaria.

Le *riflessioni conclusive*, infine, mettendo in evidenza alcuni dei principali risultati di ricerca ottenuti, si propongono di fornire delle indicazioni in riferimento alla

messa in atto di politiche a livello nazionale e di servizi da attuare all'interno dei singoli Atenei, in grado di favorire concretamente un pieno inserimento degli studenti di seconda generazione all'interno del sistema di *higher education*.

Capitolo I

Aspetti e dinamiche delle migrazioni contemporanee

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

Le migrazioni internazionali hanno conseguenze sul mercato del lavoro dei singoli Paesi, colmando eventuali specifiche carenze, e intervenendo allo stesso tempo sulle dinamiche relative all'invecchiamento della popolazione. Basti pensare che nel 2014 l'età mediana degli immigrati nell'UE-28 era di 28 anni, a fronte di un'età mediana della popolazione totale dell'UE-28 pari a 42 anni (Eurostat 2016). Questi, contribuiscono quindi a trasformare profondamente i sistemi economici e sociali dei Paesi occidentali, sempre più orientati al globale e alla specializzazione. I confini territoriali non vengono più visti solamente come linee di separazione ma anche

come spazi mobili, fluidi, attraversati da molteplici transiti e connessioni (Sassen 2008): tramite le migrazioni si verrebbe a creare un unico nuovo spazio sociale in cui non circolano solo le persone, ma anche cultura, idee e simboli.

A questo bisogna aggiungere un altro aspetto-chiave, sintomo dell'evoluzione storica delle migrazioni internazionali: se, almeno inizialmente, queste hanno per lungo tempo riguardato gli spostamenti degli strati più poveri della società, una storia relativamente recente hanno al contrario le migrazioni intese in termini di *intellectual mobility*, riferite a giovani studenti che decidono di perfezionare la propria formazione in un Paese estero, oppure a migranti *highly skilled* (Zurla 2014). Fenomeni quali quelli del *brain drain* e della *brain circulation* sono stati ampiamente approfonditi nel corso degli ultimi anni da una letteratura scientifica attenta ad esaminare conseguenze ed implicazioni a livello sociale ed economico. Che si tratti di motivazioni strutturali (legate a fattori economico-lavorativi) o piuttosto legate, seguendo Mezzadra (2004), ad un'eccedenza delle ragioni soggettive (culturali) rispetto alle pur evidenti motivazioni oggettive, vengono in ogni caso da più parti messi in discussione i modelli "idraulici" di interpretazione delle migrazioni, centrati essenzialmente sui fattori di attrazione e spinta (*push and pull*) che li determinerebbero.

Si avrebbe quindi a che fare con una mobilità che assume sempre più tratti circolari e reversibili, specialmente a livello europeo e in particolar modo comunitario, e che risulta caratterizzata da una sempre maggior vicinanza a livello globale, anche grazie ai nuovi mezzi di comunicazione (non da ultimi i *social networks*). Il fatto che la cittadinanza europea favorisca una libera circolazione, contraddistinta da specifici diritti, all'interno del continente, fa sì che sempre più da un punto di vista semantico si parli di mobilità, più che di migrazione, in riferimento a tali

spostamenti intracomunitari (Recchi 2013). Tra questi rientrano gli spostamenti esperiti da quella che Bettin Lattes e Bontempi (2008) definiscono “generazione Erasmus”: giovani che durante il loro percorso di studi vivono una qualche esperienza all'estero e che vengono spesso presi a riprova dell'assunto per cui mobilità andrebbe a richiamare mobilità, favorendo l'ulteriore messa in atto di pratiche cross-nazionali. Sarebbe proprio l'incontro, se non l'assoluta sovrapposizione, tra tale “generazione Erasmus” e la “generazione precaria” ad essere uno dei tratti caratterizzanti la mobilità delle giovani generazioni nel contesto europeo (Raffini 2014).

Ciò che preme qui sottolineare è in definitiva la difficoltà ad incanalare fenomeni migratori tra loro così differenti in categorie interpretative ben definite e strutturate: quello attuale risulta essere un mondo caratterizzato da una compressione spaziotemporale in cui “l'ormai canonica dicotomia tra la super-mobilità dei privilegiati e il forzato radicamento dei più poveri è lungi dal rappresentare efficacemente una realtà sociale in cui la mobilità è ben più diffusa e trasversale” (Ambrosini 2008, p.17), particolarmente flessibile e poco orientata da pre-esistenti percorsi migratori. Nel tentativo di contestualizzare il fenomeno, verranno ora forniti alcuni dati relativi alle migrazioni internazionali e alle dinamiche migratorie che hanno interessato l'Italia negli anni più recenti. Si tratta di una cornice quantitativa necessaria, esplorata la quale sarà poi possibile passare brevemente in rassegna i principali approcci teorici in tema di migrazioni.

1. Migrazioni internazionali tra *stock* e flussi

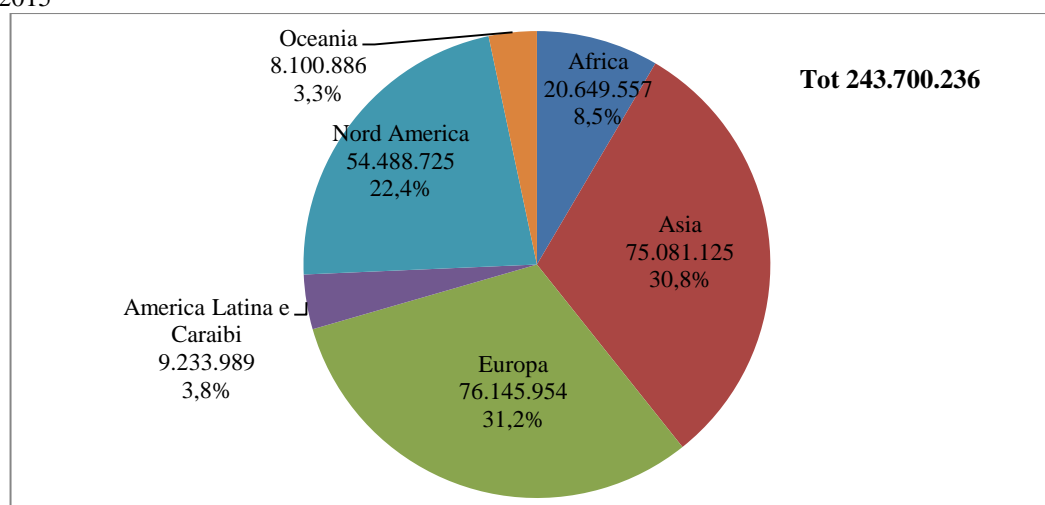
Avere a disposizione dati precisi ed aggiornati sulle migrazioni internazionali permetterebbe di valutare i bisogni attuali e futuri degli individui e delle società, costituendo la base per la promozione di politiche eque ed inclusive. È però evidente l'impossibilità di disporre di dati puntuali, per lo più a causa della presenza, difficilmente quantificabile, di migranti clandestini ed irregolari. Al di là di questo aspetto, e nonostante siano diverse le fonti, statistiche ed amministrative, nazionali e internazionali, ad elaborare annualmente i dati relativi ai trasferimenti di residenza legati ai flussi migratori, le informazioni risultano essere piuttosto frammentarie e tra loro disomogenee. La ragione è dovuta al fatto che a volte vengono inclusi i c.d. migranti di ritorno, talvolta coloro i quali recuperano la cittadinanza sulla base di antichi legami parentali, peraltro senza la possibilità di riuscire a registrare tutti quei giovani che si recano all'estero senza uno stabile progetto di vita o di lavoro, e che fanno perno soprattutto sulle reti familiari (Zurla 2014). Data l'impossibilità di avere il quadro puntuale del fenomeno, nella consapevolezza che i dati a disposizione rischiano di risultare inadeguati al soddisfacimento delle reali esigenze conoscitive (Giovannini 2011), si è scelto di fare riferimento, principalmente, ai dati forniti dall'International Migration Report, ai dati OECD e a quelli Eurostat.

Fonte privilegiata per stimare da un punto di vista quantitativo il fenomeno delle migrazioni internazionali è l'International Migration Report (2016), redatto dal Dipartimento degli Affari Economici e Sociali delle Nazioni Unite e basato prevalentemente sui dati censuari relativi ai diversi Paesi, integrati, ove possibile, con dati e reportistiche specifiche. Per definizione, un migrante internazionale è colui che vive in un Paese diverso rispetto a quello in cui è nato. Per determinare lo

stock dei migranti internazionali (presenza di soggetti regolarmente residenti) si fa riferimento principalmente ai dati sui luoghi di nascita, ove presenti. Nel caso in cui questi non siano disponibili vengono generalmente utilizzati i dati sulla cittadinanza (OECD 2016b).

Sono poco meno di 244 milioni i migranti internazionali stimati nel mondo, nel 2015, dalle Nazioni Unite, in netta crescita rispetto ai 222 milioni del 2010 e ai 173 milioni del 2000. Circa i 2/3 di questi vivono tra Europa ed Asia (cfr. Fig. 1.1): nel corso dell'ultimo quindicennio è stato proprio il continente asiatico a registrare la crescita più elevata di migranti internazionali ospitati (+ 1,7 milioni all'anno), davanti a quello europeo (+ 1,3 milioni all'anno).

Fig.1.1 - Presenza di migranti internazionali per area geografica, valori assoluti e percentuali. Anno 2015



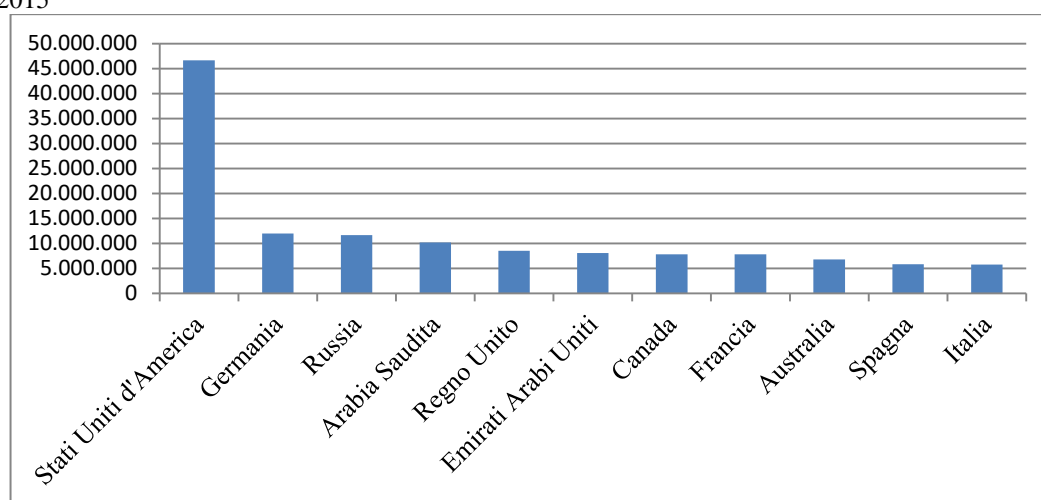
Fonte: *International Migration Outlook – OECD 2016*.

Ad oggi la quota di migranti internazionali costituisce il 3,3% del totale della popolazione, in continua crescita (era il 2,8% nel 2010). In particolare, costituisce meno del 2% della popolazione in Africa, Asia, Sud America e Caraibi mentre la percentuale supera il 10% in Europa (10,3%), America del Nord (15,2%) e Oceania (20,6%). Il fenomeno delle migrazioni internazionali contribuisce peraltro in modo significativo alla crescita della popolazione in molte parti del mondo: in Europa,

per esempio, tra il 2000 ed il 2015 la popolazione sarebbe diminuita in assenza di un saldo migratorio positivo¹ (*ibidem*).

Sempre secondo il rapporto redatto dalle Nazioni Unite (2016b), nel 2015 il 67% della totalità dei migranti internazionali si trovava a vivere in 20 Paesi: più nel dettaglio, come mostrato in Fig. 1.2, 47 milioni negli Stati Uniti (poco meno di un quinto del totale), 12 milioni in Germania e in Russia, 10 milioni in Arabia Saudita. In Italia viene registrata la presenza di 5.788.875 migranti internazionali, pari al 9,7% della popolazione complessiva. Se si guarda al tasso medio annuo di crescita della presenza di migranti internazionali nei singoli Paesi, emergono notevoli differenze. Se in 63 Nazioni (tra cui Francia, Germania e Stati Uniti) lo *stock* di migranti è cresciuto in una percentuale inferiore al 2% annuo dal 2000 in poi, in altri Paesi il tasso di crescita medio annuo si è rivelato essere più cospicuo: in particolare in 19 aree (tra cui Italia e Spagna) si è avuto un incremento superiore al 6%. In altre aree lo *stock* di migranti ha invece subito, nel medesimo periodo, una contrazione percentuale: tra queste India, Iran, Russia e Ucraina.

Fig.1.2 - Stati che registrano la maggiore presenza di migranti internazionali, valori assoluti. Anno 2015



Fonte: *International Migration Outlook – OECD 2016*.

¹ Per saldo migratorio si intende la differenza tra il numero di persone immigrate e quello di persone emigrate con riferimento ad un determinato Paese: risulta positivo se le prime sono superiori alle seconde, negativo nel caso contrario.

Le migrazioni internazionali risultano essere in leggera predominanza maschili (nel 52% dei casi), anche se emergono sostanziali differenze a seconda dei Paesi presi in considerazione: la presenza femminile, infatti, risulta essere maggiore rispetto a quella maschile in Europa (52,4% nel 2015, in crescita) e in Nord America (51,2%, in crescita) e più in generale nei Paesi OCSE a reddito elevato. Nel corso degli ultimi 15 anni, in particolare, si è registrato un notevole aumento dei migranti di sesso maschile in Asia (+62%) e Africa (+42%), mentre nelle altre zone del mondo è lo *stock* di migranti di sesso femminile ad essere cresciuto maggiormente.

L'età media dei migranti internazionali era, nel 2015, di 39 anni, in leggera crescita nell'ultimo decennio, ma anche in questo caso con differenze sostanziali a seconda dell'area considerata: se i migranti internazionali che vivono in Africa sono i più giovani (con un'età media di 29 anni, comunque in aumento) l'età media risulta sensibilmente più elevata in Europa (43 anni, in aumento) e Oceania (44 anni, in diminuzione). La maggior parte dei migranti internazionali risulta in ogni caso in età lavorativa: nel 2015 il 72% era di età compresa tra i 20 ed i 64 anni, rispetto al 58% del totale della popolazione².

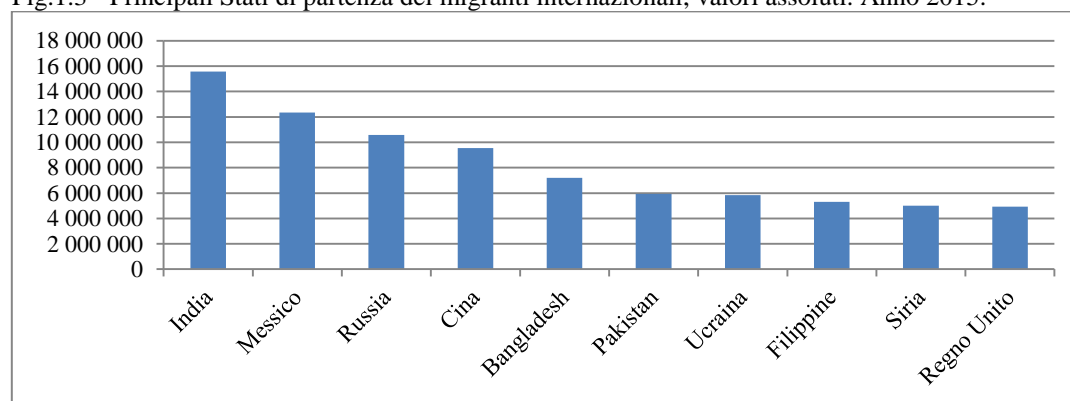
Ancora, la maggioranza degli *international migrants* (157 milioni, circa il 65%) proviene da Paesi a medio-reddito: come facilmente ipotizzabile gran parte di questi (77%) vive ora in un Paese a reddito elevato. In particolare, dei 244 milioni di migranti internazionali del 2015, il 43% (104 milioni) è nato in Asia. A seguire l'Europa (62 milioni, 25%), l'America Latina e l'area caraibica (37 milioni, 15%) ed infine l'Africa (34 milioni, 14%). Nell'ultimo quindicennio lo *stock* di migranti internazionali provenienti dall'Asia è aumentato del 2,8% annuo, una percentuale

² Bisogna però prestare attenzione al fatto che i figli dei migranti nati nel Paese di destinazione non concorrono ad aumentare la quota di migranti internazionali: ecco perché la quota di under 20 risulta nettamente inferiore rispetto a quella della popolazione nel suo insieme (15% contro 34%).

maggiore rispetto a chi è partito dall’Africa (2,7%), più che doppia rispetto a coloro che sono partiti dall’Europa (1,2%). Deve però essere sottolineato che percentualmente, ad eccezione dell’area latinoamericana-caraibica e di quella nordamericana, in tutto il resto del mondo le migrazioni internazionali avvengono per lo più verso Paesi situati nel medesimo continente di provenienza. Tuttavia, da un punto di vista numerico, è ancora l’Asia ad avere il maggior numero di migranti internazionali (42 milioni) trasferitisi in altri Continenti: tra questi, 20 milioni vivono in Europa, 17 milioni in Nord America e 3 milioni in Oceania.

Più nel dettaglio, come mostrato in Figura 1.3, è l’India ad avere la più grande diaspora nel mondo (16 milioni), seguita da Messico, Russia, Cina, Bangladesh, Pakistan e Ucraina. Da un punto di vista percentuale, però, gli ultimi 15 anni hanno visto un forte aumento di migranti internazionali provenienti da Siria (+13,1% annuo, anche a causa dell’elevato aumento del numero di rifugiati e richiedenti asilo in seguito al conflitto che ha colpito il Paese), Romania (+7,3% annuo) e Polonia (+5,1% annuo). Sono poi presenti particolari flussi migratori che caratterizzano migrazioni da un Paese specifico ad un altro: è il caso, per esempio, dei migranti dal Messico agli Stati Uniti, di quelli dall’Algeria alla Francia e di quelli dalla Nuova Zelanda all’Australia.

Fig.1.3 - Principali Stati di partenza dei migranti internazionali, valori assoluti. Anno 2015.



Fonte: *International Migration Outlook – OECD 2016*.

Contestualizzate a grandi linee le migrazioni internazionali a partire dai dati relativi agli *stock*, si cercherà ora di fornire un'immagine dinamica dei movimenti migratori attraverso l'analisi dei flussi più recenti i quali, secondo i dati riportati dall'International Migration Outlook (OECD 2016b), risultano in aumento nella maggior parte dei Paesi OCSE. A partire dal 2014, per la prima volta dal 2007, tali flussi permanenti sono tornati a salire in maniera significativa: dai 4,1 milioni nel 2013 si è passati ai 4,3 milioni nel 2014 e addirittura ai 4,8 milioni nel 2015 (+ 10% rispetto al 2014), il livello più elevato mai raggiunto³. Bisogna tuttavia sottolineare che il conflitto in Siria e il conseguente aumento di richiedenti asilo e rifugiati ha impattato come mai prima sui flussi migratori dei Paesi OCSE: per questa ragione risulta complicato analizzare le tendenze globali dell'intera area nel suo complesso. La Germania risulta più che mai al centro di questi flussi: avendo registrato nel 2015 oltre un milione di entrate permanenti, con un aumento di circa il 50% del numero di migranti rispetto al 2014, si colloca sugli stessi livelli migratori degli Stati Uniti, se non superiori. Al di là della Germania, oltre la metà dei Paesi OCSE ha registrato un significativo incremento nel numero di migranti rispetto all'anno precedente, su tutti l'Irlanda (+17%), la Danimarca (+16%), la Nuova Zelanda (+14%), i Paesi Bassi (+13%), l'Austria (+12%) e il Giappone (+10%). I flussi verso Francia, Svizzera e Regno Unito, dopo anni di crescita, si sono rivelati stabili, mentre i soli Paesi ad aver registrato un calo sono stati Francia e Norvegia. Anche in riferimento all'anno 2014, i cui dati possono essere considerati definitivi, l'incremento rispetto all'anno precedente risulta principalmente legato all'aumento dei flussi verso la Germania, Paese che, con oltre mezzo milione di nuovi migranti permanenti, si colloca al secondo posto, alle spalle solo degli Stati Uniti (cfr.

³ I dati relativi al 2015 sono stati calcolati sulla base dei tassi pubblicati dai singoli uffici statistici nazionali.

Tab.1.1). Tra i maggiori Paesi di destinazione, è possibile osservare che un netto calo, rispetto al 2013, è riscontrabile in Australia (-9%) e, soprattutto, in Italia (-19%).

Tab.1.1 - Flussi in ingresso di migranti permanenti, Paesi OCSE con almeno 100.000 ingressi, valori assoluti e variazioni percentuali. Anni 2012/2014.

Paese	2012	2013	2014	Variazione (%)		
				2014/2013	2013/2012	2014/2007
Stati Uniti	1.031.000	989.900	1.016.500	+3	-4	-3
Germania	399.900	468.800	574.500	+23	+17	+147
Regno Unito	283.600	290.600	311.500	+7	+2	-9
Canada	257.900	258.600	259.300	+0	+0	+10
Francia	251.200	259.400	258.900	+0	+3	+26
Australia	245.100	253.500	231.000	-9	+3	+20
Italia	258.400	251.400	204.100	-19	-3	-64
Spagna	196.300	180.400	183.700	+2	-8	-72
Cile*	105.100	132.100	138.000	+4	+26	+74
Svizzera	125.600	136.200	134.600	-1	+8	+10
Paesi Bassi	99.900	109.200	124.100	+14	+9	+62
...
Totale (eccetto Turchia)	4.044.800	4.185.000	4.346.700	+4	+3	-8

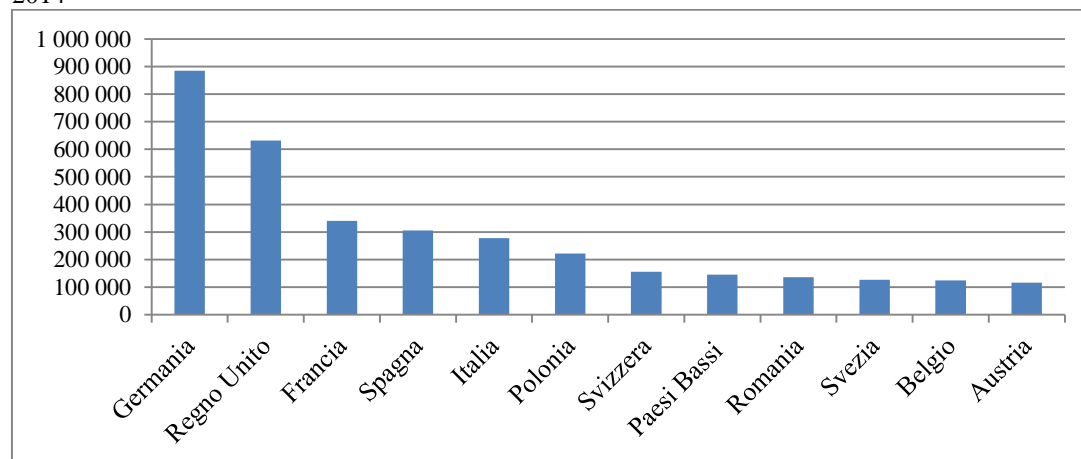
Fonte: *International Migration Outlook – OECD 2016*

*I valori relativi al Cile provengono da statistiche nazionali che, a differenza delle altre, non sono standardizzate.

Focalizzando l'analisi sul contesto europeo, e tenendo in considerazione il numero complessivo di migranti, non solo quelli permanenti ma anche quelli nazionali (ossia persone con la cittadinanza dello Stato membro verso cui stavano migrando), i soggetti immigrati in uno degli Stati membri dell'UE-28 toccherebbero quota 3,8 milioni (a fronte di 2,8 milioni di emigrati che hanno lasciato uno Stato membro dell'UE). Secondo i dati Eurostat (2016), di questi 3,8 milioni, 1,6 milioni sono cittadini di Paesi non membri dell'UE, 1,3 milioni hanno la cittadinanza di uno Stato membro dell'UE (diverso da quello in cui sono immigrati), circa 870.000 sono immigrati in uno Stato membro dell'UE del quale avevano già la cittadinanza (rimpatri o nati all'estero) e circa 12.400 sono apolidi. Come mostrato in Fig. 1.4, è la Germania ad avere registrato il numero totale più elevato di immigrati nel 2014,

seguita dal Regno Unito e dalla Francia. Secondo i dati Eurostat (2016) relativi alla totalità dei migranti, la Spagna precederebbe l'Italia in graduatoria.

Fig.1.4 – Numero totale di immigrati, Paesi con almeno 100.000 immigrati, valori assoluti. Anno 2014



Fonte: Eurostat (2016)

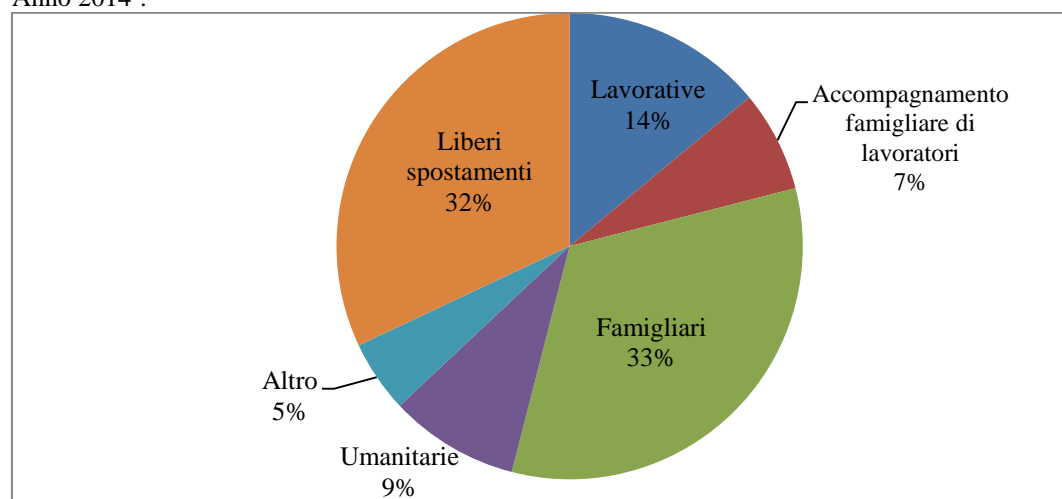
Per quanto riguarda i principali Paesi di provenienza dei migranti permanenti nell'area OCSE, si sono verificati pochi cambiamenti nel corso dell'ultimo decennio: Cina (9,3% sul totale), Romania (6,3%), Polonia (5,1%) e India (4,4%) si mantengono ai primi posti. L'Italia si colloca nelle posizioni più elevate di questa graduatoria, posizionandosi al sesto posto (appena davanti al Messico) con oltre 155.000 emigrati in Paesi OCSE nel 2014, per un incremento percentuale, rispetto all'anno precedente, superiore al 23% (OECD 2016b).

Ancora una volta i numeri cambiano se si guarda al solo contesto europeo e alla totalità dei flussi (Eurostat 2016): la Spagna, con 400.430 emigrati, si collocherebbe in testa alla graduatoria, seguita da Germania (324.221), Regno Unito (319.086), Francia (294.082), Polonia (268.299), Romania (172.871) e Italia (136.328).

Per quanto riguarda le motivazioni che portano ad una migrazione permanente verso i Paesi OCSE (cfr. Fig. 1.5), è possibile notare che le ragioni lavorative riguardano una percentuale tutto sommato minoritaria, peraltro in costante declino

negli ultimi sette anni considerati (in particolare, 3 punti percentuali in meno nel 2014 rispetto al 2013). Tale dato, però, è legato al forte calo di migrazioni lavorative a cui si è assistito, essenzialmente, in due differenti Paesi, Italia (-33%)⁴ e Spagna (-20%). In declino risulterebbero anche le migrazioni per ragioni familiari: se queste, nel 2009, riguardavano quasi il 40% dei flussi migratori, nel 2014 tale motivazione, pur risultando ancora la più diffusa, riguarda circa un caso su tre (OECD 2016b). L'unica motivazione che nel 2014 ha fatto registrare un aumento rispetto all'anno precedente, pur rimanendo su percentuali piuttosto basse (9%), è quella legata a ragioni umanitarie.

Fig.1.5 - Flussi migratori permanenti nei Paesi OCSE per ragioni di ingresso, valori percentuali. Anno 2014⁵.



Fonte: *International Migration Outlook – OECD 2016*

Non verrà qui approfondita la questione inerente ai rifugiati e richiedenti asilo. Basti solo ricordare che il report annuale dell'UNHCR (2016), sottolinea che sono oltre 65 milioni le persone costrette alla fuga nel 2015, quota in sensibile aumento rispetto all'anno precedente (+5,8 milioni). Tra queste, la quota di rifugiati nel

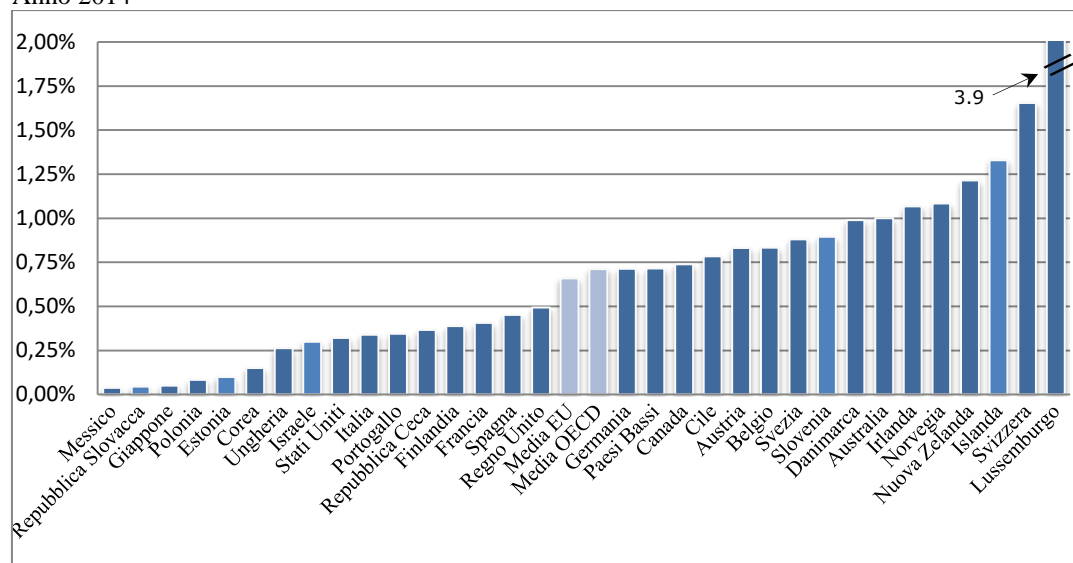
⁴ Tale calo verrebbe per lo più spiegato tramite alcuni ritardi amministrativi che hanno portato a trattare nel 2013 una serie di richieste pervenute l'anno precedente. Risultando i dati del 2013 oltremodo sovradimensionati, si spiegherebbe così almeno parte del calo percentuale osservato nel 2014.

⁵ In alcuni Paesi la categoria "Accompagnamento familiare di lavoratori" è accorpata alla più generale categoria di motivazioni familiari e non c'è modo di disaggregare con precisione le due categorie.

mondo è pari a 21,3 milioni (1,8 milioni in più rispetto al 2014), di cui oltre la metà bambini, mentre più di 40 milioni sono gli sfollati interni e 3,2 milioni i richiedenti asilo. Nonostante nessun Paese europeo risulti tra i primi dieci Paesi di accoglienza, si tratta evidentemente di una situazione emergenziale che richiede, come sottolineato dall'OECD (2015), soluzioni condivise a livello mondiale e che pone l'intera comunità internazionale di fronte a nuove, complesse, sfide.

In conclusione è possibile sostenere che i Paesi OCSE hanno ricevuto nel corso del 2014, in media, sette nuovi migranti ogni mille abitanti. In questo caso i dati OCSE ed Eurostat tendono a coincidere, assegnando il primato al Lussemburgo (circa 40 migranti ogni 1.000 abitanti) che andrebbe a precedere Malta (Paese non-OCSE, circa 21 migranti ogni 1.000 abitanti), Svizzera e Islanda. Come è possibile notare dalla Fig. 1.6, l'Italia, le cui dinamiche migratorie verranno ora brevemente presentate, si colloca al di sotto della media europea secondo i dati OCSE, in linea con la media europea a 28 secondo i dati Eurostat: che si prenda in considerazione la prima o la seconda fonte, in ogni caso, i migranti arrivati ogni mille abitanti nel 2014 si limiterebbero a tre o quattro.

Fig.1.6 - Flussi migratori permanenti nei Paesi OCSE: percentuale sul totale della popolazione. Anno 2014



Fonte: International Migration Outlook – OECD 2016

2. I processi migratori in Italia: le tendenze più recenti

I Paesi del Sud e dell'Est Europa hanno via via acquisito un ruolo centrale nelle geografie dell'immigrazione. In particolare, i modelli migratori diffusi nell'Europa meridionale hanno fatto sì che diversi studiosi introducessero nel dibattito internazionale un nuovo concetto, quello di «modello mediterraneo dell'immigrazione» (Baldwin-Edwards 1997; Pugliese 2000). I modelli di immigrazione tradizionalmente riscontrabili in letteratura erano inizialmente tre (Castles e Miller 1993): il modello di antica immigrazione, tipico degli Stati Uniti, del Canada e dell'Australia; il modello dell'immigrazione stagionale, tipico di Germania e Svizzera, che vede l'immigrazione come un fenomeno contingente e funzionale alle necessità economiche e del mercato del lavoro del Paese; il modello dell'immigrazione post-coloniale, tipico di Gran Bretagna, Francia e Olanda, e caratterizzato da politiche di regolazione degli ingressi giustificate non solo da ragioni economiche, ma anche da un senso di responsabilità legato al passato coloniale.

Il modello mediterraneo dell'immigrazione riguarda invece quei Paesi trasformati, a partire dagli Anni'70, da importanti bacini di emigrazione ad altrettanto floride aree di immigrazione: si tratterebbe, nel dettaglio, dei casi di Grecia, Spagna, Portogallo e, per l'appunto, Italia. Caratterizzato da una composizione interna di flussi estremamente eterogenea, caratteristica peculiare di questo nuovo modello sembra essere il fatto che “lo spartiacque in termini di sviluppo, reddito, tenore di vita che una volta divideva l'Europa settentrionale dall'Europa meridionale si sia spostato fra quest'ultima e i Paesi del Sud del Mediterraneo” (Germani 2001, p.108). La complementarità dei modelli demografici (invecchiamento e natalità) di

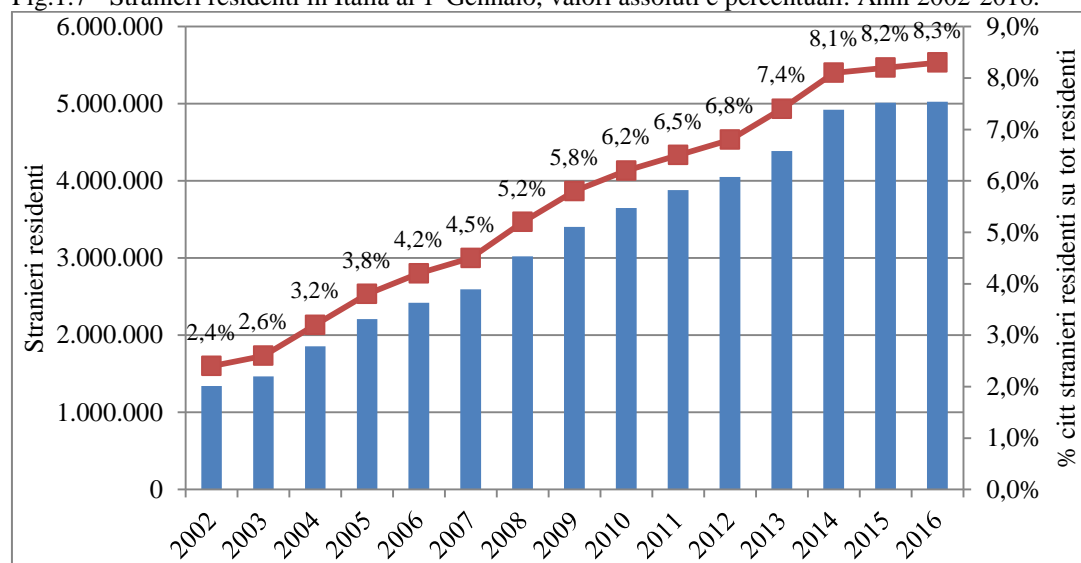
queste due differenti zone del Mediterraneo pone peraltro i Paesi interessati di fronte a sempre nuove sfide.

Per quanto riguarda l'inserimento lavorativo, diversamente dai processi migratori che hanno interessato i Paesi dell'Europa continentale negli Anni '60 e '70, ad emergere è il ruolo centrale del lavoro informale degli immigrati in settori quali l'agricoltura, i servizi domestici e di cura (grazie alla preponderante componente femminile di tali flussi migratori), il piccolo commercio e la vendita ambulante. La manodopera straniera che arriva nei Paesi dell'Europa mediterranea risulta inoltre principalmente impiegata, oltre che nelle aree appena citate, nel settore terziario, in particolare nel turismo, e in impieghi a carattere fortemente stagionale. Quello italiano, in particolare, sarebbe diventato un caso emblematico di un Paese caratterizzato da un'elevata attrazione di *care givers*, soggetti non necessariamente poco qualificati, ma in possesso di titoli di studio anche elevati, che arrivano in Italia per svolgere mansioni legate all'accudimento (Ambrosini 2009; Saraceno 2009).

Questi aspetti paiono peraltro non caratterizzare il contesto italiano nel suo complesso: più diffusi nelle regioni meridionali, in cui emerge effettivamente la rilevanza dell'immigrazione irregolare nelle aree metropolitane, non sembrano riflettere a pieno la situazione delle regioni del Centro-Nord, in cui l'occupazione degli immigrati risulta maggiormente orientata alle aree industriali (Perna 2015). In un'ottica di sintesi, Ambrosini (2005), analizzando i principali modelli territoriali di impiego del lavoro immigrato, definisce i tipici lavori presso cui questi sono impiegati "impieghi delle cinque P": precari, pesanti, pericolosi, poco pagati e penalizzati socialmente, spesso in stretto contatto con il mondo dell'economia sommersa.

Quantificare la popolazione straniera oggi presente in Italia risulta piuttosto complesso, restando valide le considerazioni fatte precedentemente riguardo alle migrazioni internazionali e alla relativa frammentarietà e disomogeneità delle informazioni. Nonostante le dimensioni dei flussi migratori verso l'Italia siano, come si vedrà a breve, in diminuzione a partire dal 2007, la popolazione straniera presente continua, seppur lentamente, a crescere, sia in numeri assoluti che in valore percentuale. Gli ultimi dati ISTAT disponibili indicano infatti, al primo Gennaio 2016, una presenza di soggetti immigrati di poco superiore ai 5 milioni di persone (5.026.153) su una popolazione di 60.665.551 di individui, per un'incidenza percentuale pari all'8,3% (cfr. Fig. 1.7).

Fig.1.7 - Stranieri residenti in Italia al 1°Gennaio, valori assoluti e percentuali. Anni 2002-2016.



Fonte: elaborazione su dati Istat.

Secondo la stima del Centro Studi e Ricerche IDOS, però, la presenza complessiva degli immigrati in posizione regolare, inclusi i soggiornanti non comunitari in attesa di registrazione anagrafica, sarebbe più alta, ammontando, già a fine 2015, a 5.498.000 soggetti (IDOS 2016). Cifra che raggiunge, secondo la Fondazione ISMU, i 5,9 milioni di individui, tenendo conto dei richiedenti protezione internazionale, dei rifugiati e degli irregolari (questi ultimi stimati in circa 435.000),

quasi toccando la soglia simbolica del 10% sull'intera popolazione italiana (Fondazione Ismu 2016).

Tornando ai dati Istat, e come mostrato in Tab.1.2, i Paesi maggiormente rappresentati sono Romania (il 22,9% sul totale degli stranieri presenti in Italia, numero in continua e significativa crescita soprattutto a partire dal 2007, anno di ingresso della Romania nell'Unione Europea) e, a grande distanza, Albania (9,3%), Marocco (8,7%), Cina (5,4%) e Ucraina (4,6%).

Tab.1.2 - Stranieri residenti in Italia, per sesso e cittadinanza, al 1°Gennaio 2016, valori assoluti e percentuali.

Paese	Totale	% su totale cittadini stranieri	% donne su tot. cittadinanza
Romania	1.151.395	22,9	57,2
Albania	467.687	9,3	48,4
Marocco	437.485	8,7	46,0
Cina	271.330	5,4	49,4
Ucraina	230.728	4,6	78,8
Filippine	165.900	3,3	56,9
India	150.456	3,0	40,3
Moldova	142.266	2,8	66,5
Bangladesh	118.790	2,4	29,2
Egitto	109.871	2,2	31,5
Perù	103.714	2,1	58,7
Sri Lanka	102.316	2,0	45,9
Pakistan	101.784	2,0	33,5
...
Totale	5.026.153	100,0	52,6

Fonte: elaborazione su dati Istat.

Sempre in Tab.1.2 viene messa in evidenza un'altra variabile rilevante, quella riguardante il sesso. Date le peculiarità del mercato del lavoro italiano e del suo sistema di welfare, debole e familistico (Ferrara 1996), è stato in larga misura favorito un costante incremento dell'esternalizzazione del lavoro di cura familiare tramite l'impiego di donne straniere nei settori di cura alla persona e nei servizi domestici: tali ambiti, infatti, non avrebbero in alcun modo risentito delle minori disponibilità economiche delle famiglie italiane (Perna 2015). La rilevanza di tali settori, unita alla questione dei ricongiungimenti famigliari, contribuisce, almeno in

parte, a spiegare il fatto che la popolazione straniera presente in Italia sia, a partire dal 2008, a maggioranza femminile. La crescita dell'immigrazione femminile ha peraltro contribuito a modificare la struttura per età della popolazione straniera in Italia: se nel 2014, per la prima volta, è stata superata la quota del milione di minorenni stranieri presenti, al primo Gennaio 2016 i giovani under 18 si attestavano a 1.065.811. Se a questi si aggiunge la quota di giovani tra i 18 e i 29 anni (487.855), si arriva a un totale di 1.553.666 soggetti nella fascia under 30 (ISTAT 2016), quella interessata, a grandi linee, nel presente o nel prossimo futuro, dalle tematiche oggetto di questo lavoro di ricerca.

È peraltro interessante notare come si stia andando verso un processo di stabilizzazione della popolazione immigrata, con una presenza sempre maggiore di stranieri sia tra i minori (aumentati, dal 2003 ad oggi, di oltre il 450%) sia tra la popolazione adulta, over 45. Gli stessi nati stranieri sono in costante calo, in termini di valori assoluti, negli ultimi tre anni presi in considerazione: dai 79.894 nati nel 2012 si è passati ai 72.096 nati nel 2015 (-2.971 unità rispetto all'anno precedente), pur rimanendo pressoché costante la loro incidenza percentuale (da 14,9% a 14,8%). La differenza tra il tasso di fecondità delle madri straniere e quello delle italiane, pur essendo ancora significativo, si sta d'altronde via via riducendo sempre più: se nel 2004 era pari a 1.26 per le madri con cittadinanza italiana e a 2.92 per quelle con cittadinanza straniera, tale tasso è rimasto pressoché invariato nel 2015 per le madri italiane (1.27), mentre si è estremamente ridotto per quelle straniere (1.94). Si tratta di dinamiche che avranno in ogni caso inevitabili ricadute sul sistema di welfare italiano, nelle sue sfere previdenziale, sanitaria e assistenziale.

Tornando alla Tab.1.2, si può notare che i due principali luoghi di provenienza della popolazione straniera residente in Italia, costituendone il 32,2%, sono situati

nell'area orientale del continente europeo. Si tratta di dinamiche molto differenti rispetto a quelle riscontrabili a inizio millennio: se nel 2003 circa il 64% degli immigrati proveniva da Paesi extra-europei, secondo l'ultima rilevazione, il 52,1% degli immigrati presenti in Italia proviene ora da Paesi europei. Questo aspetto si lega, come ovvio, alle caratteristiche dei flussi migratori più recenti, oltre che ad aspetti contingenti, quali l'ingresso di nuovi Paesi all'interno dell'Unione Europea. Il nostro Paese ha comunque visto una contrazione, nel corso degli ultimi anni, delle immigrazioni, passate da 527.123 nel 2007 a 280.078 nel 2015, con un calo del 46,9%. Nello stesso lasso di tempo, al contrario, le emigrazioni sono quasi triplicate, riducendo quindi la distanza tra movimenti in ingresso e movimenti in uscita (cfr. Tab.1.3).

Tab.1.3 - Immigrazioni, emigrazioni e saldo migratorio in Italia, valori assoluti. Anni 2007/2015.

Anno	Immigrazioni (iscrizioni all'anagrafe)*	Emigrazioni (cancellazioni dall'anagrafe)	Saldo migratorio
2007	527.123	51.113	+ 476.010
2008	494.394	61.671	+ 432.723
2009	421.859	64.921	+ 356.938
2010	447.744	67.501	+ 380.243
2011	385.793	82.461	+ 303.332
2012	350.772	106.216	+ 244.556
2013	307.454	125.735	+ 181.719
2014	277.631	136.328	+ 141.303
2015	280.078	146.955	+ 133.123

Fonte: elaborazione su dati Istat.

*Nel numero totale di iscritti all'anagrafe sono compresi anche quei soggetti in possesso della cittadinanza italiana, le cui presenze si attestano attorno alle 30.000 unità negli ultimi anni presi in considerazione.

L'incremento della popolazione immigrata pare quindi essere, di anno in anno, sempre più modesto. Bisogna però tener conto, e lo si accennerà poi, del contestuale aumento delle acquisizioni di cittadinanza, le quali, pur riferendosi a vissuti migratori connotati da maggiore stabilità, contribuiscono a una crescita complessiva dei soggetti di origine straniera presenti sul territorio.

Se si passa ad analizzare i trend più recenti nel dettaglio (cfr. Tab.1.4), è possibile notare una contrazione dei flussi migratori annuali che riguarda la quasi totalità delle macro-aree prese in considerazione: solo i cittadini africani hanno incrementato i loro arrivi in termini di valori assoluti tra il 2013 e il 2015. Detto che l'anno 2007 si discosta enormemente da tutti gli altri per via dell'ingresso della Romania nell'Unione Europea, a partire dal 2010 è possibile osservare la crescita dell'incidenza dei flussi migratori provenienti da Africa ed Asia e la diminuzione degli ingressi di cittadini provenienti dall'area europea, in particolar modo da quella al di fuori dell'Unione. Le più recenti tendenze dei flussi migratori andrebbero quindi a riequilibrare la presenza in Italia di cittadini europei ed extra-europei: a partire dal 2010, anno in cui gli ingressi di cittadini europei costituivano il 51,0% del totale, la percentuale è scesa prima al 44,2% (nel 2013), per arrivare poi al 38,9% nel 2015.

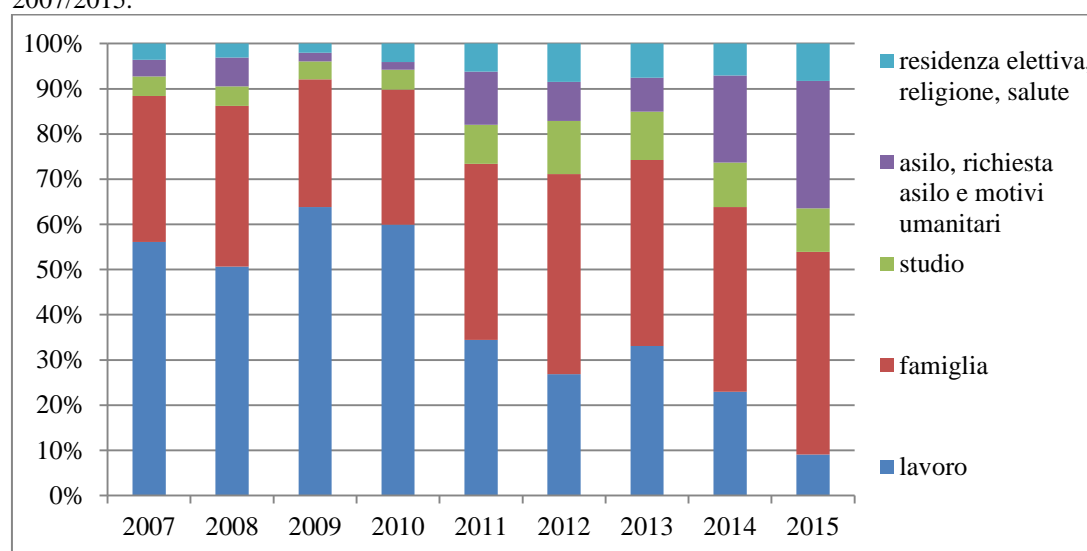
Tab.1.4 - Flussi migratori dei cittadini stranieri, per prime dieci cittadinanze e macro-regioni, valori assoluti e percentuali. Anni 2004/2015.

Paese	2004		2007		2010		2013		2015	
	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%	V.A.	%
<i>UE 28 (eccetto Italia)</i>	92.668	24,8	313.183	63,9	117.765	28,1	77.483	27,8	63.492	25,4
<i>di cui: Romania</i>	63.410	17,0	261.273	53,3	90.895	21,7	58.227	20,9	46.439	18,6
<i>Europa, non UE 28</i>	95.612	25,6	64.504	13,2	96.140	22,9	45.719	16,4	33.676	13,5
<i>di cui: Albania</i>	36.646	9,8	21.926	4,5	22.248	5,3	12.165	4,4	11.545	4,6
Ucraina	33.460	9,0	14.835	3,0	29.858	7,1	12.814	4,6	9.337	3,7
<i>Africa</i>	70.796	19,0	44.164	9,0	75.035	17,9	62.827	22,5	66.491	26,6
<i>di cui: Marocco</i>	31.006	8,3	19.720	4,0	29.618	7,1	19.568	7,0	15.009	6,0
Nigeria	3.677	1,0	2.405	0,5	4.777	1,1	6.310	2,3	8.882	3,6
Senegal	5.244	1,4	2.237	0,5	8.752	2,1	6.451	2,3	7.471	3,0
<i>Asia</i>	57.695	15,5	35.771	7,3	86.076	20,5	70.104	25,1	67.396	27,0
<i>di cui: Cina</i>	18.604	5,0	9.363	1,9	22.535	5,4	17.592	6,3	14.866	5,9
Bangladesh	7.184	1,9	4.509	0,9	9.733	2,3	10.487	3,8	12.443	5,0
Pakistan	6.256	1,7	3.036	0,6	10.738	2,6	7.794	2,8	11.361	4,5
India	8.455	2,3	6.728	1,4	15.043	3,6	10.814	3,9	11.236	4,5
<i>America</i>	49.601	13,3	32.489	6,6	44.188	10,5	22.612	8,1	18.714	7,5
<i>Oceania</i>	317	0,1	292	0,1	323	0,1	274	0,1	245	0,1
<i>Totale (eccetto Italia)</i>	373.086	100,0	490.430	100,0	419.552	100,0	279.021	100,0	250.026	100,0

Fonte: elaborazione su dati Istat.

Nonostante una congiuntura economica tutt'altro che favorevole, la popolazione straniera continua quindi ad avere un peso rilevante in Italia: se i fattori economici influiscono inevitabilmente sulle dinamiche migratorie, queste risultano influenzate anche da alti livelli di inerzia che innescherebbero a loro volta altri processi di mobilità (Perna 2015). Questo assunto trova conferma nell'analisi delle ragioni di ingresso dei cittadini non comunitari nel Paese (cfr. Fig.1.8). Al di là della riduzione, in termini assoluti, del rilascio di tali permessi (si è passati dai 598.567 rilasciati nel 2010 ai 238.936 rilasciati nel 2015), è possibile notare il netto calo delle motivazioni lavorative, passate dal 63,8% sul totale dei permessi rilasciati nel 2009 al 9,1% nel 2015. In compenso i ricongiungimenti familiari, che oggi rappresentano la principale ragione di ingresso, sono passati dal 28,3% nel 2009 al 44,8% nel 2015. Molto significativo, infine, l'incremento del rilascio del permesso di soggiorno per asilo, richiesta di asilo e per ragioni umanitarie: dall'1,9% nel 2009 è passato ad essere la seconda motivazione nel 2015, con il 28,2% sul totale dei permessi rilasciati.

Fig.1.8 - Ragioni di ingresso di cittadini non comunitari in Italia, valori percentuali. Anni 2007/2015.



Fonte: elaborazione su dati Istat.

Non trattandosi del focus di questo lavoro di ricerca non si procederà né ad un'analisi della forza lavoro straniera in Italia, né ad un approfondimento delle specificità e delle eterogenee dinamiche territoriali del fenomeno migratorio italiano, aspetti tra loro strettamente correlati⁶.

Un ultimo aspetto a cui si vuole accennare è quello delle acquisizioni di cittadinanza: i dati ISTAT sul bilancio demografico nazionale (2016) registrano un incremento nella quota dei nuovi cittadini italiani, 178.035 nel 2015, per un aumento percentuale pari al 37% rispetto al 2014⁷. La maggioranza di questi appartiene a gruppi da tempo insediati in Italia che hanno ormai conseguito i requisiti relativi alla residenza continuativa necessari per essere naturalizzati⁸: il 20,4% dei nuovi cittadini ha come cittadinanza di origine quella albanese, il 18,4% quella marocchina, il 7,6% quella rumena. Se per i primi due gruppi risulta rilevante l'incidenza delle acquisizioni di cittadinanza rispetto allo *stock* di residenti in Italia (quasi il 7%), di gran lunga minore (1%) lo è per i cittadini rumeni i quali, facendo parte di un Paese membro dell'Unione Europea, mostrerebbero meno interesse all'acquisizione della cittadinanza italiana. Gran parte delle acquisizioni di cittadinanza (poco meno del 37%) ha interessato minorenni, diventati molto probabilmente cittadini italiani per via della trasmissione automatica da parte del genitore convivente divenuto italiano (ISTAT 2016).

⁶ Per un approfondimento di questi aspetti si rinvia al Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni redatto dalla Fondazione ISMU (2017), al XXV Rapporto Immigrazione 2015 redatto da Caritas e Migrantes (2016), al Dossier Statistico Immigrazione 2016 curato dal Centro Studi e Ricerche IDOS (2016) e, per una sintesi delle dinamiche prevalenti, all'articolo di Perna (2015).

⁷ Sono ricomprese le acquisizioni e i riconoscimenti della cittadinanza per matrimonio, naturalizzazione, trasmissione automatica al minore convivente da parte del genitore straniero divenuto cittadino italiano, per elezione da parte dei 18enni nati in Italia e regolarmente residenti ininterrottamente dalla nascita, per *ius sanguinis*.

⁸ Per richiedere la cittadinanza i cittadini extracomunitari devono risultare residenti in Italia, ininterrottamente, da almeno dieci anni.

L'acquisizione della cittadinanza sarebbe quindi, per certi versi, la tappa finale di un processo di integrazione degli immigrati che permetterebbe loro il passaggio dalla condizione di "straniero" a quella di "cittadino italiano" (Caritas e Migrantes 2016). La questione che si vuole qui affrontare è però un'altra, ed è relativa al fatto che il concetto di integrazione possa o meno essere ritenuto quello più corretto nell'approcciarsi allo studio del fenomeno migratorio contemporaneo.

3. Tra assimilazione e integrazione: una possibile lettura del fenomeno

Quello delle migrazioni, siano esse esperite per ragioni economiche, famigliari o con qualsiasi altra motivazione alla base, è un fenomeno che caratterizza l'attuale società globale e, seppur studiato ormai da diversi decenni, non ha ancora trovato una sua cornice interpretativa comune. Uno dei pochi punti-fermi, da tutti riconosciuto e dato per assodato, è che le migrazioni producono profondi cambiamenti sia nelle società di partenza che in quelle di destinazione, ma anche nelle relazioni tra le società e tra i singoli membri delle diverse comunità che le compongono, così come tra i migranti e i loro discendenti. Le interazioni tra coloro che emigrano e il contesto ricevente possono svilupparsi sotto diverse forme e dare differenti esiti, a seconda dei processi acculturativi che coinvolgono singoli e comunità di riferimento e dei vari gradi di accettazione o intolleranza, se non addirittura di xenofobia, messi in atto dalla società di approdo (Rumbaut 2015).

La crescente complessità delle migrazioni contemporanee comporterebbe però diverse problematiche per i ricercatori: come messo in luce da Mantovani e Sciortino (2010), la grande varietà dei flussi permetterebbe a ogni prospettiva teorica di trovare casi a supporto delle ipotesi di partenza scelte. Allo stesso tempo,

però, ipotesi, concetti e terminologia utilizzata risultano fortemente connotati a livello nazionale e difficilmente applicabili in modelli a più ampio respiro. I concetti di assimilazione ed integrazione, ad esempio, i più utilizzati nel campo delle scienze sociali, sono fin dalla loro nascita stati oggetto di dubbi e critiche a causa delle loro presunte implicazioni normative. Impiegati per lo più, rispettivamente, nel contesto statunitense e in quello europeo, sembrerebbero focalizzarsi principalmente sugli aspetti culturali, il primo, e sulla dimensione socio-economica, il secondo (Entzinger e Biezeveld 2003).

Si procederà ora ad un breve *excursus*, senza alcuna presunzione di esaustività, delle principali teorie utilizzate per comprendere il fenomeno migratorio. Si tratta di un passo necessario per arrivare a delineare la corrente interpretativa fino ad ora maggiormente utilizzata nello studio delle seconde generazioni, che verrà presentata nel dettaglio nel prossimo capitolo: quella dell'assimilazione segmentata.

3.1. Assimilazionismo

Il primo approccio teorico sviluppatosi per comprendere i fenomeni migratori è stato quello dell'assimilazionismo: le origini del termine risalgono ai primi studi della scuola di Chicago, nati in seguito alle grandi trasformazioni che hanno interessato la società statunitense tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo. L'inserimento degli immigrati nella nuova società avveniva negli strati più bassi della scala sociale, in quei settori lavorativi via via abbandonati dalla popolazione autoctona, mentre l'acquisizione della lingua e dei principali aspetti culturali della società ricevente procedeva di pari passo con l'abbandono dei retaggi culturali e identitari dei luoghi di origine. Un processo di inter-penetrazione e fusione che

doveva coinvolgere principalmente il singolo individuo e che aveva come esito, univoco e lineare, l'acquisizione di memorie, costumi e usanze della popolazione autoctona (Park e Burgess 1924). Secondo questo approccio, immigrati e gruppi etnici sarebbero diventati, nel tempo e di generazione in generazione, pressoché indistinguibili tramite un processo di risocializzazione alle norme, alle credenze, ai valori e alle caratteristiche della cultura *mainstream* del Paese di approdo. L'assimilazione verrebbe quindi vista come un processo multidimensionale di riduzione dei confini che andrebbe a sfumare o addirittura dissolvere la distinzione "etnica" e le differenze socio-culturali ed identitarie ad essa associate (Alba e Nee 2003).

L'aspetto multidimensionale era già stato messo in luce anni prima da Gordon (1964) il quale, arrivando alla definizione di una vera e propria sequenza di assimilazione, aveva sottolineato il coinvolgimento di tre diverse dimensioni in tale processo: una dimensione culturale, intesa nell'ottica di un'acculturazione che coinvolgerebbe sia la cultura minoritaria che quella autoctona; una dimensione strutturale, vista come possibilità per i gruppi minoritari di partecipare e aver voce all'interno del discorso pubblico; una dimensione psicologica, intesa come identificazione più o meno accentuata con la popolazione autoctona.

Pre-requisito necessario nell'ottica di ogni possibile miglioramento delle condizioni socio-economiche dei migranti, il processo di assimilazione sarebbe però caratterizzato da un contenuto fortemente normativo, costituendo un obbligo individuale per gli immigrati, più che un impegno per la società ricevente. Tuttavia, se le competenze linguistiche e una piena acculturazione sono fattori pressoché indispensabili in vista di processi interattivi positivi, questi non risultano sufficienti se il gruppo viene segregato fisicamente (anche da un punto di vista abitativo) e

classificato da un punto di vista etnico-culturale. Al di là dell'acquisizione, richiesta ai migranti, della lingua e dei rituali sociali *mainstream*, deve quindi anche essere fornita loro la possibilità di partecipare, senza incorrere in alcun tipo di pregiudizio, alla vita quotidiana, economica e politica della società ricevente (Rumbaut 2015).

L'approccio assimilazionista è risultato in definitiva essere, fin dall'inizio, ideologicamente connotato, e per questo oggetto di aspre critiche: utilizzato nel passato per giustificare la messa in atto di politiche volte a sradicare la presenza di minoranze di tipo etnico-culturale, ha spesso inteso celebrare e legittimare una presunta integrazione consensuale delle popolazioni migranti in un'ipotetica vita nazionale comune, ignorando le disuguaglianze e il potenziale conflittuale delle relazioni tra i gruppi. Se ipotizzare una società omogenea nei modi e nei valori non poteva che risultare utopistico già allora, tanto più lo è in un mondo sempre più globale che ha reso totalmente irrealistica tale prospettiva (*ibidem*). Senza contare il sottinteso che emerge con forza da questa posizione, ovvero quello dell'accettazione, da parte della popolazione immigrata, di posizioni comunque subalterne all'interno delle società ricevente (Ambrosini 2007).

Il concetto di assimilazione originario verrà poi ripreso e rielaborato da diversi autori nel corso degli ultimi decenni, trovando nuova linfa all'interno del dibattito scientifico e accademico. Su tutti, come si vedrà nel prossimo capitolo, Portes ed altri lo riproporranno, declinandolo nei termini di un'assimilazione di tipo segmentato in riferimento allo studio specifico delle seconde generazioni.

3.2. *Multi-culturalismo*

Nella seconda metà del 1900, anche in seguito ai tragici eventi storici che hanno caratterizzato il “secolo breve”, a finire sotto la lente di ingrandimento è stato il concetto di differenza culturale, da tutelare per alcuni, minaccia per l’identità culturale delle maggioranze autoctone per altri. Taguieff (1997), in relazione a questo secondo aspetto, conia il termine “mixofobia”, intendendo con esso la paura derivante dalla mescolanza tra identità individuali ritenute rigide, non modificabili, e assegnate in base al fattore ascrittivo del luogo di nascita o della discendenza genitoriale. L’“altro da noi” non verrebbe visto in maniera negativa di per sé, ad una sola condizione: che rimanga ben distante, nel suo territorio d’origine. Riprendendo le parole di Dal Lago (2005, p.819), “il migrante minaccia la pretesa che una cultura coincida con un territorio (...). Il migrante suscita sospetti, paura e ostilità perché, che lo voglia o no, è un veicolo di ibridazione”.

Allo stesso tempo, però, emergono anche istanze provenienti da determinate culture che, ben lontane dall’idea di volersi omologare a valori *mainstream*, desiderano difendere la propria specificità ed essere riconosciute come differenti. Sono le stesse popolazioni immigrate a non accettare un’integrazione che viene vista come un’imposizione che i Paesi riceventi, forti di una presunta superiorità valoriale, metterebbero in atto nei loro confronti, svalutandone il patrimonio culturale.

Viste le critiche rivolte ai concetti precedentemente in auge, e per effetto dei movimenti sviluppatasi a partire dagli Anni ’60, il dibattito scientifico e politico ha via via spostato il proprio focus dall’obbligo per gli immigrati di conformarsi alle aspettative della società ricevente al dovere per quest’ultima di aprirsi alle esigenze dei nuovi arrivati (Ambrosini 2007). Tramite l’utilizzo di termini quali quelli di inclusione e incorporazione (peraltro non meno unilaterali e impositivi rispetto al

concetto di integrazione, in quanto gli immigrati continuano ad essere considerati soggetti passivi con una limitata autonomia decisionale), si è cercato di dar voce a quelle tendenze multi-culturaliste volte a difendere le aggregazioni degli immigrati, viste come ambienti sociali fondamentali per lo sviluppo identitario dei singoli soggetti e per la trasmissione di culture e lingue originarie (Zanfrini 2004). Il punto di vista multi-culturalista ha così via via pervaso discorsi e politiche pubbliche, sempre più attente alla differenziazione e alla difesa di tali distinzioni, sia nel contesto statunitense che in quello europeo.

Adottare questa cornice interpretativa apre però ad altri pericoli. Come sottolineato da Martiniello (2000, p.80) “molti multi-culturalisti concepiscono un universo sociale chiaramente e nettamente distinto in culture coerenti di cui sono portatori gruppi sociali a forte omogeneità interna”. Incasellare gli individui, portatori di esperienze e vissuti estremamente differenti tra loro, in contenitori rigidi ed imm modificabili a seconda della cultura o del Paese di provenienza, rischia di tradursi in un processo di analisi estremamente semplicistico che potrebbe portare, non da ultimo, ad un’auto-identificazione fortemente stereotipata da parte degli stessi soggetti. Già Conzen (1996), pochi anni prima, aveva sottolineato che la costruzione di una storia quasi “oppositiva” di comunità migranti contraddistinte da minime interazioni esterne andasse a negare loro il ruolo di attore storico-sociale decisivo nel cambiamento delle stesse società in cui erano inserite. D’altronde, le culture non sarebbero altro che contenitori vuoti se non fossero costituite da singoli individui in grado di rielaborare incessantemente la propria identità tramite una continua negoziazione tra il proprio patrimonio valoriale e simbolico e il contesto di destinazione, conferendo un carattere fluido al concetto stesso di identità culturale (Dal Lago 2005).

L'enfasi su tale differenziazione culturale, unita a una discriminazione strutturale comunque esistente, rischierebbe in definitiva di creare comunità separate e diffidenti nei confronti della società di accoglienza, ritenuta estremamente ostile. Per questo motivo, le critiche nei confronti della corrente di pensiero multi-culturalista non sono venute solamente dalle destre più conservatrici ma anche dalle sinistre più attente a conferire importanza alle differenze tra gli individui, in un'ottica tesa ad evitare qualsivoglia assolutizzazione (Brubaker e Cooper 2000).

3.3. Neo-assimilazionismo

Nel dibattito teorico più recente, date le difficoltà sopra accennate nell'adozione di modelli esplicativi di tipo multi-culturalista, più autori hanno ripreso ad utilizzare, modificandolo in parte, il concetto di assimilazione. Brubaker (2001) in particolare, analizzando politiche, discorsi pubblici e ricerca accademica, rispettivamente, nel contesto tedesco, francese e statunitense, si spinge a parlare di un vero e proprio ritorno dell'assimilazione. Si tratterebbe infatti di un processo inevitabile, se non per la prima, quantomeno per la seconda e la terza generazione (Alba e Nee 1997): la questione linguistica, il superamento di nicchie occupazionali etnicamente connotate, la crescita dei matrimoni misti sono processi che si svilupperebbero infatti a prescindere dalla volontà dei soggetti coinvolti.

La ricomparsa del termine sarebbe però accompagnata da un considerevole slittamento di significato: non si tratterebbe più del concetto diffuso nei decenni precedenti e volto ad un'omologazione alla cultura dominante. Lo stesso Brubaker (2001), focalizzandosi sul significato più generale e astratto del termine, sembra porre l'accento più sul processo del "diventare simili" (non uguali) che sull'esito

finale, fornendo quindi connotazioni etiche, morali e politiche ben differenti. In definitiva, se riferito a un processo di cambiamento, tale termine diventa accettabile: se il suo utilizzo transitivo, infatti, rimandava all'idea di "rendere simili", suggerendo politiche e programmi pubblici di assimilazione forzata rivelatisi fallimentari, il suo utilizzo intransitivo, nel senso generale e astratto del "diventare simili", diverrebbe difficilmente attaccabile e criticabile. Brubaker, proponendo quindi un concetto di assimilazione depurato dalle componenti prescrittive e dai presupposti di superiorità della cultura prevalente, si concentra su di un processo non sempre visibile e consapevole che, in quanto tale, si svilupperebbe per gradi, a livello aggregato e intergenerazionale, riguardando aspetti estremamente eterogenei della vita di individui considerati soggetti attivi e non semplici oggetti da modellare. Un processo che sospende ogni tipo di giudizio morale relativo alla direzione e alla desiderabilità di tale cambiamento, nonostante diversi lavori di ricerca abbiano dimostrato che in alcuni ambiti (su tutti quello linguistico) sia richiesta un'assimilazione piuttosto rapida di determinate *skills*, mentre in altri, maggiormente relativi alla sfera privata, vi sarebbero più spazi di tutela della diversità (Entzinger 1990). Si tratta in ogni caso di un concetto che non implica in alcun modo la desiderabilità di una piena assimilazione identificativa, quella che Gordon (1964, p.71) considerava "lo sviluppo di un senso comunitario basato esclusivamente su quello della società ospite". Le stesse Teorie dei Modelli di Incorporazione (Alba *et al.* 1999; Foner 2005) fanno riferimento a diversi gradi di assimilazione delle comunità immigrate, sottolineando come questi dipendano principalmente dalle caratteristiche delle singole comunità etniche in interazione con le azioni di policy promosse dalla società di destinazione, nonché dalla percezione diffusa verso la singola comunità.

Come messo in luce da Ambrosini (2007), anche sul piano politico si sarebbe assistito nel corso degli ultimi anni ad un ritorno ad impostazioni assimilazioniste anche in quei Paesi precedentemente incamminatisi sulla strada del multiculturalismo (si pensi al caso dell'Olanda e del Regno Unito). Al di là dell'apprendimento della lingua del Paese di approdo come premessa per un'effettiva partecipazione alla vita democratica e lavorativa, rimarrebbe però irrisolta la questione dell'identificazione di quei principi e di quei valori a cui i nuovi arrivati andrebbero ad assimilarsi. D'altronde, quello dell'assimilazione sarebbe un concetto, non una teoria, ma un concetto di cui, secondo Brubaker (2001), non si potrebbe più fare a meno.

3.4. Integrazione

Se il dibattito oltreoceano sembra essere per lo più dominato dagli approcci sopra presentati, in Europa pare che la questione migratoria non sia ancora stata indagata ad un livello così approfondito da permettere lo sviluppo di un corpus teorico alternativo a quello statunitense (Schneider e Crul 2010). Detto che anche nel contesto europeo le teorie assimilazioniste (in particolare quella dell'assimilazione segmentata) hanno riscontrato un notevole successo, tanto che diversi studiosi hanno tentato di applicarle ai fenomeni migratori relativi al Vecchio Continente, il problema principale che sembra emergere è la mancanza di una base teorica ed empirica forte e non ristretta all'interno dei singoli confini nazionali.

Il concetto di integrazione pare essere quello maggiormente in grado di cogliere il duplice movimento, di apertura e reciproca inter-penetrazione, a cui sono chiamati sia la società ricevente sia chi arriva dall'esterno, sottolineando le responsabilità

della prima e allo stesso tempo l'autonomia decisionale dei secondi (Ambrosini 2007). Tali tratti sono stati peraltro evidenziati, nel contesto italiano, dalla Commissione per le politiche di integrazione degli immigrati nel 2000, la quale ha definito l'integrazione come "un'interazione positiva basata sulla parità di trattamento e sull'apertura reciproca tra società ricevente e cittadini immigrati". Tale interazione, come evidenziato da Entzinger e Biezeveld (2003), si svolgerebbe almeno su due diversi piani: uno più istituzionale, relativo all'effettiva partecipazione degli immigrati al sistema educativo e a quello lavorativo all'interno della società di destinazione, e uno maggiormente normativo, correlato ai cambiamenti negli orientamenti culturali ed identificativi. Riprendendo le parole di Robinson (1998, p.118), "quello di integrazione è un concetto caotico: una parola usata da molti ma percepita in maniera differente dai più (...) È un concetto individualizzato, contestato e contestuale". Allo stesso modo, Castels *et al.* (2001, p.12) sottolineano che "non esiste una singola e generalmente accettata definizione, teoria o modello di integrazione dei migranti. Il concetto continua a rimanere controverso e oggetto di accesi dibattiti".

Non sono tuttavia mancati tentativi di sviluppare impianti teorici che potessero fornire una possibile chiave di lettura per approfondire i diversi esiti di tale processo. Tra questi, di una certa rilevanza è stato lo sforzo effettuato da Ager e Strang (2008) i quali, partendo da un lavoro primariamente volto all'analisi dell'integrazione dei rifugiati, ma arrivando a formulazioni teoriche estendibili al più esteso gruppo dei migranti, hanno fornito una struttura concettuale coerente all'analisi del fenomeno, identificando dieci ambiti fondamentali. Per ragioni di sintesi non ci si soffermerà a lungo sulla loro formulazione teorica: basti qui sottolineare che il livello educativo viene considerato, al pari del contesto

lavorativo, delle condizioni abitative e dello stato di salute, come indicatore (ma anche mezzo) di piena integrazione. L'intero modello si fonda però su un concetto ben preciso, quello della cittadinanza e dei diritti ad essa collegati: le modalità tramite cui la cittadinanza viene riconosciuta influenzerebbero inevitabilmente il senso identitario dei nuovi arrivati e, allo stesso tempo, la definizione di integrazione stessa. Tra il principio di cittadinanza e gli indicatori di integrazione prima elencati, però, sono presenti due tipi di processi che formerebbero il tessuto connettivo tra i primi ed i secondi: da una parte i facilitatori (la conoscenza della lingua e della cultura diffusa nel contesto di approdo e la percezione di sicurezza), che possono allo stesso tempo costituire una barriera ad una piena integrazione; dall'altra il ruolo dei legami sociali tra i migranti e gli altri membri della comunità in cui questi si trovano inseriti. Tali relazioni vengono analizzate, con riferimento alle prime formulazioni del concetto di capitale sociale (Putnam 1993; Woolcock 1998), in termini di vincoli sociali (*social bonds*) con il gruppo familiare e la comunità di riferimento, di ponti sociali (*social bridges*) con le altre comunità, di legami sociali (*social links*) con gli apparati statali.

Uno dei più recenti e sofisticati sforzi di elaborazione teorica è quello messo in atto da Hartmut Esser (2010), il quale ha tentato di sviluppare un modello in grado di trascendere le singole realtà nazionali, così da comprendere i meccanismi sottostanti i diversi esiti dei processi di integrazione a lungo termine. Tale modello, detto dell'integrazione intergenerazionale, si fonda sull'assunto per cui il processo di integrazione sociale dei primi migranti e dei loro discendenti dipenderebbe dalla combinazione di un set limitato di variabili fondamentali. Sinteticamente, il modello individua due opzioni di base disponibili per i migranti: investire le proprie risorse nell'integrazione all'interno della società di arrivo o, al contrario, investirle

in attività radicate nei Paesi di provenienza (o in ambiti co-etnici). Per spiegare le ragioni alla base di tale decisione, Esser si rifà, come regola generale, alla “teoria dell’utilità attesa”: i soggetti, dopo aver pesato vantaggi e svantaggi delle diverse alternative, opterebbero per quella che ritengono più vantaggiosa. La decisione presa dai singoli viene vista come una sorta di investimento: quando i migranti arrivano nel Paese di destinazione, infatti, sono già in possesso di differenti tipi e livelli di capitale (culturale, sociale ed economico), che spesso risultano però insufficienti, in quanto legati a contesti specifici. Una prima soluzione adottabile sarebbe quindi quella di un forte investimento in un capitale utilizzabile nella società di approdo (tramite l’apprendimento di una seconda lingua, la formazione di alte aspirazioni educative, la creazione di relazioni inter-etniche): in questo caso, se gli investimenti risultano certi, i risultati non lo sono affatto. L’opzione alternativa si risolve invece in un mantenimento del capitale già a disposizione, senza alcun re-investimento: in questo caso i costi di investimento risultano pressoché nulli ma il possibile guadagno si rivela chiaramente inferiore rispetto a quello della prima opzione.

Come puntualmente sottolineato da Mantovani e Sciortino (2010), il modello intergenerazionale proposto da Esser ha indubbi vantaggi: partendo da una consistente base teorica, permetterebbe innanzitutto di applicare il modello anche a contesti differenti rispetto a quello statunitense. Permetterebbe poi di considerare le influenze esercitate dal livello macro su quello micro e viceversa, in una correlazione circolare e continuativa: le caratteristiche strutturali dell’ambiente sociale influenzerebbero infatti la scelta dei singoli individui in merito allo specifico *pattern* d’azione da adottare, la quale (scelta) andrebbe ad influenzare a sua volta i meccanismi collettivi a livello sociale.

Tuttavia, un'interpretazione delle singole azioni dei soggetti tramite la teoria dell'utilità attesa pare essere in aperta contraddizione con le più recenti tendenze interpretative dei processi decisionali individuali fornite dalla psicologia. A questo si deve poi aggiungere che secondo il modello di Esser, in assenza di benefici percepiti, i migranti non sarebbero motivati a investire in strategie volte ad un'assimilazione nella società *mainstream*. Questo non significa però che, per inerzia, i migranti siano portati a gravitare attorno alle reti etniche di provenienza: la partecipazione ad un qualsiasi gruppo, sia esso etnico o meno, richiede comunque notevoli investimenti personali. E questo aspetto non sembra essere sufficientemente approfondito nel modello presentato. Allo stesso tempo non viene data la necessaria rilevanza alla percezione che i singoli soggetti hanno della loro esperienza migratoria: i luoghi di provenienza, le interpretazioni delle migrazioni ad essa associati e le singole storie di vita conferiscono significati peculiari a tali esperienze, che non possono essere tralasciati (Mantovani e Sciortino 2010). In definitiva, se l'adozione del modello interpretativo intergenerazionale di Esser permette di utilizzare una chiave di lettura onnicomprensiva e adattabile a diversi contesti, allo stesso tempo richiede di aderire a quel modello teorico della scelta razionale che, non tenendo conto delle reali condizioni biografiche e sociali dei migranti, non pare essere il più adeguato.

Nonostante il considerevole aumento della mole di studi e ricerche volte a specifici contesti e gruppi nazionali, risulta quindi evidente una mancanza di concetti e indicatori teorici e metodologici condivisi. Nel contesto europeo, il termine integrazione pare in definitiva avere lo stesso significato del termine assimilazione, almeno nelle sue accezioni più recenti, e con particolare riferimento agli aspetti culturali (Schneider e Crul 2010). Ecco perché, anche all'interno di questo lavoro di

ricerca, i due termini possono essere intesi quasi come sinonimi, andando a tratteggiare processi di cambiamento multidimensionali e multidirezionali che, da un lato, non precludono alla popolazione migrante il mantenimento di diversi aspetti della propria cultura mentre, dall'altro, considerano la società ricevente in grado di accogliere e riconoscere la diversità.

3.5. Dal transnazionalismo al cosmopolitismo

In chiusura di questo breve *excursus*, si vuole fare riferimento a due prospettive, quella transnazionale e quella cosmopolita, diffuse ed approfondite piuttosto recentemente: più che nuovi paradigmi, si tratterebbe di chiavi di lettura complementari, utili a mettere in risalto alcune caratteristiche dei flussi migratori internazionali contemporanei (Kivisto 2001; Boccagni 2007).

Si deve ancora una volta al lavoro di Portes *et al.* (1999) la definizione più accreditata della prospettiva transnazionale, che andrebbe ad identificare quelle attività che necessitano, per essere realizzate, di contatti regolari e prolungati nel tempo attraverso i confini nazionali. In altre parole, parlare di transnazionalismo significa parlare di quel processo mediante cui i migranti costruiscono campi sociali in grado di legare il Paese di origine e quello di insediamento (Glick Shiller *et al.* 1992). Secondo questa chiave interpretativa, a differenza di un passato in cui si verificava perlopiù un'interruzione dei rapporti con il luogo di origine, vi sarebbe oggi una diffusa tendenza a mantenere relazioni, più o meno costanti ed intense, con il proprio passato. Anche per ragioni di tipo pratico: i legami internazionali, rispetto al passato, risultano più facili da mantenere, grazie a quella *rivoluzione mobiletica* (Pollini e Scidà 2002) che ha reso possibile l'aumento sia del numero

che dell'intensità delle relazioni a distanza, accrescendo la possibilità per il migrante di mantenere i legami (materiali ed immateriali) con il proprio luogo di origine (Ambrosini 2007b).

Secondo l'ottica transnazionale, i fenomeni migratori risulterebbero quindi essere bi-direzionali (caratterizzati da rapporti rivolti non solo al luogo in cui si vive, ma anche al Paese di origine) e bi-focali, data la complementarità delle pratiche del quotidiano (Vertovec 2009). La partecipazione transnazionale, soprattutto per i primi migranti, risulterebbe peraltro complementare, e non alternativa, ad un'incorporazione all'interno della società ricevente, riflettendo una condizione di relativa stabilità all'interno della stessa più che una difficoltà di adattamento (Portes 2003). Tale partecipazione avverrebbe, secondo la prospettiva adottata da Levitt *et al.* (2003) su tre diversi piani: quello attitudinale (impattando sul senso di appartenenza e sugli orientamenti identitari dei migranti); quello relazionale (concretizzato nel mantenimento di relazioni a distanza, dirette o mediate, con il luogo di origine); quello comportamentale (tramite pratiche sociali in grado di collegare i due universi di riferimento).

Al di là delle definizioni più o meno ristrette o estensive del concetto di transnazionalismo migratorio che possono essere adottate (Itzigsohn *et al.* 1999; Vertovec 2004), e delle criticità ad esse collegate (Boccagni 2007), quello che pare emergere oggi sono le ancora maggiori aperture e i più numerosi riferimenti identitari che i giovani di origine straniera hanno, se confrontati con quelli disponibili per le prime generazioni. La discontinuità rispetto al vissuto migratorio dei genitori e le esperienze vissute in un contesto di crescente globalizzazione fanno sì che la cornice interpretativa si modifichi, passando da una di tipo transnazionale ad una più compiutamente cosmopolita.

Attribuendo minor enfasi alle provenienze nazionali, e focalizzando l'attenzione sul contesto più generale in cui i giovani si trovano a vivere, contraddistinto da una "connettività complessa" (Tomlinson 1999) e caratterizzato, tra le altre cose, da precarietà occupazionale e da una maggiore facilità degli spostamenti, si andrebbero ad individuare nuove figure di transmigranti (Glick Schiller *et al.* 1992; Levitt 2001) in grado di rendere sempre più transnazionali e cosmopolite le stesse esperienze migratorie.

I processi di globalizzazione contemporanei sarebbero d'altronde caratterizzati, da un lato, da una crescente interconnessione, in grado di creare sfere pubbliche diasporiche (Appadurai 1996) tramite lo sganciamento dell'esperienza personale dalla dimensione spazio-territoriale, per ridefinirla, potenzialmente, su dimensioni planetarie (Colombo 2007); dall'altro da una condizione diffusa di incertezza, di precarietà e di rischio (Beck 1992; Bauman 1999) la quale, facendo venir meno quei punti fermi su cui orientare la propria esperienza, renderebbe sempre più evanescente anche lo spazio entro cui immaginarsi (Baudrillard 2005). Questa condizione si tradurrebbe in una flessibilità tale da far venir meno l'idea di essere ancorati a un solo luogo, spingendo molto giovani a pensare al loro futuro, indifferentemente, in Italia, nel paese di origine o ancora altrove. L'aver già affrontato un'esperienza migratoria, l'essere entrati in contatto con ambienti e stimoli differenti, il riuscire a mantenere connessioni tra più culture (non interpretate come escludenti ma come complementari) sarebbero predittori di altre migrazioni.

La permanenza nel Paese in cui ci si è trasferiti o il ritorno nel Paese di origine non paiono più essere le uniche due opzioni prese in considerazione: se la prima risulta accompagnata da un'idea di stabilità che spesso non trova riscontri nella realtà, la

seconda, tipica dei migranti di prima generazione, viene talvolta percepita attraverso la ricostruzione del proprio immaginario (Leonini 2005) ma non di rado non risulta più parte del quotidiano (se mai lo è stata), a maggior ragione nel caso in cui le più giovani generazioni si sentano estranee rispetto a tradizioni non condivise e a cui non sono state socializzate. Gli immaginari collettivi cosmopoliti dei giovani di origine straniera non sembrano peraltro distinguersi da quelli esperiti dai giovani autoctoni (Cologna e Breveglieri 2003), ma parrebbero quasi precorrerli. Quella del migrante pare infatti essere una condizione esemplare, in quanto già contraddistinta da legami duraturi con mondi e culture differenti, che anticiperebbe trasformazioni destinate a diventare comuni e condivise (Colombo 2007).

Il contesto attuale tende a costruire, in definitiva, nuovi campi sempre più interconnessi, in grado di tenere congiunti elementi legati al passato, all'esperienza del presente e ad aspetti orientati al futuro, accompagnati da progetti e immaginari che guardano sempre più ad un orizzonte globale e ad una spazialità multipla (*ibidem*). Ecco che il concetto di cosmopolitismo, "senso del mondo, senso della mancanza di confini" (Beck 2003) pare essere quello più in grado di cogliere la processualità dei percorsi identitari delle giovani generazioni, andando ad identificare una situazione ricca di stimoli e di opzioni, a partire dagli aspetti più concreti e quotidiani, da vivere in uno spazio sociale che trascende i singoli confini nazionali (Zanfrini 2004).

Capitolo II

Seconde generazioni ed educazione: teorie e quantificazione di una popolazione plurale

Approfondire il ruolo che le seconde generazioni rivestono in termini di integrazione sociale significa porre sotto la lente di ingrandimento processi lasciati in disparte nell'analisi dei movimenti migratori compiuti dai migranti di prima generazione, ritenuti per lo più provvisori e reversibili. Come sottolineato da Sayad (2004), la nascita della seconda generazione andrebbe a sconvolgere i taciti meccanismi di (precaria) accettazione dell'immigrazione, basati proprio sul presupposto della sua provvisorietà. La presenza delle seconde generazioni rappresenta al contrario un punto di svolta nei rapporti interetnici, costituendo al contempo la cartina di tornasole degli esiti dei processi integrativi che investono soggetti almeno inizialmente collocati nei gradini più bassi della stratificazione sociale. Accoglienza, accettazione e un più generale "sapersi adeguare" non possono più essere considerate le sole parole chiave della loro esperienza. Contestualmente alle differenti possibilità economiche possono infatti cambiare le aspettative e, allo stesso tempo, i valori di riferimento. La questione delle seconde generazioni, intese nel senso più onnicomprensivo possibile, assume quindi un valore cruciale nell'ambito dei processi migratori, in quanto rischia di evidenziare una discrasia, una dissonanza tra la loro socializzazione, avvenuta in un contesto

nuovo, ricco di aspettative, e le reali opportunità che la società ricevente è in grado di offrire loro.

Riuscire a valorizzare a pieno la presenza dei giovani figli dell'immigrazione è processo tutt'altro che semplice, per lo più in un contesto che ancora non si è interrogato a sufficienza su un fenomeno che dipende in egual misura sia dalle forme di adattamento (sociale ed economico) e di negoziazione di valori e vissuti esperite dalle più giovani generazioni, sia dalle condizioni e dalle opportunità offerte dalla società di approdo. A differenza dei genitori, i quali rimangono nella maggior parte dei casi più intimamente legati al proprio Paese di origine, i giovani di seconda generazione, nati in Italia o trasferitisi nei primi anni di vita, sono (dovrebbero) essere cittadini italiani a tutti gli effetti, parte integrante della società in cui vivono (Portes e Rumbaut 2001). La loro integrazione rappresenta quindi una sfida per la coesione sociale e, allo stesso tempo, un fattore di trasformazione per le società riceventi, chiamate a costruire nuove forme di legami sociali e di appartenenze a destini comuni (Ambrosini 2004).

Tali trasformazioni riguardano anche le comunità immigrate stesse, poste di fronte a interrogativi basilari riguardanti i propri aspetti identitari, definitivi ed identificativi, fortemente legati alla messa in atto di modelli educativi e ad esigenze di rielaborazione e trasmissione del proprio patrimonio culturale. Interrogarsi sulla formazione di tali nuove identità culturali fluide, composite, che necessitano di continue rinegoziazioni, equivale, ad un livello più generale, ad interrogarsi sul futuro delle nostre società e sul nuovo volto che stanno assumendo.

1. Le seconde generazioni: una categoria concettuale di difficile definizione

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

In senso stretto, la seconda generazione risulta composta dai figli di immigrati nati nel Paese di destinazione. In letteratura si tende tuttavia spesso a dare per scontato l’allargamento di tale categoria concettuale anche nei confronti di quei giovani che abbiano svolto almeno parte del proprio ciclo di scolarizzazione nel Paese di accoglienza. Si deve a Rumbaut (1997) il più rilevante tentativo di problematizzare, da un punto di vista definitorio, il concetto. Grazie al suo lavoro è stata messa a punto una tipologia utile a meglio definire ed individuare diverse categorie di “giovani di seconda generazione”, identificando una sorta di *continuum* tra la persona nata nel Paese ricevente da genitori stranieri e quella che vi arriva solo in prossimità della maggiore età. In parte ispirata al classico lavoro di Thomas e Znaniecki (1958), la tipologia elaborata da Rumbaut individua, più nel dettaglio:

- una *generazione 2,00*: la seconda generazione propriamente detta, costituita da soggetti nati nel Paese ricevente;

- una *generazione 1,75*: trasferitisi all'estero in età prescolare (0-5 anni), sono giovani che vivono esperienze adattive simili a quelle esperite dai loro coetanei di seconda generazione. Portatori di ricordi limitati del loro Paese di origine, da cui sono partiti troppo presto per imparare a leggere e scrivere fluentemente la lingua dei genitori, risultano quasi interamente socializzati nel Paese di destinazione;
- una *generazione 1,5*: trasferitisi all'estero tra i 6 ed i 12 anni, si tratta di pre-adolescenti inizialmente educati e socializzati nel Paese di origine, in grado di leggere e scrivere, almeno in parte, nella propria lingua madre, il cui percorso educativo avviene però, per lo più, nel Paese di destinazione. Le loro biografie paiono caratterizzate da una forte discontinuità, dovuta all'abbandono di insegnanti, compagni di classe e amici nel Paese di provenienza;
- una *generazione 1,25*: emigrati tra i 13 e i 17 anni, nella tarda adolescenza, non necessariamente in compagnia della propria famiglia di origine, sono giovani inseriti nelle scuole medie o, non di rado, direttamente all'interno del mercato del lavoro. Si ipotizza che le esperienze adattive di tali adolescenti siano più simili a quelle dei migranti di prima generazione, con la differenza che per questi ultimi la via dell'emigrazione è stata generalmente una scelta. Partiti in una fase della vita particolarmente delicata e dominata da relazioni forti, sarebbero non di rado protagonisti di divergenze e tensioni con i genitori e, più in generale, di comportamenti oppositivi (Molina 2014);
- una *generazione 1,00*: trasferitasi dopo il compimento dei 18 anni.

Quando si parla dei c.d. “figli dell’immigrazione”, quindi, è di fondamentale importanza ricordare che ci si trova di fronte a una popolazione caratterizzata non solo da una grande varietà di origini, ma anche da un’ampia varietà di appartenenze generazionali (Ceravolo e Molina 2013). Si tratta di un aspetto che non fa altro che

sottolineare la necessità di prestare grande attenzione nell'approcciarsi a un fenomeno così complesso. Un ulteriore rischio che si corre nel trattare l'argomento, qui anticipato e che verrà più avanti ricordato, è quello di cadere in forme di "eticizzazione forzata", processi interpretativi "che finiscono per reificare le appartenenze culturali o nazionali, presentandole come caratteristiche immutabili e totalizzanti della persona" (Lagomarsino e Ravecca 2014, p.64). Risulta quindi di grande importanza tenere sempre in considerazione l'*agency* del soggetto, la sua volontà, la sua motivazione, la sua determinazione a conseguire determinati scopi o risultati, superando vincoli e costrizioni legate ad una più o meno evidente vulnerabilità. Tutti gli approfondimenti che si occupano di giovani di seconda generazione portano intrinsecamente al loro interno il rischio di rimarcare, anche attraverso l'attività di ricerca, le differenze più che le somiglianze. Si tratta di un'esigenza, il più delle volte derivante da necessità di sintesi e di "tipologizzazione" di casi e risultati, che rischia di portare ad un'eccessiva semplificazione del fenomeno: nella consapevolezza di questo pericolo, vi ci si approccerà cercando di tenere in debita considerazione la sua peculiare complessità.

Se il concetto di "seconda generazione" può ancora essere utilizzato in riferimento al contesto italiano, dato lo specifico sviluppo temporale del fenomeno migratorio (mentre in altri Paesi si può ormai parlare, quantomeno, di giovani di "terza generazione"), deve però essere sottolineato che lo stesso aspetto definitorio risulta in continua evoluzione. Ad ottobre 2016 è stato redatto dal Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane un "Manifesto" che potesse raccogliere proposte concrete da rivolgere a tutti gli *stakeholder*: nella premessa viene sottolineato che "Nuove Generazioni Italiane sembra una definizione più inclusiva rispetto alla complessa realtà che rappresentiamo e che vogliamo contribuire a

rendere più partecipata e ricca di opportunità” (Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane 2016, p.2). Nonostante questa nuova “etichetta” risulti effettivamente più inclusiva e, per quanto possa valere, trovi pienamente d’accordo chi scrive, in questo lavoro verrà per lo più utilizzato il termine “seconda generazione”, dato il suo indubbio merito nel riuscire ad identificare in modo piuttosto immediato, anche se non sempre con estrema precisione, la popolazione a cui ci si riferisce. Popolazione che si cercherà innanzitutto di quantificare.

2. I numeri dei figli dell’immigrazione

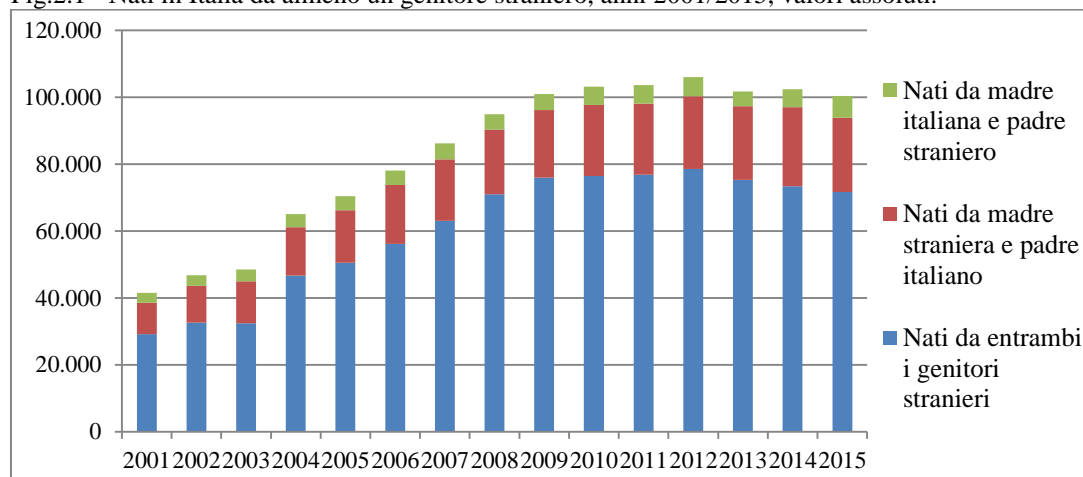
La crescita esponenziale della presenza di giovani di seconda generazione è strettamente legata alla grande accelerazione dei flussi migratori avvenuta a partire dal termine del secolo scorso. Un’ondata intensa, concentrata nel tempo e composta prevalentemente da giovani adulti, che ha portato, da un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

Fino a non più tardi di 15 anni or sono, per stimare a grandi linee la presenza delle seconde generazioni si faceva essenzialmente riferimento al numero di minori stranieri presenti sul territorio: si partiva dal presupposto, tendenzialmente corretto fino all’inizio del nuovo millennio, che, data la natura recente delle più rilevanti

ondate migratorie, fosse limitato il numero di seconde generazioni che avessero già raggiunto la maggiore età (Molina 2014). Allo stesso tempo, come precedentemente visto, parlare di seconde generazioni significa parlare, quantomeno, di due macro-insiemi di individui, i minori nati in Italia da genitori stranieri e quelli giunti a seguito di un ricongiungimento familiare. Di seconda generazione sarebbero poi anche quei giovani con alle spalle un *background* migratorio ma in possesso della cittadinanza italiana: non si tratta della situazione più diffusa, ma anche il numero di queste nuove generazioni italiane risulta in continua crescita.

Una delle fonti più frequentemente utilizzate per stimare almeno parte della popolazione in questione è fornita dalla rilevazione degli iscritti in anagrafe per nascita dell'ISTAT. Come è possibile osservare in Fig.2.1, le nascite da genitori stranieri sono via via cresciute nel corso del tempo, per poi stabilizzarsi, a partire dal 2009, sopra quota 100.000: tra le ragioni è possibile citare sicuramente l'aumento di genitori stranieri residenti in Italia, ma anche i tassi di fecondità sensibilmente più elevati rispetto a quelli delle coppie italiane. Se negli ultimi tre anni presi in considerazione è possibile osservare un leggero calo in termini assoluti, deve però essere sottolineato che, in termini percentuali, la quota dei nati da almeno un genitore straniero sul totale delle nascite è in continuo aumento, passando dal 7,8% nel 2001, al 20,4% nel 2012 (anno in cui sono stati registrati i valori assoluti più elevati), al 20,9% nel 2015.

Fig.2.1 - Nati in Italia da almeno un genitore straniero, anni 2001/2015, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati ISTAT⁹

La distribuzione dei giovani di seconda generazione sul territorio risulta in ogni caso decisamente poco uniforme: se in diversi centri urbani del Centro Nord Italia¹⁰ l'incidenza delle nascite da almeno un genitore straniero è stata negli ultimi anni superiore al 40%, e superiore a un terzo nelle grandi città settentrionali (Milano, Torino, Bologna), quote minime sono al contrario state registrate in diverse zone del Sud Italia, con percentuali nell'ordine del 3%. Al di là di questo aspetto, il contesto italiano offrirebbe poi una situazione peculiare. A differenza di altri Paesi, infatti, le coppie miste con figli in Italia sono in almeno tre casi su quattro composte da padre italiano e madre straniera¹¹: poiché sarebbe la madre ad occuparsi perlopiù della socializzazione primaria e della dimensione quotidiana della crescita dei figli, "si rafforza per essi – né stranieri, né tantomeno immigrati – una condizione di figli

⁹ L'apparente impennata di nascite registrata tra il 2003 e il 2004 è principalmente legata alla circolare n.14/2003 del Ministero degli Interni, la quale ha causato, solo per l'anno in questione, ritardi nell'iscrizione all'anagrafe dei nuovi nati, prima di essere censurata dal Consiglio di Stato in data 4 febbraio 2004.

¹⁰ Si pensi, in particolare, a città quali Brescia, Piacenza, Prato, Modena, Alessandria, Pordenone, Mantova.

¹¹ Tramite l'analisi degli iscritti in anagrafe per nascita ISTAT, incrociando genere e cittadinanza dei genitori, è possibile notare squilibri ancora maggiori: nell'anno 2013, tra i 26.395 nati da un genitore straniero, la percentuale di coppie miste formate da madre straniera e padre italiano ha raggiunto quota 83,4% sul totale delle coppie miste con figli.

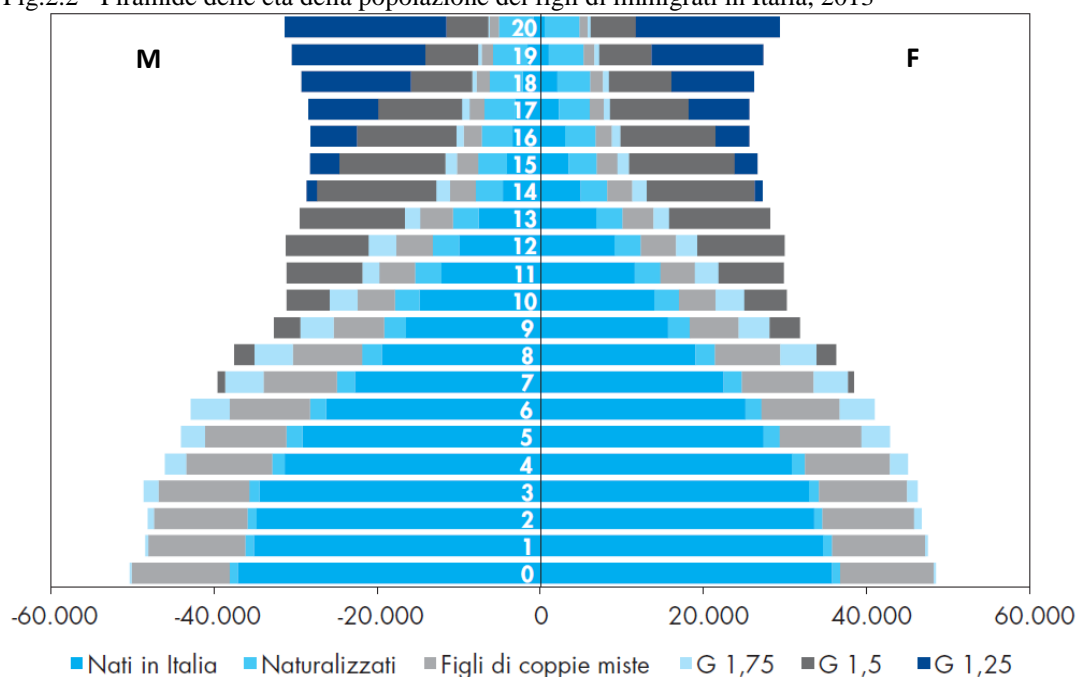
dell'immigrazione" (Molina 2014, p.80). Ecco spiegata la ragione per cui risulta importante tenere in considerazione anche i figli di coppie miste nell'approcciarsi al fenomeno.

È però evidente che essere nati da entrambi o da un solo genitore straniero implica l'esistenza di diverse condizioni in termini di diritti di cittadinanza. I nati da almeno un genitore in possesso di cittadinanza italiana, infatti, acquisiscono la cittadinanza stessa al momento della nascita, non trovandosi quindi a fare esperienza di particolari problematiche documentali. Se volessimo quindi limitarci all'analisi dei soli giovani nati in Italia da entrambi i genitori stranieri, come già visto nel capitolo precedente, possiamo notare una crescita importante e continua nel tempo in termini di valori assoluti, che ha trovato il suo culmine nel 2012 (79.894 nati), per poi decrescere negli anni successivi, arrivando ai 72.096 nati nel corso del 2015. È tuttavia possibile notare che, a partire dal 2012, la percentuale di nati da entrambi i genitori stranieri sul totale delle nascite si mostra piuttosto stabile, attestandosi attorno al 15%.

I dati sulle nascite, utili per determinare il flusso annuale di nuovi nati da genitori stranieri, non permettono però di considerare con la dovuta accortezza la popolazione di riferimento: d'altronde, data la grande eterogeneità di situazioni, appare estremamente complesso riuscire a quantificare le dimensioni dello *stock* di giovani di seconda generazione attualmente presenti in Italia. Demarie e Molina (2004) misuravano, oltre un decennio fa, in circa 400.000 le seconde generazioni immigrate in Italia, pronosticando che entro dodici anni si sarebbe giunti al milione. Tale previsione pare però essersi rilevata in parte errata, per difetto. Sempre a Molina (2014) si deve infatti un'ipotesi di quantificazione delle diverse componenti che formano il macro-insieme delle seconde generazioni. Ancorché definito dallo

stesso autore un tentativo “molto artigianale” (Molina 2014, p.77), la piramide delle età raffigurata in Fig.2.2 ha l’indubbio merito di tenere in considerazione la complessità del fenomeno¹², fornendone una ragionevole approssimazione, anche se stimata ancora per difetto.

Fig.2.2 - Piramide delle età della popolazione dei figli di immigrati in Italia, 2013



Fonte: elaborazioni su dati ISTAT, in Molina (2014).

La piramide illustra, per sesso e per singolo anno di età, le dimensioni di sei differenti gruppi di persone residenti in Italia a inizio 2013: gli stranieri nati in Italia; le generazioni 1,75, 1,5 e 1,25; i figli di coppie miste e i naturalizzati. I primi quattro, composti dai giovani riconducibili ai quattro diversi tipi di generazione proposti da Rumbaut (1997) conterebbero circa 1.125.000 persone, pari a poco meno del 10% della popolazione residente fino a 20 anni di età. È peraltro possibile osservare come le seconde generazioni in senso stretto siano caratterizzate da numeri piuttosto modesti per le coorti della fine del secolo scorso, da una sensibile

¹² Le fonti utilizzate per la costruzione della piramide per età sono l’ISTAT (iscritti in anagrafe per nascita; popolazione straniera residente al primo gennaio 2013; risultati del censimento 2011) e i dati dell’anagrafe della Città di Torino al primo gennaio 2013 (per effettuare disaggregazioni dei dati nazionali).

espansione per i nati tra il 2002 e il 2009 e da un rallentamento della crescita in tempi più recenti. A questi gruppi, oltre ad essere aggiunto quello relativo agli stranieri in condizione di irregolarità, difficilmente quantificabile¹³, Molina aggiunge anche quelli di due profili di giovani che sfuggono a tutte le rilevazioni basate sul criterio della cittadinanza non italiana: i figli di coppie miste, la cui rilevanza è già stata accennata, e i giovani che hanno acquisito la cittadinanza italiana. In relazione a quest'ultimo gruppo, sono 112.000 i giovani tra gli 0 e i 19 anni che al Censimento 2011 risultano aver ottenuto la cittadinanza italiana, prevalentemente a seguito della naturalizzazione dei genitori. Queste due ultime categorie, pari circa a un ulteriore 3% della popolazione residente fino al ventesimo anno di età, porterebbero quindi a quantificare in circa un milione e mezzo i giovani di seconda generazione, fino a 20 anni di età, presenti in Italia (Molina 2014). Pur trattandosi di una stima per difetto, da un lato perché non tiene conto dei giovani con un'età superiore ai 20 anni, dall'altro perché risale a inizio 2013, si tratta in ogni caso di uno dei rari tentativi di quantificare il fenomeno in tutta la sua complessità.

3. La riflessione sulle seconde generazioni: valenze della teoria dell'assimilazione segmentata

Se da un lato, per alcuni autori (Waldinger e Perlmann 1998), le difficoltà e le sfide che i giovani con alle spalle un *background* migratorio si trovano oggi ad affrontare non sarebbero così dissimili da quelle esperite dalla precedenti generazioni, dall'altro i mutamenti che hanno investito le società contemporanee non permettono

¹³ Nel XIX Rapporto sulle migrazioni 2013, l'ISMU stimava una presenza al 1° gennaio 2013 di 294.000 stranieri privi di un titolo di soggiorno valido (pari a circa il 6% del totale delle presenze straniere). Tale stima fa però riferimento a persone di ogni età.

di sottovalutare l'accresciuto *gap* nella rosa di opportunità offerte ai giovani in generale, e più in particolare a quelli di seconda generazione. Questi ultimi sono infatti spesso costretti a confrontarsi con un ambiente estremamente pluralistico e frammentato che, il più delle volte, offrirebbe loro un novero di possibilità di successo, caratterizzate, allo stesso tempo, da molte variabili in grado di giocare un ruolo rilevante nel processo di adattamento. In questa situazione la domanda centrale non sarebbe tanto se le seconde generazioni si assimileranno o meno alla società di approdo, ma *a quale segmento* della società si assimileranno: è questo l'interrogativo alla base della corrente interpretativa più diffusa nello studio dei giovani figli dell'immigrazione, quella dell'assimilazione segmentata (Portes *et al.* 2005). Se una parte considerevole di giovani di seconda generazione andrebbe via via ad assimilarsi alle usanze e ai costumi prevalenti all'interno della società di approdo (Alba e Nee 2003), non è questione di poco conto il fatto che questo processo tenda alla fascia medio-alta della popolazione o, al contrario, si rivolga verso la base della piramide sociale, sempre più impoverita e permanente marginalizzata.

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

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

Partendo dal primo snodo, è purtroppo evidente come l'appartenenza ad una determinata comunità etnica risulti, ancora, un fattore estremamente rilevante: avere tratti fenotipici ben distinti da quelli della maggioranza della popolazione di

cui si è parte può avere influenze estremamente negative sulle opportunità che la società mette a disposizione dei singoli soggetti, costituendo allo stesso tempo una barriera per la mobilità e per una più generale “accettazione” sociale. Come si vedrà successivamente, e come emergerà da alcune interviste raccolte, le caratteristiche fisiche più evidenti possono influenzare le aspirazioni dei giovani di seconda generazione, i loro progetti per il futuro e la loro auto-identificazione, esponendoli a forme di discriminazione più o meno velate (Fernandez-Kelly e Curran 2001; Lopez e Stanton Salazar 2001).

Un secondo fattore chiave che deve essere analizzato è quello della biforcazione sempre più netta del mercato del lavoro: si tratta di tendenze emerse negli Stati Uniti già alla fine del secolo scorso, ma che possono essere ritenute almeno in parte valide per il contesto europeo e, in particolare, per quello italiano. Le innovazioni tecnologiche e un mercato sempre più globale hanno segnato la scomparsa di quelle professioni che a lungo hanno costituito la base per l’inserimento professionale dei migranti e dei loro figli. Da una parte impieghi poco redditizi che richiedono titoli e competenze limitate; dall’altra la crescita sempre più rapida di professioni che richiedono avanzate competenze tecniche e professionali (Sassen 1989): le offerte lavorative si rivolgono principalmente a questi due estremi, mentre gli spazi occupazionali che si trovano nel mezzo tendono a ridursi sempre più. I primi migranti, specialmente quelli con bassi livelli educativi, fronteggiano il più delle volte questo mercato lavorativo *a clessidra* collocandosi nella parte inferiore di esso. Diverso è il discorso relativo ai loro figli: cresciuti nella società di arrivo, hanno aspirazioni simili a quelle dei loro coetanei e difficilmente si accontentano di continuare a riprodurre tale modello lavorativo (Gans 1992). Per cambiare tale *trend*, però, non basterebbe un modesto miglioramento del titolo e delle abilità

possedute dai genitori: per evitare di compromettere fin dall'inizio le proprie aspettative lavorative, risulta necessario l'accesso ad una *higher education* che possa fornire loro le necessarie competenze e i titoli richiesti. È proprio il riferimento ad un sistema economico a clessidra a far sostenere a Mantovani e Sciortino (2010) che la teoria dell'assimilazione segmentata sarebbe applicabile esclusivamente nel contesto statunitense. Se effettivamente questo aspetto assume negli Stati Uniti caratteristiche peculiari, bisogna sottolineare la sempre più estesa diffusione di tali sistemi economici anche in ambito europeo. Come sottolinea Zamagni (2011, p.19), infatti, “lo straordinario processo di ristrutturazione dell'economia, in atto almeno da un quarto di secolo, ha trasformato la piramide in una clessidra (...) Il fatto è che le plurime organizzazioni di lavoro tendono oggi a privilegiare, nelle loro richieste, o i molti esperti e superspecializzati in grado di far vincere alle imprese la sfida competitiva globale oppure coloro che accettano di collocarsi ai gradini bassi della gerarchia lavorativa. Ciò che gradualmente va riducendosi è la domanda dei livelli intermedi di competenza e/o di specializzazione”.

La terza grande variabile che i giovani di seconda generazione si trovano ad affrontare è legata al contesto sociale in cui si trovano inseriti. Un ambiente di vita disagiato ed emarginato può costituire una barriera insormontabile per la messa in atto di percorsi integrativi di successo: elevati tassi di *drop out* scolastico e maggiore incidenza di stili di vita criminali o devianti sono alcuni dei possibili esiti di quella che viene definita *downward assimilation* (Portes e Zhou 1993).

L'assimilazione di tipo segmentato avverrebbe in quanto diverse sono le strade attraverso cui i giovani di seconda generazione si avvicinano alle sfide, sopra brevemente accennate, che li attendono. Da un punto di vista empirico, tale

assimilazione viene definita da Portes *et al.* (2005) come un set di risultati strategici acquisiti dalle seconde generazioni¹⁴. In particolare l'attenzione si concentra su tre di questi:

- Livello di istruzione
- Occupazione e reddito
- Utilizzo della lingua e preferenze linguistiche.

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

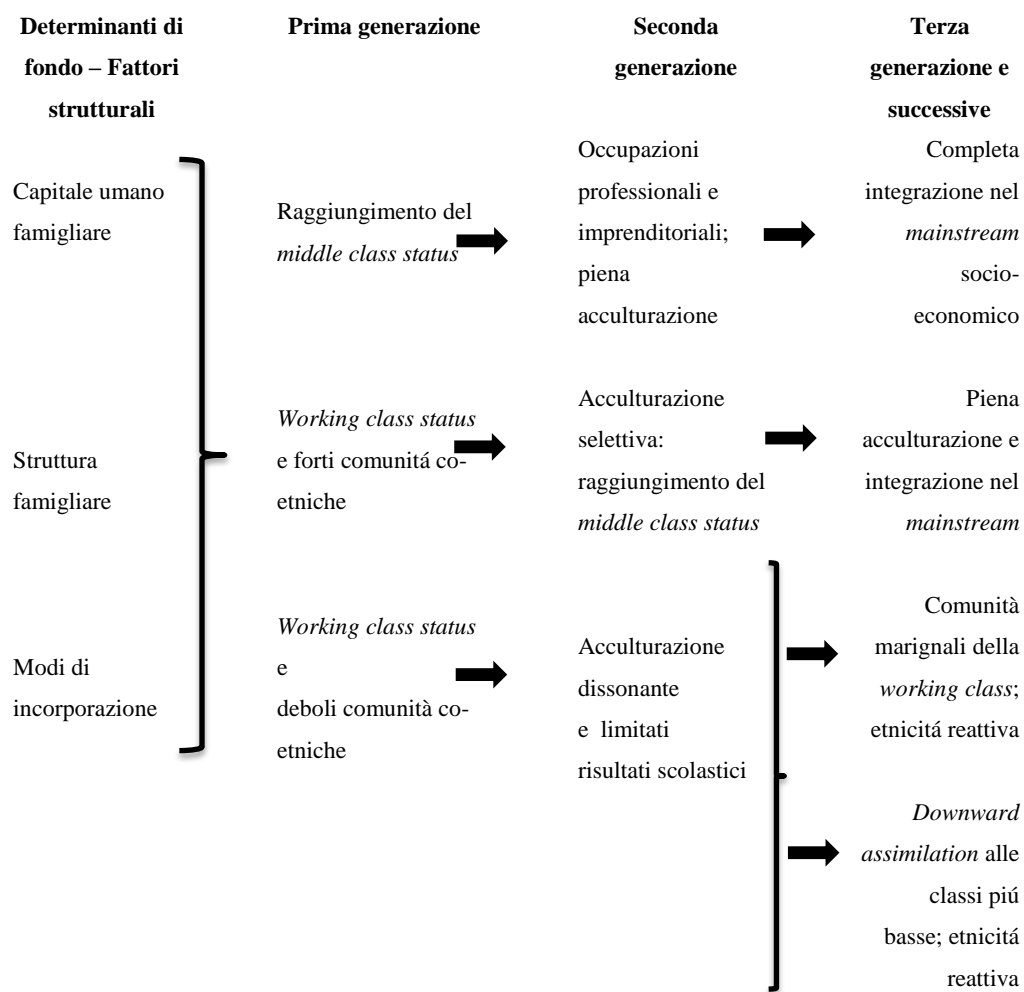
Può in ogni caso essere utile fare qui breve cenno ai tre possibili esiti dei processi migratori individuati dal modello dell'assimilazione segmentata: una c.d. *straight-*

¹⁴ Allo stesso modo Portes *et al.* (2005) identificano alcuni indicatori di *downward assimilation*, quali l'abbandono scolastico, una genitorialità precoce e l'esistenza di problemi con la legge.

line assimilation, ovvero la tradizionale integrazione nella classica *middle-class*; una *downward assimilation*, ovvero l'assunzione di una specifica identità etnica, reattiva e marginale, in aperta contrapposizione ai valori e alle istituzioni della società ricevente; una *selective acculturation*, acculturazione di tipo selettivo che permetterebbe di conservare i propri tratti identitari minoritari, rielaborandoli ed adattandoli al nuovo contesto, così da non pregiudicare le opportunità di mobilità sociale ascendente (Portes e Zhou 1993). È proprio quest'ultima ad essere identificata da Rumbaut (1997) come modalità adattiva di successo in quanto permetterebbe, in particolare alle generazioni successive alla prima, di mantenere legami significativi con la comunità etnica di appartenenza (fattore di protezione nei confronti di eventuali tendenze devianti) senza allo stesso tempo manifestare un atteggiamento contrappositivo nei confronti della società di destinazione. Lo stesso Portes (2004) sottolinea che molte minoranze oggi tendono ad incoraggiare forme di acculturazione selettiva in quanto strategia idonea a rafforzare i valori famigliari e comunitari e, allo stesso tempo, barriera nei confronti di possibili forme di discriminazione e dei rischi di *downward assimilation*.

In estrema sintesi, viene illustrata in Fig.2.3 la tipologia dei percorsi di mobilità intergenerazionale elaborata da Portes e Rumbaut (2001), la quale, mettendo tra loro in relazione alcuni fattori strutturali di fondo (il capitale umano genitoriale, la struttura familiare e i modi di incorporazione della popolazione immigrata), analizza come questi vadano ad incidere sulla prima generazione e su quelle successive, portando o meno ad una piena integrazione nella società di destinazione. Elaborata in relazione al contesto statunitense, ha in ogni caso al suo interno elementi che la renderebbero adattabile anche al quadro italiano.

Fig.2.3 - Percorsi di mobilità intergenerazionale



Fonte: Portes e Rumbaut, 2001: 283

Diverse possono quindi essere le traiettorie ideal-tipiche assunte dai giovani di seconda generazione: da quella che più si avvicina al concetto di assimilazione tradizionalmente inteso a quella che porterebbe ad un'integrazione subalterna, prima accennata. Tra tutte, l'assimilazione di tipo selettivo-segmentato permetterebbe di conservare, elaborare e riadattare i propri tratti identitari al nuovo contesto, diventando così una preziosa risorsa.

Se gli aspetti maggiormente legati all'esperienza formativa saranno oggetto di successivi approfondimenti, basti qui anticipare che diversi studi hanno confermato

il potere esercitato dai fattori strutturali sopra elencati nell'indirizzare le vite dei giovani di seconda generazione. Con questo non si vuole sostenere che la combinazione di tali elementi arrivi a fornire un percorso pre-determinato, negando *l'agency* del singolo. Allo stesso tempo, però, risulterebbe utopistico pensare che tutti i giovani di seconda generazione abbiano le stesse possibilità di intraprendere percorsi adattivi, formativi e lavorativi di successo. E queste differenze non sarebbero del tutto casuali ma seguirebbero canali almeno in parte prevedibili: il poter contare su risorse di tipo materiale, sociale e intellettuale permetterebbe infatti di avere grandi vantaggi inter e intra generazionali; mancanza di competenze, povertà e un contesto ostile spesso si risolvono, per contro, in difficoltà il più delle volte insormontabili (Portes *et al.* 2005).

Come già anticipato nel primo capitolo, alcuni studiosi mettono in luce una progressiva obsolescenza delle tesi assimilazioniste, anche nelle loro più recenti formulazioni, nell'ottica dell'adozione di una prospettiva compiutamente transnazionale (Ceravolo e Molina 2013). A fondamento di questa idea vi sarebbe l'apertura dei giovani di seconda generazione all'idea di nuove migrazioni che, non seguendo più i tradizionali flussi bidirezionali di andata e ritorno tra Paese di origine e di approdo, si diramerebbero in modo estremamente più complesso. Procedere nel solco del dibattito aperto dalla teoria dell'assimilazione segmentata, integrandola con risultati provenienti dalla ricerca europea e aprendola gradualmente a una più produttiva e meno dicotomica concettualizzazione del fenomeno (Schneider e Crul 2010), potrebbe in ogni caso essere il passo necessario per approcciarvisi da un punto di vista che risulti maggiormente generalizzabile, senza perderne di vista complessità e specificità.

4. La chiave dell'educazione

Nell'analisi dei processi migratori e del loro impatto sulla società ricevente, il tema delle seconde generazioni risulta quindi centrale: l'integrazione dei "figli dell'immigrazione" costituisce "una messa alla prova tanto del progetto migratorio dei genitori quanto della capacità di accoglienza delle società riceventi" (Besozzi 2009, p.13). Come facilmente immaginabile, sono diverse le variabili che entrano in gioco (dal possesso di risorse materiali alla disponibilità di reti relazionali e simboliche, fino ai livelli di istruzione dei genitori) e gli esiti di tale processo risultano spesso imprevedibili. Uno dei pochi punti fermi emersi nel dibattito teorico e scientifico di questi ultimi anni è dato dalla centralità della scuola nei percorsi di vita dei giovani di seconda generazione, luogo chiave per la loro formazione identitaria e culturale, nonché snodo fondamentale in vista di una delicata transizione verso il mercato del lavoro. Tra i tanti attori in gioco, il contesto scolastico ricopre un ruolo fondamentale nel tentare di mediare tra i distinti codici culturali, le diverse esperienze pregresse e i differenti contesti di vita, così da mettere il giovane nelle condizioni di poter maneggiare la propria identità transnazionale (Vertovec 2009).

Dato il periodo di recessione diffusa ed il sempre maggiore grado di competitività presente tra i Paesi, l'unica strategia vincente pare essere quella di un forte investimento sulla crescita complessiva della scolarità e dell'istruzione, anche non obbligatoria. È questa la strada intrapresa a partire dal processo di Bologna¹⁵ e dalle strategie di Lisbona 2020¹⁶: la richiesta di nuove competenze spendibili in lavori

¹⁵ Processo di armonizzazione dei vari sistemi di istruzione superiore europei, iniziato nel 1999, con l'obiettivo di creare un'Area Europea dell'Istruzione Superiore e di promuoverla su scala mondiale per accrescerne la competitività internazionale.

¹⁶ Strategia di riforma dell'Unione Europea basata su tre priorità: una crescita basata sulla conoscenza come fattore di ricchezza (tramite la valorizzazione dell'istruzione, della ricerca e

sempre più qualificati e creativi si è fatta ormai tangibile. Il già citato contesto economico a clessidra (Portes *et al.* 2005) sembra peraltro ridurre quelle opportunità di mobilità sociale che permetterebbero il passaggio dai livelli occupazionali più bassi a quelli più qualificati. L'istruzione quindi, pur non garantendo con assoluta certezza l'acquisizione di migliori posizioni lavorative, viene vista come necessaria per garantirsi quantomeno maggiori *chances* di successo. Se l'istruzione può quindi essere considerata, a un livello più generale, un'importante chiave di accesso alla mobilità sociale, per le famiglie con alle spalle un vissuto di migrazione pare dotarsi di un ulteriore significato: essere occasione di rivincita per le prime generazioni, le quali, il più delle volte, hanno scarse possibilità di far fruttare i titoli di studio ottenuti nel Paese di origine, perché non riconosciuti o perché abbandonati in seguito alla migrazione (Kao e Tienda 1995). I migranti di prima generazione sarebbero quindi disposti a rinunciare alle legittime aspirazioni di successo solo a patto di vedere riconosciuti i loro sforzi nelle traiettorie formative e lavorative dei propri figli.

È quindi necessario che il diritto allo studio, garantito a livello costituzionale¹⁷, sia accompagnato da interventi volti ad assicurare equità nelle opportunità di riuscita, accompagnando quindi una, riconosciuta, partecipazione formale ad una, concreta, partecipazione effettiva (Lagomarsino e Ravecca 2014). Un'attenzione particolare dovrebbe quindi essere rivolta verso i soggetti caratterizzati da maggiori gradi di vulnerabilità sociale: tra questi rientrerebbero storicamente, secondo diversi

dell'economia digitale); un coinvolgimento dei cittadini in una società partecipativa; un'economia competitiva, interconnessa e più verde.

¹⁷ Il diritto allo studio è diritto fondamentale ed inalienabile della persona, sancito dalla Dichiarazione universale dei diritti umani dell'ONU, e trova fondamento nell'ordinamento italiano ai comma 3 e 4 dell'art. 34 della Costituzione. Al comma.3 si afferma che "I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi", mentre al comma 4 che "La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso". Il diritto allo studio si differenzia quindi dal diritto all'istruzione, sancito dai primi due commi del medesimo articolo, per i quali "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita".

approcci teorici, i giovani di origine straniera. Per Brint (1999) sono infatti tre le principali condizioni ascritte che giocano un ruolo nel determinare una traiettoria educativa: classe, genere ed etnia. Se la prima, classica, variabile continua ad intervenire in modo costante, a prescindere da spazio e tempo, le differenze di genere paiono incidere sempre meno, quantomeno nei sistemi occidentali. Se alcune indagini confermano la permanenza di una «segregazione educativa» che sembra colpire le ragazze, svantaggiate nel conseguimento di gradi di istruzione medi e maggiormente rivolte al conseguimento di titoli che permettono sbocchi professionali legati a lavori di cura o a tempo parziale (Ambrosini 2005), allo stesso tempo pare emergere una tendenza delle giovani a frequentare e a concludere con maggior successo il ciclo di studi superiori, ove frequentato, rispetto ai coetanei di sesso opposto. L'etnia risulterebbe invece un elemento di divisione variabile, intervenendo o meno nell'allocazione diseguale delle risorse a seconda della combinazione degli elementi in gioco.

Sono diverse i costrutti teorici contemporanei che cercano di spiegare l'*achievement gap* tra studenti di origine straniera e compagni autoctoni. Accantonando fin da subito le ormai irrilevanti, da un punto di vista scientifico, teorie relative alle presunte discrepanze intellettuali a livello genetico tra autoctoni e stranieri¹⁸, piuttosto diffuso risulta essere il ricorso al concetto di *discontinuità culturale*. Esisterebbero infatti elementi di incoerenza tra i valori trasmessi dalla cultura, e quindi dalla famiglia, di origine e quelli invece diffusi nella società di destinazione, e di conseguenza anche nel contesto scolastico. Secondo queste lenti interpretative risulterebbero però difficilmente spiegabili le differenti *performance*

¹⁸ Sono tuttavia ancora diffuse teorie della selezione che dipingerebbero il migrante come dotato di funzioni intellettive superiori sia rispetto a chi decide di rimanere, sia rispetto agli autoctoni: la migrazione, in questo caso, fungerebbe da filtro (Chiswick e DebBurman 2003).

di successo ottenute da studenti ritenuti culturalmente molto distanti: si pensi al caso degli studenti di origine asiatica negli Stati Uniti quando comparati con i loro compagni di origine messicana (Portes e Rumbaut 2005). L'esistenza di una duplice cornice valoriale di riferimento torna anche in altre teorie, talvolta fondate su una presunta superiorità della società di destinazione rispetto a quella di provenienza (Suárez Orozco e Suárez Orozco 1995), talvolta maggiormente legate alla volontarietà o meno del processo migratorio (Ogbu 1982): in entrambe i costrutti, però, non si presta la necessaria attenzione ad un fattore che potrebbe influenzare sia l'auto-percezione sia la riuscita scolastica dei giovani di seconda generazione, ovvero l'attribuzione di etichette categorizzanti da parte della società di destinazione. La traiettoria dell'assimilazione selettiva, o segmentata, sarebbe quindi una risorsa non solo in vista di una piena inclusione, ma anche, in modo particolare, per il successo scolastico e professionale (Portes 2004).

Una sorta di tensione latente si riscontra anche nel cosiddetto approccio dell'*immigrant optimism* (Kao e Tienda 1998): l'istruzione, vista come opportunità di mobilità sociale per i figli, come occasione di riscatto dei sacrifici compiuti dai genitori, e come *chance* per potersi svincolare dalle posizioni occupazionali subalterne, spesso non porterebbe ad esiti socialmente ed economicamente appaganti, lasciando le speranze insoddisfatte e i sogni irrealizzati. Genitori e figli, profondamente disillusi, troverebbero quindi conforto nelle nicchie etnico-culturali della propria comunità di riferimento, purché presenti.

Molto diffuse risultano poi essere le teorie che si focalizzano principalmente sulla costruzione di capitale sociale che, in interazione con le altre forme di capitale (economico, culturale e umano) diventa risorsa cruciale per mediare eventuali effetti negativi nell'adattamento dei giovani nei contesti di arrivo, rimandando in

modo più diretto alla cornice interpretativa dell'assimilazione segmentata (Portes 1997; Zhou 1997; Portes *et al.* 2005). La creazione di capitale sociale viene letta in un'ottica fortemente contestualizzata, *embedded*: l'azione individuale, radicata in uno specifico contesto sociale, può infatti assumere diverse traiettorie, influenzate dal contesto stesso in cui si trova inserita. L'esistenza di una forte rete di relazioni interpersonali assume quindi valore centrale, soprattutto in quelle comunità migranti caratterizzate da forte normatività. Tali comunità, da un lato, possono costituire guida e supporto per i loro membri ma dall'altro, dato il carattere situazionale che caratterizza il capitale sociale stesso, possono diventare vincolo e implicare un conformismo poco funzionale. Ecco perché l'estensione del capitale sociale etnico potrebbe contrastare il rischio, sempre presente per i giovani di origine immigrata, di un'assimilazione verso i valori e gli stili di vita degli strati più svantaggiati della popolazione. Da qui l'importanza sia di preservare alcuni elementi positivi della cultura di origine, espressione specifica e addizionale di capitale sociale che promuove l'assunzione di *pattern* comportamentali utili a superare le condizioni di vulnerabilità derivanti dall'esperienza migratoria, sia di selezionare determinati aspetti della cultura in cui si viene inseriti, attivando così forme attive di resilienza.

Se la letteratura pare in passato essersi focalizzata per lo più sugli ostacoli che la migrazione può arrecare al percorso educativo dei giovani con tali vissuti alle spalle, sempre più diffusi sono gli studi che considerano l'origine straniera come una risorsa, più che come uno svantaggio, non solo in termini di un più generale arricchimento culturale, ma proprio in relazione alla riuscita scolastica dei percorsi formativi. Al di là di quelle spinte propulsive e motivazionali non sempre riscontrabili tra gli autoctoni, quali il considerare l'istruzione come l'unica via di

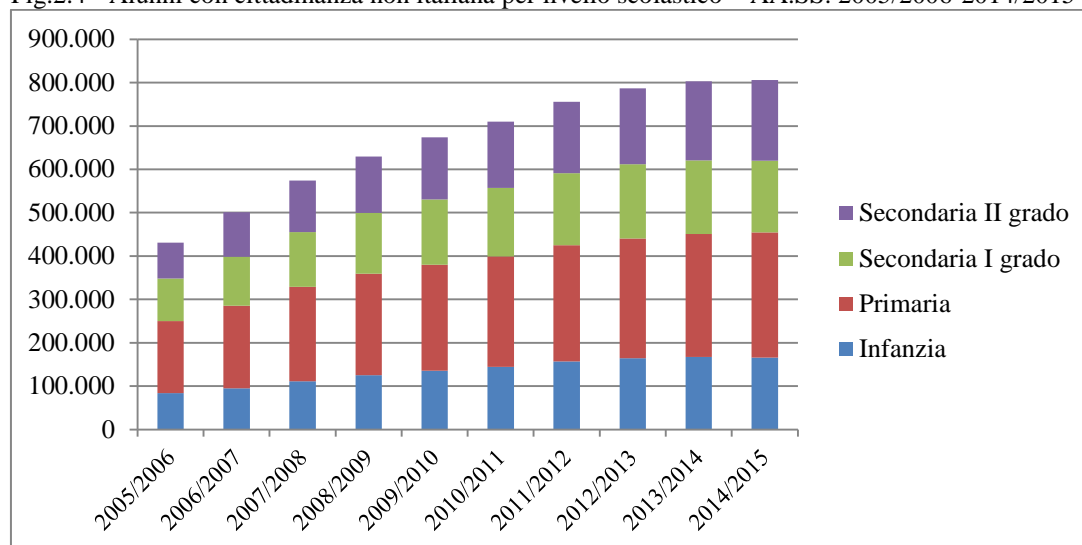
riscatto ad un'integrazione subalterna, entrerebbero in gioco altri fattori. In alcuni casi sarebbe proprio l'*ethos* culturale d'origine ad essere la chiave per intraprendere percorsi educativi di successo: basti pensare al caso delle minoranze asiatiche negli Stati Uniti, identificate come *model minority* per via del forte controllo familiare sui figli e dell'alto investimento nell'istruzione.

Quello che emerge piuttosto chiaramente dalla letteratura internazionale è che lo status migratorio, di per sé, non incide in maniera deterministica e univoca sulle *performance* scolastiche: il gruppo etnico di provenienza, i contesti di destinazione, i diversi periodi e le distinte fasi storiche sono infatti variabili che modellano secondo modalità estremamente differenti le traiettorie formative ed educative dei giovani di seconda generazione. Anche in questo caso, prima di focalizzare l'attenzione sugli studenti con *background* migratorio nell'*higher education*, si accennerà brevemente alla loro presenza all'interno del sistema scolastico italiano.

5. I giovani di origine straniera nel sistema educativo italiano

Il costante incremento di alunni con cittadinanza straniera, aspetto caratterizzante il sistema scolastico italiano degli ultimi quindici anni, pare essersi stabilizzato: al termine dell'anno scolastico 2014/2015 erano infatti presenti 805.800 studenti figli di immigrati, con un aumento di poco superiore alle 3.000 unità rispetto all'anno precedente (cfr. Fig.2.4). Tale quota, pari al 9,2% sul totale degli studenti iscritti, incide percentualmente in modo diverso a seconda dell'ordine e del grado della scuola considerata: la percentuale di alunni con cittadinanza non italiana è pari al 10,2% nella scuola dell'infanzia, al 10,3% nella scuola primaria, al 9,6% all'interno della scuola secondaria di I grado e al 7,0% in quella di secondo grado.

Fig.2.4 - Alunni con cittadinanza non italiana per livello scolastico – AA.SS. 2005/2006-2014/2015



Fonte: Servizio statistico MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, A.S. 2014/2015.

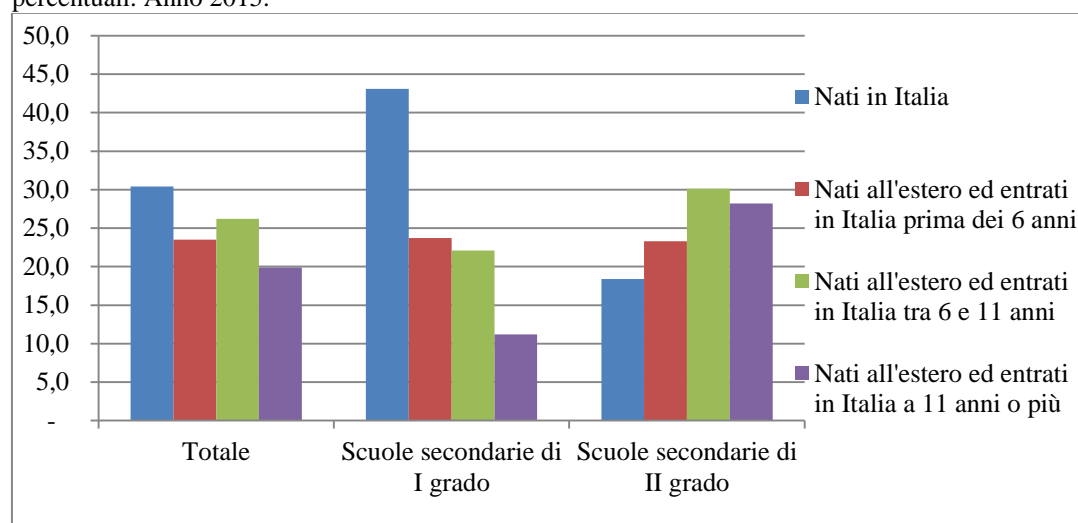
A fare da traino alla crescita degli ultimi anni sono soprattutto gli alunni stranieri nati in Italia: a partire dall'anno scolastico 2013/2014 si è registrato il “sorpasso” delle seconde generazioni in senso stretto le quali, nell'anno scolastico 2014/2015, costituiscono il 51,7% del totale degli alunni stranieri. Anche in questo caso le percentuali sono estremamente differenti a seconda dell'ordine di scuola considerato: gli studenti di seconda generazione sono la netta maggioranza nella scuola dell'infanzia (84,0% sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana) e in quella primaria (64,4%), mentre costituiscono la minoranza nella scuola secondaria di I grado (37,9%) e, soprattutto, in quella di II grado (15,3%).

Secondo l'indagine *ad hoc* effettuata dall'ISTAT (2016) dal titolo “L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni”¹⁹, le percentuali, pur essendo parzialmente differenti, confermano le tendenze appena presentate: tra gli studenti

¹⁹ L'indagine ISTAT differisce in modo piuttosto rilevante nell'indicare la popolazione di studenti con cittadinanza straniera iscritta presso le scuole secondarie di I e II grado rispetto ai dati MIUR sopra presentati: 305.574 studenti invece di 351.318. Nella nota metodologica allegata al report stesso si possono trovare le ragioni di tale discrepanza. Se i dati del Ministero paiono essere più puntuali in quanto riferiti all'intera popolazione studentesca, i dati dell'ISTAT mettono in luce aspetti altrove non approfonditi, quali, su tutti, l'età di arrivo.

stranieri presenti, secondo l'ISTAT, nelle scuole secondarie, il 30,4% è nato in Italia, mentre circa uno studente su cinque è giunto in Italia a 11 anni o più. Le percentuali cambiano in modo significativo a seconda che vengano prese in considerazione le scuole secondarie di primo grado, presso cui oltre il 43% degli studenti stranieri risulta nato in Italia, o quelle di secondo grado, in cui la percentuale di nati in Italia si abbassa al 18,4% (cfr. Fig.2.5).

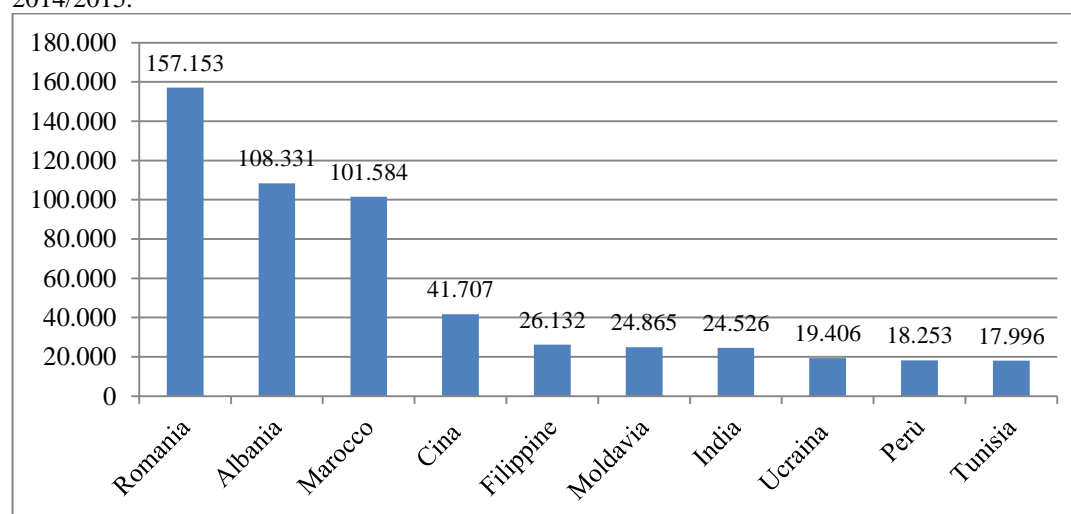
Fig.2.5 - Alunni stranieri nelle scuole secondarie per generazione migratoria e tipo scuola, valori percentuali. Anno 2015.



Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni.

In Fig.2.6 sono illustrati i primi dieci Paesi di provenienza degli alunni con cittadinanza non italiana: particolarmente rilevante risulta essere la presenza di studenti di origine rumena (19,5% sul totale degli alunni con cittadinanza non italiana), albanese (13,4%) e marocchina (12,6%).

Fig.2.6 - Alunni con cittadinanza non italiana per Paese di provenienza, valori assoluti – A.S. 2014/2015.



Fonte: Servizio statistico MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, A.S. 2014/2015*.

Focalizzando l'attenzione sulle scuole secondarie (ISTAT 2016), differenze sostanziali emergono incrociando le informazioni relative alla cittadinanza e all'età migratoria (cfr. Tab.2.1). Oltre la metà degli studenti con cittadinanza cinese e filippina è nata in Italia (rispettivamente 59,3% e 55,4%), mentre i giovani di origine ucraina e, soprattutto, moldava risultano, in oltre un terzo dei casi, essere entrati in Italia a 11 anni o più (36,0% e 43,2%).

Tab.2.1 - Alunni stranieri nelle scuole secondarie per generazione migratoria e principali cittadinanze. Anno 2015, valori percentuali.

Cittadinanza	Nati in Italia	Entrati in Italia prima dei 6 anni	Entrati in Italia tra 6 e 10 anni	Entrati in Italia a 11 anni e più
Albania	41,7	29,1	19,5	9,6
Romania	14,1	31,6	36,8	17,6
Ucraina	6,6	21,1	36,4	36,0
Moldavia	5,2	12,5	39,1	43,2
Cina	59,3	4,7	15,0	21,0
Filippine	55,4	7,0	16,3	21,3
India	19,6	19,2	31,9	29,3
Marocco	40,8	25,2	22,5	11,5
Ecuador	27,5	24,2	27,4	20,9
Perù	29,5	13,5	24,2	32,8
Altra cittadinanza	30,7	24,0	23,7	21,6
Totale	30,4	23,5	26,2	19,9

Fonte: Istat, *Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni*.

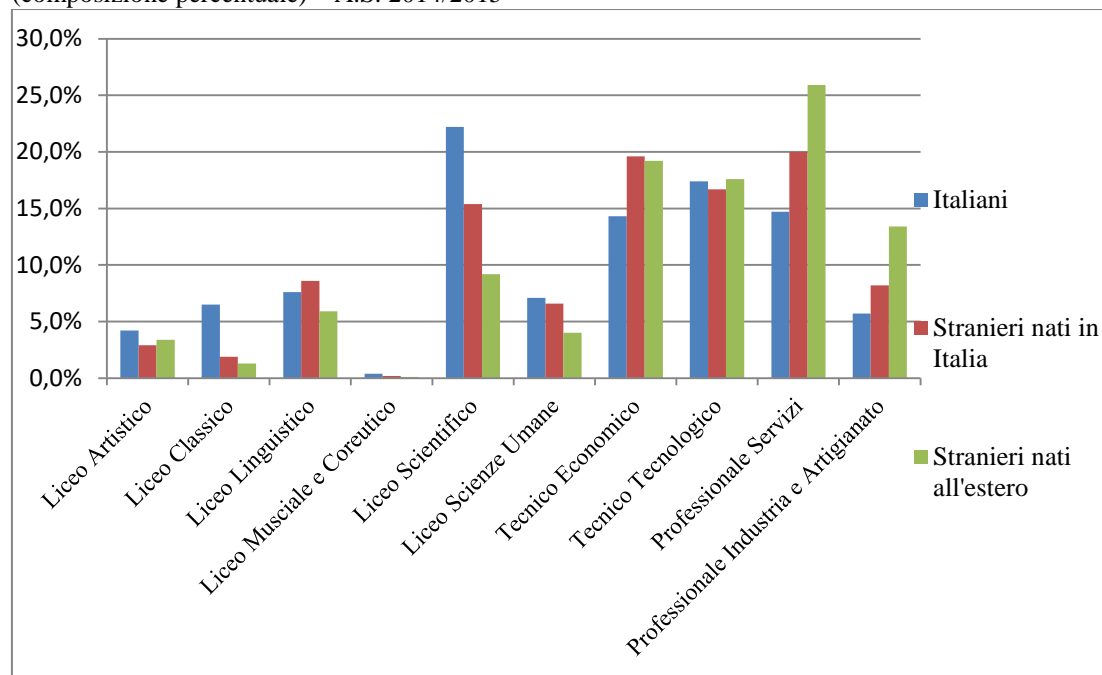
Se in termini di valori assoluti è la Lombardia, con oltre 200.000 studenti, ad avere il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana all'interno delle proprie aule, a livello percentuale il primato spetta all'Emilia-Romagna (15,5% sul totale). Come messo in luce dal MIUR (2015), la provenienza degli studenti risulta estremamente eterogenea all'interno delle scuole del territorio, a seconda della Regione presa in considerazione: se in Lombardia vi è la più alta concentrazione di alunni peruviani, indiani e filippini, gli studenti cinesi frequentano prevalentemente, al di là delle scuole lombarde, quelle della Toscana e del Veneto. Le aule dell'Emilia-Romagna vedono per lo più la presenza di studenti di origine marocchina e albanese, mentre nel Lazio si registra una maggiore presenza di alunni rumeni (38,9%) rispetto alle altre nazionalità.

Accantonando ogni possibile analisi del tasso di scolarità in quanto inficiata da variabili difficilmente controllabili quali l'assenza di dati MIUR relativi alla frequenza dei corsi di formazione professionale di competenza regionale, le informazioni non sempre accurate trasmesse dalle segreterie scolastiche e le diverse velocità di aggiornamento dei differenti archivi²⁰, di grande interesse risultano i dati relativi alle scelte dei percorsi scolastici nella scuola secondaria di II grado. Le differenti competenze che si possono acquisire nella scuola secondaria di II grado rischiano di influenzare in modo quasi deterministico le prospettive di prosecuzione verso gli studi universitari e le relative, conseguenti, opportunità lavorative (Molina 2014). Se per gli studenti italiani prosegue una tendenza alla *licealizzazione* degli studi superiori, tra gli studenti con cittadinanza non italiana l'istruzione tecnica ha ormai decisamente sopravanzato quella di tipo professionale, soprattutto grazie agli alunni stranieri nati in Italia: tra questi ultimi il 36,3% sceglie l'istruzione tecnica e

²⁰ Per un tentativo di analisi della dispersione scolastica tramite un confronto dei tassi di scolarità da 6 a 18 anni della popolazione residente italiana e straniera si veda Molina (2014).

il 28,2% l'istruzione professionale; tra gli studenti con cittadinanza straniera nati all'estero, invece, il 36,8% sceglie l'istruzione tecnica e il 39,3% quella professionale (cfr. Fig.2.7).

Fig.2.7 - Distribuzione degli alunni di scuola Secondaria di II grado per tipo di istruzione (composizione percentuale) – A.S. 2014/2015

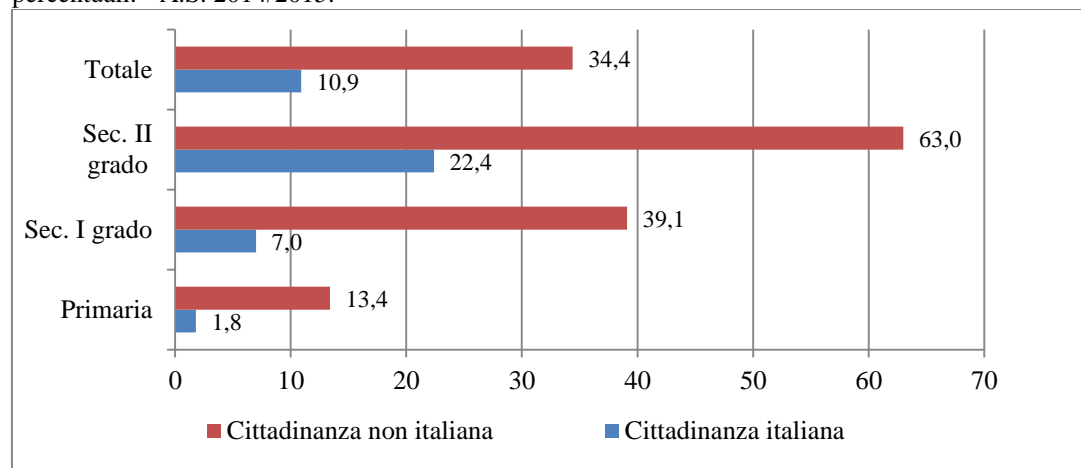


Fonte: Servizio statistico MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, A.S. 2014/2015*.

Se si prende in considerazione il percorso scolastico degli alunni stranieri, pur difettando spesso di linearità e rivelandosi a volte più lungo di quello dei compagni italiani, si riscontra una diminuzione del valore percentuale di un ritardo che rimane comunque elevato (cfr. Fig.2.8). Secondo l'art.45 del D.P.R 394/1999 spetta al collegio docenti decidere se iscrivere l'alunno straniero nella classe corrispondente all'età anagrafica: procedere in questo modo nel caso di oggettive difficoltà di apprendimento (per lo più legate a ragioni linguistiche) per un giovane straniero appena giunto in Italia potrebbe portare ad un elevato rischio di bocciatura; al contrario, arretrarlo direttamente alla classe inferiore determina già in partenza un ritardo non più recuperabile. In ogni caso, la percentuale di ritardo risulta in

diminuzione, rispetto all'anno precedente, sia per gli studenti con cittadinanza italiana (da 11,2% a 10,9%) che, ancor di più, per quelli con cittadinanza straniera (da 36,3% a 34,4%).

Fig.2.8 - Alunni con cittadinanza italiana e non italiana in ritardo per ordine di scuola, valori percentuali. - A.S. 2014/2015.



Fonte: Servizio statistico MIUR, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano, A.S. 2014/2015*.

Focalizzando l'attenzione sulle scuole secondarie (ISTAT 2016), le difficoltà del percorso scolastico dei giovani con *background* migratorio risultano ancora più evidenti rispetto a quelle riscontrate dai coetanei autoctoni, e questo assunto sarebbe valido soprattutto per gli studenti nati all'estero. Fin dall'inserimento, infatti, emergerebbero dati di una certa rilevanza: meno della metà dei nati all'estero (49,0%) dichiara di essere stato inserito in una classe adeguata alla propria età. Al contrario, poco meno del 39% risulterebbe iscritto nella classe appena precedente, mentre il 12,2% sarebbe stato inserito in classi in cui l'età teorica di frequenza sarebbe di almeno due anni inferiore a quella del giovane. La percentuale di studenti iscritti "in ritardo" aumenta notevolmente (76,9%) se si restringe il campo a coloro che si sono iscritti direttamente in una scuola secondaria di secondo grado, a fronte di un 42,2% di studenti iscritti in ritardo nella scuola secondaria di primo grado. Ancora una volta, la regolarità nell'iscrizione varia a

seconda della cittadinanza degli alunni: da una parte oltre la metà degli studenti di origine albanese, marocchina, ecuadoriana ed ucraina registra un inserimento regolare; per contro, tale condizione riguarda meno di un terzo degli studenti con cittadinanza cinese e moldava (cfr. Tab.2.2).

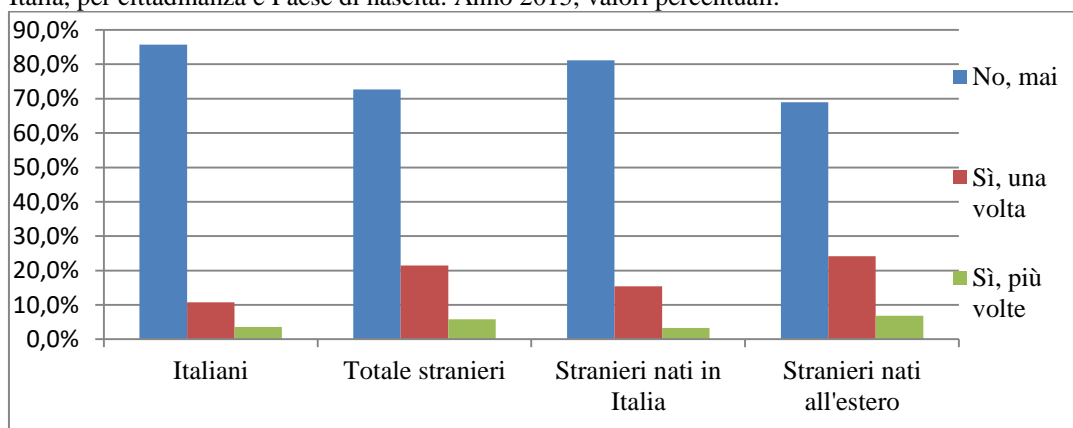
Tab.2.2 - Alunni stranieri nelle scuole secondarie per iscrizione regolare o in ritardo per tipo di scuola di primo inserimento e principali cittadinanza straniere. Anno 2015, valori percentuali.

Cittadinanza	Totale			Inserimento in scuola secondaria di I grado			Inserimento in scuola secondaria di II grado		
	Regolare	Ritardo di 1 anno	Ritardo di 2 anni o più	Regolare	Ritardo di 1 anno	Ritardo di 2 anni o più	Regolare	Ritardo di 1 anno	Ritardo di 2 anni o più
Albania	59,1	34,7	6,2	64,5	32,3	3,2	28,4	48,4	23,2
Romania	49,2	42,1	8,6	53,9	39,6	6,4	25,1	55,1	19,8
Ucraina	52,1	38,0	9,9	61,6	34,0	4,4	35,9	44,7	19,4
Moldavia	32,6	50,2	17,2	40,3	50,2	9,6	21,3	50,3	28,4
Cina	21,4	45,2	33,5	31,8	45,9	22,3	7,9	44,2	47,9
Filippine	37,1	42,2	20,6	50,2	37,4	12,3	17,7	49,4	32,9
India	43,9	42,4	13,8	53,6	39,2	7,1	23,5	48,9	27,6
Marocco	57,6	33,1	9,3	65,7	30,0	4,3	17,6	48,4	33,9
Ecuador	57,0	33,2	9,8	67,2	29,4	3,4	28,1	43,8	28,1
Perù	43,3	38,2	18,5	60,3	34,5	5,2	23,0	42,7	34,3
<i>Altra cittadinanza</i>	<i>50,2</i>	<i>36,1</i>	<i>13,7</i>	<i>60,9</i>	<i>33,0</i>	<i>6,0</i>	<i>23,0</i>	<i>43,8</i>	<i>33,2</i>
Totale	49,0	38,8	12,2	57,8	35,9	6,3	23,0	47,2	29,7

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni.

Al di là dell'inserimento, anche il rendimento scolastico mette in luce determinate tendenze: gli alunni stranieri verrebbero respinti con maggiore frequenza rispetto ai coetanei italiani. Se tra questi ultimi il 14,3% avrebbe ripetuto uno o più anni scolastici, tale percentuale sale al 27,3% per gli alunni stranieri. Come si evince dalla Fig.2.9, però, risulta non di poco conto l'essere nati o meno in Italia: gli studenti stranieri nati in Italia, infatti, fanno registrare una percentuale di ripetenze più vicina a quella messa in luce dagli alunni italiani (18,7%), e di molto inferiore rispetto a quella riscontrata tra gli studenti nati all'estero (31,0%).

Fig.2.9 - Alunni stranieri nelle scuole secondarie che hanno dovuto ripetere o meno anni scolastici in Italia, per cittadinanza e Paese di nascita. Anno 2015, valori percentuali.



Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Le ripetenze risultano concentrate prevalentemente nelle scuole secondarie di secondo grado: tra gli italiani, il 21,9% ha dovuto ripetere almeno un anno scolastico, percentuale che si alza al 28,8% nel caso degli stranieri nati in Italia e che supera il 37% per gli studenti nati all'estero. La differenza percentuale tra studenti italiani e stranieri, però, è ancora più evidente se si analizzano le ripetenze all'interno delle scuole secondarie di I grado: queste hanno riguardato il 4,7% degli studenti italiani, il 14,2% degli studenti stranieri nati in Italia e il 22,7% degli alunni stranieri nati all'estero (ISTAT 2016).

Per ragioni di spazio non ci si soffermerà a lungo sui risultati scolastici ottenuti dagli studenti nelle scuole primarie e secondarie. Basti qui solo ricordare che le rilevazioni INVALSI (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione) indicano consistenti differenze, a svantaggio dei figli degli immigrati, sul piano degli apprendimenti a seconda del luogo di nascita (Italia/estero) e del tipo di prova sostenuta (italiano/matematica). Con particolare riferimento ai risultati delle prove del 2015²¹ (ma si tratta di tendenze ormai consolidate nel tempo), le maggiori difficoltà emergono tra gli studenti di prima

²¹ La rilevazione 2015 sugli apprendimenti (Italiano e Matematica) ha riguardato le classi II e V della scuola primaria, la classe III della scuola secondaria di primo grado e la classe II della scuola secondaria di secondo grado

generazione, mentre i divari tra studenti italiani e stranieri di seconda generazione sono più ridotti. Gli scarti, inoltre, risultano maggiori nelle prove di Italiano rispetto a quelle di Matematica: problemi più rilevanti emergono quindi nella comprensione dei testi scritti rispetto alla risoluzione di questioni aritmetico-geometriche (INVALSI 2015). Si tratta peraltro di tendenze emerse anche in altri contesti, su tutti quello statunitense (Portes e Rumbaut 2001) e più in generale nella ricerca internazionale (OECD 2012).

6. Seconde generazioni ed educazione: le principali acquisizioni della ricerca

Data la tutto sommato recente trasformazione dell'Italia da Paese di emigrazione a Paese di immigrazione, non c'è da stupirsi che gli studi aventi come focus specifico le traiettorie di crescita delle seconde generazioni risultino piuttosto recenti. È solo a partire dai primi anni del nuovo millennio che ci si è resi conto con sempre maggiore consapevolezza dell'impossibilità di applicare nei confronti dei figli dell'immigrazione quelle metodologie di ricerca e quelle categorie interpretative fino ad allora utilizzate nei confronti delle prime generazioni. Al di là dei rapporti annuali redatti da Caritas e Migrantes e dalle indagini condotte dalla Fondazione ISMU, tuttora fonti imprescindibili di informazione per chi si avvicina al fenomeno, è a partire dalla pubblicazione della fondazione Agnelli, datata 2004²², che si è sviluppata una vera e propria riflessione e un vivace dibattito all'interno del contesto nazionale (Ceravolo e Molina 2013).

Il rischio di una banalizzazione riduzionista del fenomeno che potesse portare ad un etichettamento sociale generalizzato della figura del migrante di seconda

²² Ambrosini, M. e Molina, S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, 2004.

generazione, fornendone una rappresentazione negativa e distorta e costituendo per questi un fardello difficilmente tollerabile (Ambrosini 2004; Queirolo Palmas 2006), pare essere stato scongiurato: secondo Ceravolo e Molina “l’immagine delle seconde generazioni ha cominciato a fissarsi nell’opinione pubblica senza connotazioni eccessivamente negative” (2013, p.18). Gli stessi autori mettono però in luce come forme di discriminazione nella pratica quotidiana esistano e si configurino nella percezione dei figli di immigrati come la negazione di pari opportunità e di diritti di eguaglianza sostanziale rispetto ai coetanei autoctoni (Colombo *et al.* 2009; Caneva 2011; Eve e Perino 2011): com’è quindi possibile accontentarsi di una perifrasi con doppia negazione nel riferirsi alle nuove generazioni italiane?

Fin dalle fasi embrionali dell’attività di ricerca sui giovani di seconda generazione era stato messo in evidenza il rischio che potesse verificarsi quel processo, già prima accennato, di integrazione subalterna che, andando a riprodurre quel meccanismo già palesatosi in occasione delle migrazioni regionali interne, porterebbe alla messa in atto di disuguaglianze educative e sul mercato del lavoro (Ambrosini 2004). Nel caso delle migrazioni internazionali tale pericolo sarebbe ancora maggiore, in quanto risulta molto rilevante la presenza di soggetti che, potendo vantare nel Paese di provenienza un buon posizionamento sociale e titoli di studio elevati, porta con sé competenze e aspettative di un certo tipo, negoziabili al ribasso solo nella speranza di poter ottenere una rivincita intergenerazionale (Zhou 1997; Portes e Rumbaut 2001; Allasino e Eve 2008). Tale riscatto sarebbe possibile per le generazioni più giovani solo tramite traiettorie educative e formative di un certo tipo, che sono quindi diventate oggetto di studio e ricerca nel corso degli anni. Il percorso educativo fornisce d’altronde quell’insieme di competenze che sono

spendibili all'interno del mercato del lavoro, rendendo allo stesso tempo l'individuo un membro attivo della società. L'ambito scolastico risulta peraltro essere il più importante luogo di contatto con i membri della comunità locale, giocando un ruolo fondamentale nella creazione di relazioni che supportino l'integrazione (Ager e Strang 2008). La scuola, in definitiva, rappresenta un "osservatorio privilegiato per prefigurare modelli futuri di convivenza/integrazione tra soggetti portatori di molteplici differenze" (Santagati 2012, p.43).

Le ricerche sino ad oggi condotte in Italia sul percorso formativo dei figli degli immigrati, spesso riferite, da un punto di vista bibliografico, agli studi statunitensi (Ambrosini 2004), hanno seguito la maturazione demografica della popolazione presa in esame: si sono infatti concentrate prevalentemente sui gradi inferiori di istruzione (scuole dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di primo grado), per poi estendersi alla formazione professionale (Besozzi *et al.* 2009; Santagati 2011) e all'istruzione secondaria superiore (Queirolo Palmas 2006; Ravecca 2009; Tieghi e Ognisanti 2009; Spanò 2011; Lagomarsino e Ravecca 2012), con alcuni, sporadici, approfondimenti sulla propensione a proseguire gli studi dopo il diploma di scuola superiore (Sospiro 2010; Spanò, 2011).²³ Santagati (2012) individua nel dettaglio tre differenti fasi in cui suddividere le ricerche realizzate nel contesto italiano: una prima fase (1990-2002), pionieristica, della *scoperta sociologica della scuola multiculturale*; una seconda fase (2003-2007) di *sviluppo di ricerche sui processi educativi degli alunni con cittadinanza non italiana nei differenti livelli scolastici*; una terza fase (2008-2012) di *consolidamento della ricerca e focus sul segmento della formazione secondaria*. A queste tre fasi se ne potrebbe aggiungere una quarta, ancora in corso, che, mantenendo alto il livello di analisi verso i cicli di

²³ Per una rassegna sistematica delle indagini realizzate si veda il contributo di Santagati (2012) dal titolo "Scuole, terra d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia", in *Mondi Migranti*, n.2/2012, pp.41-85.

istruzione secondaria, sposta ulteriormente il focus, cominciando ad interessarsi all'*istruzione post-secondaria*.

Nonostante diverse ricerche abbiano già messo in luce inserimenti formativi e percorsi scolastici di successo dei giovani con alle spalle un *background* migratorio (Queirolo Palmas 2006; Besozzi *et al.* 2009), alcune aree problematiche paiono persistere. I numeri prima enunciati continuano a mettere in luce aspetti ormai sedimentati in letteratura, quali un pressoché sistematico ritardo da parte degli alunni stranieri, dovuto sia alle maggiori probabilità di bocciatura, sia al frequente inserimento dei nuovi arrivati in classi inferiori rispetto all'età posseduta²⁴, un alto tasso di *drop out* e un loro prevalente orientamento verso percorsi di studio brevi, meno impegnativi sul piano delle risorse da investire, in particolare verso indirizzi tecnici e professionali. Come sottolineato da Ceravolo e Molina (2013), l'instaurarsi di processi di segregazione educativa nei confronti di una popolazione sempre più numerosa rischia di portare ad un ulteriore rallentamento nei processi di costruzione di capitale umano, acuendo ulteriormente la condizione di svantaggio italiano rispetto al resto d'Europa. In ogni caso il bilancio complessivo fornito dai due autori in relazione al sistema educativo risulta complessivamente positivo, più per la buona volontà e lo spirito di sacrificio di docenti e dirigenti scolastici che per le capacità di indirizzo ministeriali. In generale, quindi, i giovani di seconda generazione vengono sempre più visti non solo come esempio di successo della possibile efficacia del processo di integrazione, in contrapposizione all'immagine di esclusione e segregazione spesso associata ai loro genitori, ma anche come una

²⁴ Il D.P.R. 394/1999 stabilisce, all'art.45, il diritto all'istruzione per i minori stranieri, indipendentemente dalla loro condizione di regolarità o da quella dei genitori. Determina inoltre, come prima ricordato, che i minori stranieri siano iscritti alla classe corrispondente alla loro età anagrafica, a meno che il collegio docenti deliberi l'iscrizione a una classe differente tenendo in considerazione l'ordinamento degli studi del Paese di provenienza, il corso di studi seguito, il titolo di studio posseduto e il livello di preparazione raggiunto.

forza sociale sempre più rilevante nel contesto italiano, valida interlocutrice tanto nel dibattito pubblico quanto in quello politico.

Quella dei giovani di origine immigrata all'interno dell'università risulta al contrario una questione ancora non sufficientemente esplorata: se a livello internazionale le indagini hanno riguardato dapprima, a partire dalla metà degli Anni '80, le esperienze di determinati gruppi etnici, per poi allargare lo sguardo anche ai risvolti economici di un'istruzione post-secondaria, in Italia, al momento, lo stato della ricerca è a livello quasi embrionale, potendo contare solo sul lavoro svolto da Lagomarsino e Ravecca (2014) presso l'Università di Genova, prima e al momento unica indagine empirica effettuata sul territorio italiano.²⁵ I due autori, basandosi sulle caratteristiche socio-economiche familiari, sul percorso migratorio compiuto, sulla scelta del corso di studi, sul modo di concepire la vita in Italia, sulla percezione della propria identità e sui progetti per il futuro, e in relazione ad una serie di altri fattori quali le esperienze delle prime generazioni, la presenza della comunità d'origine e la forza dei legami all'interno di essa, hanno individuato tre diversi profili (quelli dei *diritti alla meta*, dei *camminatori inesperti* e dei *disorientati*) di studenti di seconda generazione. Ed è essenzialmente alla ricerca condotta presso l'Ateneo genovese che il lavoro oggetto di questa tesi risulta ispirato, con l'obiettivo di arricchire l'analisi qualitativa con una di tipo quantitativo.

²⁵ Deve essere sottolineata anche l'analisi condotta da Ruggeri (2010) che tiene in considerazione, ancorché in un contesto geograficamente limitato come quello della Regione Marche, anche l'accesso all'università a seguito del diploma di scuola secondaria.

7. Le seconde generazioni nell'*higher education*

Quando si parla di studenti stranieri all'Università, il pensiero comune corre perlopiù agli studenti internazionali. La ragione va probabilmente ricercata nei sistemi internazionali di *ranking*, i quali considerano tra gli indicatori di qualità delle istituzioni formative, necessari per attrarre nuovi finanziamenti, il grado di internazionalizzazione raggiunto dagli atenei. Allo stesso tempo, focalizzarsi sulla mobilità degli studenti internazionali permette di far riferimento a concetti strettamente attuali quali quelli di *brain drain* e di *highly skilled migration*, a loro volta strettamente connessi alla mutazione di un mercato del lavoro sempre più globale. La mobilità internazionale per motivi di studio risulterebbe infatti un fattore propulsore per lo sviluppo sia dei Paesi di origine sia dei Paesi di arrivo, nonché un'opportunità di sviluppo per gli stessi sistemi universitari ospitanti. Per questo motivo, l'aumento della mobilità internazionale all'interno della *higher education* è considerato uno degli obiettivi fondamentali, come sottolineato più volte nel corso degli ultimi anni²⁶.

Se può così essere spiegato il forte interesse nei confronti di questa specifica popolazione studentesca, non può passare sotto traccia la sempre maggior presenza all'interno degli atenei di giovani, nati in altri Paesi e arrivati in un secondo momento in Italia, quando non nati qui da genitori stranieri, almeno in parte scolarizzati nel nostro sistema di istruzione. Le differenze tra i due profili di studenti risultano molto profonde ed articolate, a partire dalla diversa percezione sociale che li caratterizza. Gli studenti internazionali, da un lato, sono visti come gli "stranieri desiderabili": colti, benestanti, non pericolosi avversari nella collocazione sul mercato del lavoro, data la loro presenza temporanea e numericamente limitata

²⁶ Basti pensare, a titolo esemplificativo, alla Dichiarazione della Sorbona (1998), alla Dichiarazione di Bologna (1999) e al Comunicato di Leuven (2009).

(Lagomarsino e Ravecca 2014). Dall'altro, gli studenti di seconda generazione all'Università rappresentano ancora una novità per l'opinione pubblica, divisa tra il considerarli esempio di un'integrazione di successo e allo stesso tempo con la sottesa preoccupazione, data la loro presenza non necessariamente limitata nel tempo, di pensarli come rivali in ambito lavorativo. È proprio su quest'ultima categoria di studenti che il lavoro di ricerca propone di concentrarsi, per tentare di comprendere le difficoltà incontrate e le risorse a cui può attingere la popolazione straniera già residente nel Paese di destinazione nell'accesso alla formazione post-secondaria.

Anche a livello internazionale la ricerca non sembra essersi più di tanto focalizzata su questa popolazione di studenti, nonostante in differenti contesti l'esperienza migratoria risulti più strutturata nel tempo e ormai stabile su diverse generazioni. La ricerca sull'esperienza dell'istruzione post secondaria pare essersi rivolta prevalentemente a determinati gruppi etnici, alle biografie dei primi migranti e ai rischi di *drop out* (Fligstein e Fernandez 1985; Ganderton e Santos 1995; Vernez e Abrahamse 1996; Hagy e Farley Ordovensky Staniec 2002). Sono tutto sommato limitate le analisi e le ricerche che si sono occupate della formazione qualificata degli studenti figli di immigrati: da queste emerge comunque la consapevolezza che anche a livello universitario il *background* migratorio gioca un ruolo nella formazione delle traiettorie educative e delle singole storie di vita (Baum e Flores 2011; Crul 2012).

Nonostante il contesto italiano si differenzi profondamente per le modalità dei processi migratori, per i tempi di arrivo e di insediamento dei diversi gruppi nazionali e per il passaggio da una migrazione di lavoro a una di popolamento (Zeraoui 1994), alcuni aspetti comuni continuano ad emergere: tende infatti ancora

a prevalere l'idea che gli studenti immigrati siano neo arrivati, per lo più inseriti nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, solo in parte in quella secondaria, come presenze comunque temporanee o di passaggio. Per quali ragioni? Riprendendo le osservazioni di Ambrosini (2014, in Lagomarsino e Ravecca) il tacito disinteresse nei confronti di questa tendenza emergente sarebbe essenzialmente legato proprio alle biografie di successo vissute da questi giovani. Gli studenti di origine immigrata iscritti all'università non possono infatti essere considerati una popolazione a rischio, né essere visti come un problema sociale. Soliti a ragionare tramite logiche emergenziali o, nel migliore dei casi, tramite approfondimenti volti a rilevare l'esistenza di pratiche discriminatorie, appare chiaro che l'attenzione da rivolgere a quei giovani che sono riusciti a portare a termine percorsi educativi e integrativi di successo rimane in secondo piano, impedendo quindi qualsiasi tipo di analisi anticipatoria. Approfondire la questione delle seconde generazioni nell'istruzione post-secondaria diventerebbe invece l'occasione di leggere con altre lenti il fenomeno dell'immigrazione più in generale. D'altronde, come sostenuto da Schneider e Crul (2010), il raggiungimento di alti livelli di educazione viene visto come il miglior modo per prevenire "separatismo" etnico ed auto-emarginazione.

Se da un lato i giovani di origine immigrata si affacciano con sempre maggior frequenza ai più elevati gradi di istruzione, appare evidente come sia compito della società nel suo complesso, e in particolar modo delle istituzioni educative, non solo universitarie, metterli in condizione di condurre percorsi formativi di successo. Seguendo Meuret (2001) deve essere loro garantita la possibilità di ottenere risultati omogenei in un sistema educativo multietnico in grado di rispettare e valorizzare le differenze individuali, respingendo le disuguaglianze. Se il diploma di scuola

superiore può essere visto come un primo traguardo per sfuggire alle già citate dinamiche dell'integrazione subalterna, nella nuova società della conoscenza il percorso universitario si pone sempre più come un passo indispensabile. In questo modo, però, i migranti andrebbero a ribellarsi al "tacito patto delle migrazioni" (Ambrosini 2001) secondo cui l'ottenimento di un diploma risulterebbe più che sufficiente per ricoprire quei lavori sgraditi alla popolazione autoctona.

L'interazione tra il sistema istituzionale di istruzione e i diversi altri fattori ascrivibili ai singoli soggetti di origine straniera porta quindi alla messa in atto di percorsi estremamente differenziati. Il passaggio dall'istruzione secondaria a quella post-secondaria non avviene in maniera diretta e lineare: spesso i giovani di origine immigrata ne vengono collocati ai margini. In Italia, come prima ricordato, si nota un'eccessiva concentrazione degli studenti di origine immigrata negli istituti di formazione professionale e tecnica: un tipo di istruzione che formalmente apre comunque le porte al mondo universitario ma che, nella realtà, va spesso ad alimentare una marginalizzazione scolastica che rischia di avere come esito ultimo quello di una marginalità sociale. Se l'ISTAT, con riferimento all'anno 2014, ha messo in luce percentuali estremamente differenti, a seconda della cittadinanza, di giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno abbandonato precocemente gli studi²⁷ (34,9% per i giovani di cittadinanza straniera, 13,1% per i coetanei con cittadinanza italiana), anche i tassi di prosecuzione degli studi universitari sarebbero molto inferiori se paragonati a quelli dei compagni italiani. La percentuale di immatricolati nell'anno accademico 2014/2015 per i diplomati nel 2014 è infatti pari al 50,3% tra gli studenti con cittadinanza italiana, al 33,1% tra quelli in possesso di cittadinanza straniera (MIUR 2015). Sarebbe in ogni caso fuorviante

²⁷ Si fa riferimento alla quota di popolazione tra i 18 e i 24 anni che ha abbandonato gli studi con al massimo un titolo di studio secondario inferiore, che non ha concluso un corso di formazione professionale e che non frequenta corsi scolastici né svolge attività formative.

proporre visioni universalistiche del fenomeno in quanto la letteratura internazionale ha da più parti sottolineato che lo status migratorio non incide in modo univoco sulle performance scolastiche, legate piuttosto alle differenze tra gruppi etnici, contesti di destinazione, valori e pregiudizi della società ricevente, fasi storiche e, soprattutto, alle caratteristiche proprie del soggetto (Portes 1998; Crul 2012).

Allo stesso modo, è necessario che l'accesso all'Università non venga semplicisticamente considerato un indicatore di successo sociale, al pari di quello ottenibile dalla popolazione autoctona, ma una tappa di un percorso influenzato da una serie di variabili (anzianità migratoria, capitale sociale, culturale e familiare a disposizione, storia migratoria intesa in senso più ampio) che devono essere approfondite. A questo bisogna aggiungere che le dinamiche che si sviluppano all'interno del mondo universitario risultano estremamente differenti rispetto a quelle precedentemente esperite: diverso è il grado di autonomia che viene richiesto, differenti sono le relazioni che si sviluppano, così come gli obiettivi che si perseguono, e ancora diverse le barriere incontrate.

7.1. Barriere e ostacoli all'istruzione universitaria

Se alcuni ostacoli incontrati dai giovani di origine immigrata nell'accesso all'istruzione post-secondaria possono essere equiparati a quelli incontrati dagli studenti autoctoni provenienti dagli strati più de-privilegiati della società (su tutti, la posizione di svantaggio dei genitori all'interno del mercato del lavoro), diverse sono le condizioni che risultano proprie di quegli studenti con un *background* migratorio alle spalle. Ci si limiterà in questo paragrafo ad accennarle, riprendendo l'esauritiva rassegna proposta da Lagomarsino e Ravecca (2014), in quanto le più

rilevanti verranno poi approfondite nei capitoli dedicati all'analisi sul campo. Partendo in ogni caso da una premessa: qualsiasi tipo di esperienza negativa e frustrante non risulta mai aprioristicamente predittiva di un inevitabile insuccesso scolastico.

Non si può non partire da quella che viene all'unanimità considerata la barriera principale, *hard*, nella decisione di privilegiare una strategia formativa di lungo periodo: quella di tipo economico, data l'alta vulnerabilità spesso sofferta dalle famiglie immigrate. Gran parte delle indagini ad ora presenti si rivolgono al contesto americano, in cui tale barriera risulta ancora più rilevante. Non che in Italia i costi di accesso e mantenimento degli studi siano di second'ordine: le tasse universitarie, la necessità di acquisto di testi, le spese di affitto o di trasporto incidono in modo rilevante sul bilancio familiare. A questi costi devono poi essere affiancati quelli indiretti, derivanti da una mancata, piena, partecipazione, nella maggior parte dei casi, al mercato del lavoro. Un contesto economico debole avrebbe poi ricadute su una serie di aspetti che possono a loro volta influenzare il percorso educativo dei più giovani: come emerso in diverse indagini statunitensi (Portes *et al.* 2005), una segregazione residenziale/abitativa può infatti a sua volta portare alla frequenza di ambienti formativi maggiormente disagiati.

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

frammentarietà in cui versa la famiglia, le più marcate difficoltà lavorative dei genitori e le scarse abilità linguistiche risultano fattori propri dei giovani con *background* migratorio. Alcune di queste riguardano caratteristiche peculiari del soggetto migrante, mentre altri aspetti sarebbero invece riferibili alle caratteristiche del Paese di destinazione, su tutte le barriere legali relative all'ingresso e alla residenza nel Paese e il tipo di sistema di istruzione. Partendo da quelle attribuibili al singolo soggetto, eccone una breve rassegna:

➤ *Esperienza migratoria*

La migrazione può essere vissuta come evento particolarmente traumatico, anche da chi non l'ha direttamente esperita (il caso delle seconde generazioni propriamente dette), lasciando tracce nei rapporti familiari. Non di rado emergono tensioni legate alla discrepanza tra l'immagine, idealizzata, pre-migrazione e la realtà dei fatti, amplificate nel caso in cui non si possa contare sulla rete familiare e amicale (Lagomarsino e Ravecca 2014).

➤ *Anzianità migratoria*

L'essere nati in Italia o essersi trasferiti successivamente viene considerato un fattore chiave. L'idea di fondo è che vi sia una correlazione negativa tra età di migrazione e riuscita educativa (Jones 1987; Schaafsma e Sweetman 2001; Chiswick e DebBurman 2003; Barbagli 2006). Il rapporto, però, non risulterebbe lineare: in letteratura si trovano altre tesi secondo cui i nati all'estero avrebbero più *chances* di successo rispetto alle seconde generazioni in senso stretto (Portes e MacLeod 1999, Portes e Rumbaut 2001; Portes *et al.* 2005). I *foreign-born*, godendo di una limitata indipendenza, almeno nelle prime fasi, sarebbero costretti a

sottostare a una maggiore supervisione degli adulti, la quale favorirebbe la trasmissione del capitale sociale e umano incluso nella rete co-etnica, contenendo al contrario la comparsa di eventuali atteggiamenti oppositivi. Appare in ogni caso evidente che a più anni trascorsi nel Paese di destinazione corrispondano maggiori possibilità di fare proprie conoscenze e abilità rispetto a chi arriva solo in un secondo momento. Frequentare la scuola di base nel Paese di destinazione supporterebbe apprendimento e padronanza della lingua (Fragai 2000), permettendo di acquisire anche quelle abilità più contestuali, utili a meglio orientarsi in un diverso sistema d'istruzione.

➤ *Età migratoria*

Collegato al concetto di anzianità migratoria rientra, ad un maggior livello di dettaglio, quello di età migratoria: anche in questo caso sono presenti pareri contrastanti in letteratura sull'esistenza o meno di un'età particolarmente vulnerabile per affrontare una migrazione. La cornice teorica più diffusa sostiene che sarebbero i giovani che vivono tale esperienza tra i quindici e i diciotto anni ad essere maggiormente in difficoltà: oltre ad ottenere complessivamente meno credenziali educative rispetto a chi è emigrato in precedenza (Chiswick e DebBurman 2003), vivrebbero una *doppia transizione* causata dai caratteristici cambiamenti propri dell'età adolescenziale, combinati con quelli del trasferimento in un nuovo contesto.

➤ *Questioni familiari*

A seguito della migrazione, le relazioni familiari risultano spesso indebolite: viene meno la funzione di supporto, non solo materiale ed economico, ma anche emozionale, che la famiglia di norma assicura. Si è il più delle volte in presenza di

processi interrotti, di famiglie frammentate, di partenze seguite da ricongiungimenti. Le migrazioni a staffetta possono avere notevoli ricadute nella socializzazione dei figli e creare attriti al momento del ricongiungimento (Bonizzoni 2007; Boccagni 2009). Non sempre infatti la ricomposizione del nucleo familiare risolve tutti i problemi: i legami devono essere spesso ricostruiti, in contesti diversi e non di rado in presenza di situazioni di tensione amplificate dalla stessa esperienza migratoria (Portes e Rumbaut 2001; Lagomarsino 2006). Spesso al ricongiungimento fa da contraltare la presa di coscienza del vedere la propria famiglia irretita nelle maglie dell'integrazione subalterna, con il rischio di minare anche la proiezione che i figli hanno dei genitori, non riconoscendoli più come modelli di riferimento. Il tutto amplificato da un tenore di vita che non di rado è inferiore a quello che si aveva nel Paese di origine. La situazione risulta ancora più grave nelle famiglie mono-genitoriali in quanto le figure vicarie non hanno quasi mai la stessa efficacia funzionale. Deve poi essere sottolineata la questione della dissonanza intergenerazionale tra i genitori, che spesso si rivolgono ai valori e ai modelli culturali della società d'origine, e i figli, maggiormente orientati verso il Paese di destinazione. Da qui l'importanza della quantità, della qualità e dell'intensità delle relazioni con i genitori (Mc Lanahan 1985; Bankston e Zhou 2002).

➤ *Dotazione di capitale umano, personale e familiare*

Il livello di istruzione dei genitori è uno dei principali predittori del successo educativo dei figli: i giovani i cui genitori non sono laureati, avrebbero meno probabilità di laurearsi a loro volta (Barone 2005; Bukodi e Goldthorpe 2012). Le dotazioni di capitale umano, culturale e simbolico, veicolate dalle relazioni tra genitori e figli, si rivelano quindi una condizione determinante per le traiettorie

educative delle nuove generazioni. In presenza di famiglie altamente funzionali e supportive nell'accompagnamento dei figli nei percorsi di crescita (Coleman 1988), la prosecuzione degli studi secondari con l'iscrizione all'università viene considerata un passaggio quasi naturale, ove naturalmente le possibilità economiche lo consentano. Peraltro, il tasso di istruzione degli stranieri in Italia, parimenti agli altri Paesi europei, non risulta molto distante da quello fatto registrare dagli autoctoni: la scarsa capacità del Paese di attrarre stranieri qualificati altro non sarebbe che cartina di tornasole dei bassi livelli educativi posseduti dalla stessa popolazione italiana. A questo si deve aggiungere che non di rado tali titoli sono stati conseguiti nei luoghi di origine, non avendo alcun valore legale in Italia: tali dinamiche hanno evidentemente conseguenze sia sul piano pratico e materiale, relegando i genitori in posizioni lavorative subalterne, che su quello simbolico.

La presenza di un capitale culturale familiare debole implica al contrario un potenziale formativo scarso e poco funzionale che può creare difficoltà nella comprensione dei processi burocratici e amministrativi relativi alle procedure di immatricolazione, di richiesta di benefici e agevolazioni fiscali, di scelta di (per)corsi di studio. Senza consigli e adeguate informazioni (Teranishi *et al.* 2004) la scelta di proseguire gli studi, più che ad un tragitto lineare, può essere paragonata ad una corsa ad ostacoli (Coleman 1998; Putnam 2000). Riprendendo le parole di Fry (2002, p.12), “essendo i primi nelle loro famiglie a proseguire gli studi universitari, sono privi di quel prezioso sistema di supporto a casa che molti studenti universitari danno per scontato”. Bisogna inoltre sottolineare che se alcune conoscenze possono essere trasferite senza particolari difficoltà, indipendentemente dal contesto di riferimento (l'attitudine allo studio, per esempio, o l'atteggiamento nei confronti degli insegnanti), altre hanno carattere necessariamente contestuale (si

pensi ai contenuti disciplinari o al funzionamento del sistema d'istruzione), e si rivelano di conseguenza difficilmente trasmissibili a livello intergenerazionale. Rischia quindi di crearsi un *gap* non di poco conto tra le aspettative elevate dei genitori e l'effettiva realtà del contesto formativo in cui i figli sono inseriti, influenzate oltretutto dalle questioni relative alla concreta spendibilità del titolo di studio.

➤ *Dotazione di capitale sociale*

A seguito della migrazione viene a mancare (o risulta fortemente indebolita) la rete relazionale di supporto, sia psicologico che materiale. A tali minori opportunità di accedere al capitale sociale in un nuovo contesto, bisogna aggiungere i radicali mutamenti che coinvolgono la struttura familiare, le amicizie e le relazioni più in generale, elementi indispensabili per perseguire percorsi educativi di successo (Portes e MacLeod 1996; Zhou 1997). A far da contraltare a queste dinamiche, compensandone gli effetti, potrebbe essere un forte investimento nelle relazioni sociali di prossimità, possibili nel caso di una comunità co-etnica ampia, densa e coesa, caratterizzata da esperienze comuni e da meccanismi di difesa nei confronti di eventuali forme di pregiudizio e discriminazione. Allo stesso tempo, però, si tratta di dinamiche che possono portare alla nascita di forme di etnogenesi (Feixa 2006) o di risocializzazione etnica legate a forme di *downward assimilation*. Tra le strategie spesso adottate per far fronte ad un deficit di capitale sociale, vi è infatti l'attivazione di una forte socializzazione di tipo etnico: in questo modo ci si troverebbe in un gruppo che ha vissuto esperienze simili con cui identificarsi. Non una condizione negativa di per sé, ma neppure sempre produttiva, soprattutto se delinea l'affermarsi di controculture oppostive. Se i rapporti co-etnici possono costituire in prima battuta un rifugio sicuro, rischiano successivamente di innescare

un perverso effetto moltiplicatore dello svantaggio iniziale, portando i giovani a fronteggiare amare delusioni (Lagomarsino e Ravecca 2014). Da qui l'importanza di quei processi di socializzazione che, muovendosi su linee del tutto svincolate dalle appartenenze di origine nazionale, possono contribuire a spezzare la socialità co-etnica. In altre parole, il percorso scolastico, così come le attività svolte nel tempo libero, possono portare alla creazione di gruppi eterogenei in grado di favorire un aumento di capitale sociale. Solo dalle dotazioni di capitale culturale e sociale possedute dai giovani deriverebbe la capacità di rompere il circolo vizioso “origine straniera – limitato status socio economico – basso livello di riuscita – marginalizzazione scolastica – marginalità sociale” che rischia di caratterizzare i profili degli studenti con alle spalle un *background* migratorio.

➤ *Questione linguistica*

Si tratta di uno dei principali ostacoli che i giovani di origine immigrata incontrano nel loro percorso di studi (Fragai 2000; Vedovelli 2000; Giovannini e Queirolo Palmas 2002). La lingua del Paese di destinazione, da una parte, riveste un ruolo fondamentale per il migrante non solo come mezzo per l'apprendimento disciplinare, ma anche per stringere rapporti con la popolazione autoctona, per formare la propria identità culturale, per sapersi orientare all'interno del contesto formativo. Una sua conoscenza limitata può portare a difficoltà anche nella scelta delle scuole secondarie, nel reperimento delle informazioni necessarie per la scelta dei diversi indirizzi, nel cogliere le differenze tra i livelli di preparazione da questi forniti, nell'accesso a possibili agevolazioni. Allo stesso tempo, però, non può essere messo in secondo piano il ruolo ricoperto dalla lingua madre. Anche in questo caso, sarebbe un'assimilazione di tipo selettivo ad essere individuata come strategia vincente (Portes e Rumbaut 2001): il mantenimento della lingua madre

permette innanzitutto di superare i problemi di ordine simbolico relativi al mantenimento di un senso di coerenza identitaria, preservando canali comunicativi tra genitori (e comunità di riferimento) e figli; la conoscenza della lingua del Paese di destinazione, invece, consente lo sviluppo di nuove relazioni nel contesto in cui ci si trova a vivere, garantendo un più elevato grado di autonomia dai genitori oltre a vantaggi pratici e strumentali all'interno di una società sempre più globale.

➤ *Differenze di genere*

Più che una barriera, il genere viene considerato in letteratura una variabile di rilievo: le donne infatti intraprenderebbero, almeno nelle società occidentali, percorsi di successo formativo molto più spesso dei coetanei di sesso maschile (Besozzi 2006). Le ragioni sono spesso ricercate nei diversi processi di socializzazione che caratterizzano i due sessi, centrati maggiormente, per le ragazze, sull'importanza della scuola e della famiglia. Queste dinamiche sarebbero ancora più evidenti in un ambiente nuovo, in cui le figlie sarebbero tenute ancora più sotto controllo, con esiti positivi sulle loro performance educative (Portes e Rumbaut 2005; Lee Espiritu 2009; Ravecca 2010). La volontà di perseguire un obiettivo di piena autorealizzazione che possa essere occasione di riscatto sociale e, allo stesso tempo, una liberazione da tradizioni ritenute opprimenti, proteggerebbe infine le ragazze dal cadere nel gruppo dei *low achiever* (Keaton, 1999).

➤ *Possesso della cittadinanza italiana*

L'essere in possesso o meno della cittadinanza italiana ha inevitabilmente ripercussioni sul poter ambire a determinati impieghi e possibilità, così come sul conseguente sistema di aspettative dei giovani. Le questioni di cittadinanza risultano quindi estremamente rilevanti in un contesto legislativo che rimane

sostanzialmente legato allo *ius sanguinis* (lo status giuridico viene attribuito in base alla cittadinanza dei genitori), senza alcun riferimento, se non solo al raggiungimento della maggiore età, e con particolari limitazioni, al luogo di nascita (*ius soli*). Il fatto che ai giovani cresciuti e formati, quando non addirittura nati, in Italia non venga automaticamente riconosciuto lo status giuridico di cittadini italiani rischia quindi di avere conseguenze non solo su un piano giuridico e amministrativo, ma anche su quello identitario (Ceravolo e Molina 2013).

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

➤ *Segregazione abitativa*

Le dinamiche di segregazione abitativa osservate nel contesto statunitense, sviluppatasi in seguito a una suburbanizzazione delle classi medio-alte e che hanno portato ad un addensamento delle classi meno privilegiate nei quartieri centrali della città, sono osservabili anche in Italia. Tale concentrazione territoriale della povertà porterebbe ad una deprivazione non solo di tipo economico, ma anche socio-culturale: le relazioni che si vengono a creare, ridondanti e proiettate verso il basso, risultano disfunzionali alla trasmissione di un capitale sociale utile per la crescita dei più giovani (Putnam 2001). La segregazione residenziale ha ripercussioni dirette anche nelle aule scolastiche: dato che i cicli inferiori vengono per lo più frequentati in base al quartiere di residenza, le influenze economiche e sociali che ne derivano sarebbero trasposte anche a scuola, finendo per trascinarsi lungo tutto il percorso educativo (Massey e Denton 1988; Massey 1990; Hagan *et al.* 1996).

➤ *Politiche relative ai sistemi di istruzione*

Con queste si fa riferimento a quelle prassi che governano abitualmente le carriere formative dei giovani di seconda generazione. Da una parte l'importanza di vivere un'esperienza scolastica positiva all'interno di istituti sensibili alle peculiarità e alle esigenze degli studenti immigrati, elemento che sembra accomunare la quasi totalità degli iscritti all'università (Lagomarsino e Ravecca 2014); dall'altra l'eccessiva concentrazione degli studenti di origine immigrata nell'istruzione e nella formazione professionale e tecnica, così da creare una sorta di *apartheid scolastico* che dà origine a un circolo vizioso avente come risultato ultimo una marginalizzazione scolastica e sociale (Santerini 2008; Santagati 2012). Altro elemento da considerare è la classe di inserimento degli studenti con *background* migratorio, la quale è spesso inferiore rispetto a quella corrispondente per età anagrafica, portando così, oltre a un ritardo nel percorso formativo, a una degradazione simbolica dello studente (Queirolo Palmas e Torre 2005). In quest'ottica, i dati sul ritardo accumulato dagli alunni stranieri potrebbero essere interpretati alla luce di una logica di *produzione istituzionalizzata del ritardo* (Perrone 2011), secondo cui gli alunni stranieri, più che accumulare ritardo, partirebbero semplicemente più tardi degli altri.

➤ *Capacità di colmare il gap informativo nei confronti delle famiglie immigrate*

Negli ultimi decenni le scuole di ogni ordine e grado hanno via via aumentato l'interesse relativo alle questioni dell'inserimento e delle misure di accoglienza degli studenti, prestando meno attenzione alle azioni di orientamento necessarie per cogliere abilità, desideri, aspettative e bisogni posseduti dai giovani e dalle loro famiglie (Santagati 2011). La necessità di un orientamento più puntuale riguarderebbe sia gli studenti di origine straniera che i loro coetanei italiani.

Ovviamente chi ha alle spalle un *background* migratorio si trova a fronteggiare differenti ostacoli: tempi ridotti per le iscrizioni per chi non è in possesso della cittadinanza italiana, requisiti di accesso e permanenza più stringenti (tra cui la necessità di sostenere almeno due esami all'anno per evitare di perdere il permesso di soggiorno), difficoltà nel riconoscimento di titoli conseguiti all'estero e nell'accedere a benefici quali borse di studio e agevolazioni fiscali.

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

Un ruolo importante viene giocato dalla disponibilità di servizi e politiche di sostegno familiare messe a disposizione degli studenti e delle loro famiglie: l'accesso a queste risulta non di rado fondamentale per i giovani di origine immigrata, spesso costretti a basarvisi per proseguire gli studi. La rigidità dell'organizzazione del sistema universitario italiano crea peraltro delle difficoltà a quegli studenti che vorrebbero conciliare il proseguimento degli studi con il mantenimento (o l'inizio) di un'attività lavorativa. Lo svolgimento di quest'ultima rischia spesso di causare un ritardo nella carriera universitaria, e di avere quindi come conseguenza una ricaduta diretta sull'eventuale godimento di una serie di benefici (borse di studio, agevolazioni fiscali, servizi abitativi). Dato che tra gli studenti con *background* migratorio risulta più elevata la quota di chi svolge una qualche attività lavorativa (AlmaLaurea 2016b)²⁸, rispetto a quella riscontrabile tra i coetanei italiani, la messa in atto di politiche conciliative tra studio e lavoro impatterebbe su di essi in misura rilevante. Questa *trasparenza delle origini*, positiva di per sé, rischia di non esserlo del tutto per quei giovani, portatori di

²⁸ Nel dettaglio, secondo il XVIII Rapporto AlmaLaurea sul Profilo dei Laureati 2015 (2016), il 71% dei laureati con cittadinanza straniera ha avuto esperienze di lavoro, a fronte del 65% dei laureati con cittadinanza italiana. La quota di laureati con esperienze di lavoro è particolarmente elevata tra i giovani di origine albanese (81%) e rumena (79%).

esigenze differenti, che necessitano di interventi più mirati e attenti alla loro storia migratoria (Lagomarsino e Ravecca 2014).

➤ *Valori e pregiudizi della società ricevente nei confronti degli immigrati*

L'aver vissuto in prima persona i pregiudizi della società ricevente o aver fronteggiato veri e propri episodi di discriminazione rischia di essere un fattore molto rilevante nella scelta di intraprendere un percorso formativo di successo (Portes e Rumbaut 2001). Da qui la necessità di creare sinergie tra politiche educative e politiche più generali per l'immigrazione, tali da sostenere in modo proficuo le carriere educative dei giovani di origine immigrata (Ravecca 2009; Besozzi *et al.* 2009).

Il ruolo giocato dalle variabili appena indicate verrà verificato nei capitoli che si dedicheranno alla parte più operativa del lavoro di ricerca, ai quali si rimanda per ulteriori approfondimenti. Si anticipa qui soltanto il fatto che, nonostante la presenza di tali barriere, la realtà dei giovani studenti stranieri all'interno delle università italiane è sempre più rilevante (cfr. cap. 3).

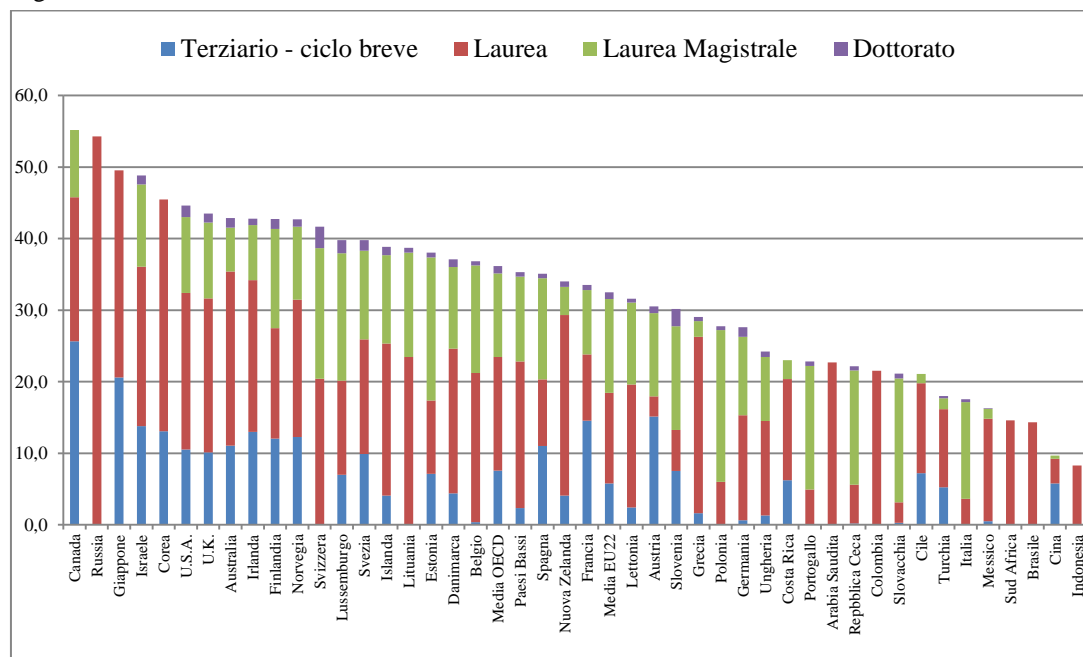
Capitolo III

Gli studenti universitari di seconda generazione

Prima di approfondire l'analisi degli studenti di seconda generazione presenti all'interno del sistema universitario, può essere di grande utilità, nell'ottica di una contestualizzazione del fenomeno, fare qualche breve cenno ai numeri attuali dell'Università italiana.

Secondo i dati OECD (2016a), nonostante una significativa e generale espansione, nel corso degli ultimi decenni, dell'educazione di tipo terziario, si possono notare rilevanti differenze tra i diversi Paesi. Se in Canada, Russia, Giappone e Israele la percentuale di 25-64enni laureati è circa del 50% (cfr. Fig.3.1), l'Italia occupa una delle ultime posizioni tra i Paesi OECD per soggetti laureati, con una percentuale del 17,5%, sensibilmente inferiore sia alla media dei Paesi europei (32,5%), sia alla media dei Paesi OECD (36,2%). Migliori riscontri si possono osservare se vengono presi in considerazione i laureati magistrali (o specialistici), la cui percentuale è pari, in Italia, al 13,5% dei 25-64enni, superiore alla media europea (13,1%) e OECD (11,7%).

Fig.3.1 - Percentuale di 25-64enni con educazione terziaria, anno 2015.

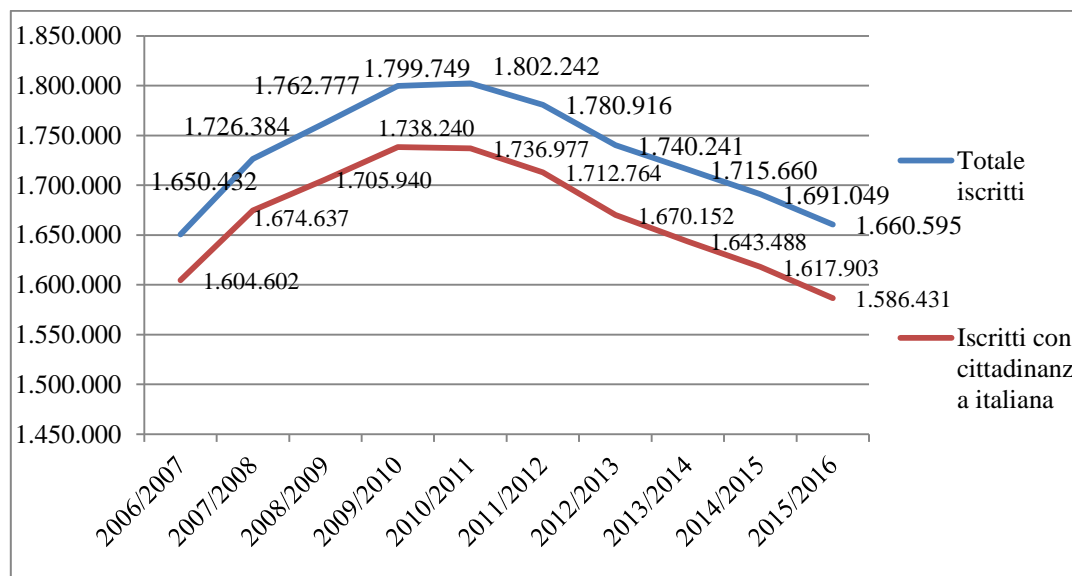


Fonte: OECD. *Education at a Glance 2016*.

Secondo i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR, aggiornati al 5/07/2016²⁹, il numero totale di giovani iscritti all'Università nell'anno accademico 2015/2016 è pari a 1.660.595: si tratta di una cifra che, ancorché non definitiva, conferma un trend negativo ormai in atto da alcuni anni (cfr. Fig.3.2). Se la si confronta con quella relativa al numero di studenti iscritti nell'a.a.2010/2011, infatti, è possibile notare un calo di oltre 141.000 unità, pari a quasi 8 punti percentuali. Anche ammettendo la non esaustività dei dati riferibili all'ultimo anno accademico, il confronto tra l'a.a.2014/2015, per cui i dati possono considerarsi definitivi, e l'a.a.2010/2011 mostra tendenze non dissimili (-111.193 unità, -6,2%).

²⁹ Si sottolinea che lo stesso MIUR precisa che i dati ufficiali, statisticamente validati per ogni anno accademico, sono quelli riferibili alla data del 31 luglio. I dati ANS-MIUR che vengono riportati in questo capitolo sono stati consultati, in ultima istanza, il giorno 23/09/2016, risultando aggiornati al 5/07/2016 (nonostante l'avviso presente sul sito web di un aggiornamento dati previsto per il 2/08/2016, non ancora disponibile).

Fig. 3.2 - Totale studenti e studenti con cittadinanza italiana iscritti presso le università italiane, a.a.2006/2007 – 2015/2016.



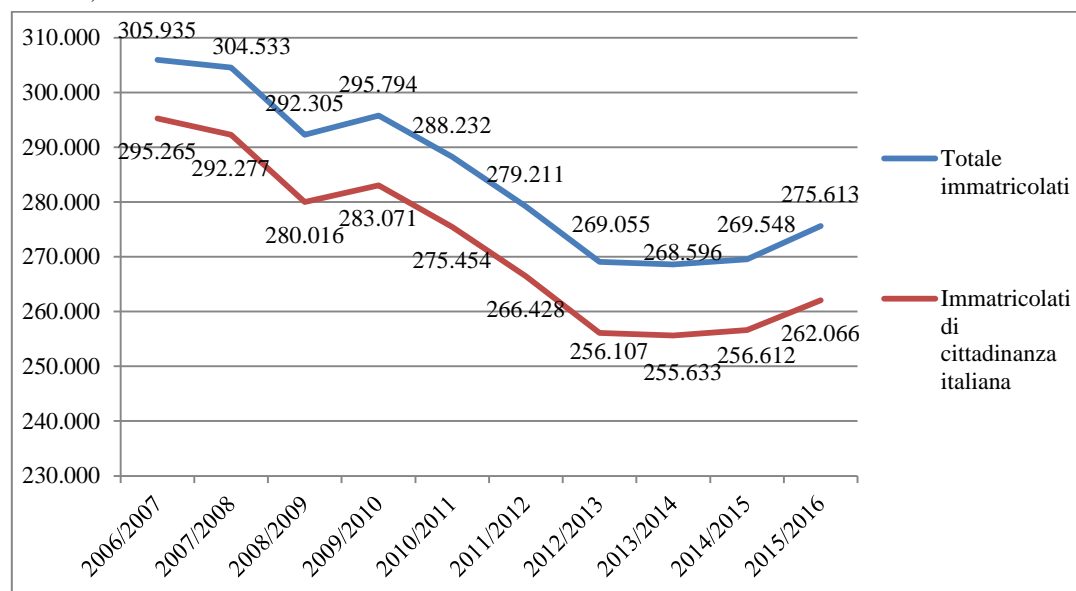
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Bisogna però sottolineare che l'a.a.2010/2011 può essere considerato l'apice di un percorso di crescita, relativamente al numero di iscritti, avviato alcuni anni prima: se si confrontano i dati attuali con quelli di un decennio fa, è possibile notare ancora un (contenuto) incremento degli iscritti. Gli iscritti con cittadinanza italiana, costituendo la grande maggioranza degli iscritti totali, seguono un andamento simile a quello appena presentato. È però possibile constatare che l'ultimo dato disponibile risulta essere inferiore anche al dato registrato nell'a.a.2006/2007: il trend negativo prima accennato sembra colpire quindi, come si vedrà in seguito, soprattutto gli studenti italiani.

Analizzare però il numero totale degli iscritti, se da un lato permette di fotografare la dimensione più generale del fenomeno, soffermandosi sullo *stock* di studenti presenti all'interno del sistema universitario, dall'altro rischia di non coglierne gli aspetti più dinamici: per analizzare l'accesso vero e proprio agli studi universitari, e

con esso la transizione da un'istruzione di tipo superiore ad una di tipo accademico, può essere utile focalizzarsi sulla specifica categoria degli immatricolati³⁰.

Fig.3.3 - Totale studenti e studenti con cittadinanza italiana immatricolati presso le università italiane, a.a.2006/2007 – 2015/2016.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Come mostrato in Figura 3.3, le dinamiche emergenti risultano almeno parzialmente differenti da quelle poco sopra presentate. Negli ultimi due anni accademici si è infatti assistito ad una ripresa del numero totale di immatricolati (e del numero di immatricolati italiani). Si rimane molto lontani dalle cifre dello scorso decennio, ma dopo il netto calo registrato fino all'a.a.2013/2014 (oltre 37.000 immatricolazioni annue in meno rispetto all'a.a.2006/2007) è possibile riscontrare un trend in leggera crescita, che dovrà però essere confermato nel corso del tempo.

Se si scorpora il dato totale e si va ad indagare la situazione Ateneo per Ateneo, emerge quanto riportato in Tabella 3.1. Si è scelto di confrontare i dati disponibili

³⁰ L'Anagrafe Nazionale Studenti – MIUR considera immatricolati gli “studenti iscritti per la prima volta ad un corso di livello universitario in un qualsiasi Ateneo italiano (...) Sono pertanto esclusi gli studenti che, immatricolati in anni precedenti, hanno abbandonato il corso intrapreso e si sono riscritti a un corso di un altro ateneo”. Glossario, ANS-MIUR, disponibile al sito: <http://anagrafe.miur.it/glossario.html>.

relativi all'ultimo anno accademico con quelli dell'anno accademico 2006/2007, così da poterne osservare il trend decennale, e con quelli relativi all'anno accademico 2010/2011, anno in cui si è registrato il maggior numero di iscritti nelle Università italiane.

Tab.3.1. - Numero totale di iscritti per Ateneo, Atenei con più di 40.000 studenti nell'a.a.2015/2016, a.a.2006/2007 – 2015/2016, valori assoluti e percentuali.

Ateneo	2006/2007	2010/2011	2015/2016	Var.% rispetto all'a.a.2010/2011	Var.% decennale
Totale Atenei italiani	1.650.432	1.802.242	1.660.595	- 7,9	+ 0,6
Università degli Studi di ROMA "La Sapienza"	113.417	118.461	99.273	- 16,2	- 12,5
Università degli Studi di BOLOGNA	79.228	78.668	78.358	- 0,4	- 1,1
Università degli Studi di NAPOLI "Federico II"	75.814	86.824	76.851	- 11,5	+ 1,4
Università degli Studi di TORINO	61.956	65.939	65.126	- 1,2	+ 5,1
Università degli Studi di MILANO	54.835	60.376	61.690	+ 2,2	+ 12,5
Università degli Studi di PADOVA	60.700	63.096	61.309	- 2,8	+ 1,0
Università degli Studi di FIRENZE	52.065	54.033	50.211	- 7,1	- 3,6
Università degli Studi di BARI "Aldo Moro"	50.290	55.625	45.854	- 17,6	- 8,8
Università di PISA	42.068	46.488	45.743	- 1,6	+ 8,7
Università degli Studi di CATANIA	52.726	53.867	44.338	- 17,7	- 15,9
Politecnico di MILANO	37.013	38.953	42.494	+ 9,1	+ 14,8
Università degli Studi di PALERMO	54.339	54.024	40.334	- 25,3	- 25,8

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Detto del primato di iscritti che spetta all'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", unico Ateneo a toccare la quota di 100.000 iscritti (numero ampiamente superato negli scorsi anni) nonostante un trend negativo, il dato che sembra maggiormente emergere è la difficoltà riscontrata dagli Atenei meridionali, e in particolar modo dell'Università degli Studi di Palermo e di Catania, che registrano un numero di iscritti in calo, rispettivamente, del 25,8% e del 15,9% su base decennale. Una parziale eccezione è costituita dall'Università degli Studi di Napoli "Federico II" (+1,4% su base decennale, ma -11,5% nel confronto con l'a.a.2010/2011). Il numero di iscrizioni presso gli Atenei di Bologna e di Padova è rimasto più o meno stabile nel corso del tempo, mentre l'Università degli Studi di Milano e il Politecnico di Milano sono gli unici Atenei ad avere registrato un incremento degli iscritti anche rispetto all'a.a.2010/2011, segno di un trend in continua crescita.

Da notare poi la presenza dell'Università Cattolica del Sacro Cuore che, pur fermandosi a 37.283 iscritti nell'a.a.2015/2016, sopravanza in termini di immatricolazioni diversi Atenei prima menzionati.

Il quadro, più dinamico, delle immatricolazioni conferma in gran parte quanto appena sottolineato (cfr. Tab.3.2). Su base decennale è evidente il calo di immatricolati negli Atenei meridionali: Palermo (-35,4%), Catania (-34,4%), Bari (-20,3%), Napoli (-19,2%) e Roma (-16,8%). Al contrario, il Politecnico di Milano (+23,2%) e le Università degli Studi di Milano (+7,2%), Torino (+4,8%) e Bologna (+3,8%) si sono caratterizzate per un aumento delle immatricolazioni. Si tratta di un dato ancora più positivo se si pensa che, a livello nazionale, nell'a.a.2015/2016 si è registrato il 9,9% di immatricolati in meno rispetto a dieci anni prima.

Tab. 3.2 - Numero totale di immatricolati per Ateneo, Atenei con più di 6.000 immatricolati nell'a.a.2015/2016, a.a.2006/2007 – 2015/2016, valori assoluti e percentuali.

Ateneo	2006/2007	2013/2014	2015/2016	Var.% decennale	Var.% rispetto all'a.a.2013/2014
Università degli Studi di ROMA "La Sapienza"	18.229	13.317	15.172	- 16,8	+ 13,9
Università degli Studi di BOLOGNA	13.496	13.296	13.797	+ 2,2	+ 3,8
Università degli Studi di NAPOLI "Federico II"	14.771	12.146	11.935	- 19,2	- 1,7
Università degli Studi di MILANO	11.066	12.249	11.865	+ 7,2	- 3,1
Università degli Studi di TORINO	10.910	10.619	11.436	+ 4,8	+ 7,7
Università degli Studi di PADOVA	11.274	10.404	10.751	- 4,6	+ 3,3
Università degli Studi di FIRENZE	9.076	7.886	8.357	- 7,9	+ 6,0
Politecnico di MILANO	6.117	7.445	7.537	+ 23,2	+ 1,2
Università Cattolica del Sacro Cuore	7.625	7.047	7.359	- 3,5	+ 4,4
Università degli Studi di BARI "Aldo Moro"	9.222	8.129	7.354	- 20,3	- 9,5
Università di PISA	7.453	6.858	7.285	- 2,3	+ 6,2
Università degli Studi di CATANIA	9.897	5.861	6.489	- 34,4	+ 10,7
Università degli Studi di PALERMO	9.803	6.718	6.335	- 35,4	- 5,7
...					
Totale Atenei italiani	305.935	268.596	275.613	- 9,9	+ 2,6

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Come già evidenziato in Fig.3.3, negli ultimi due anni accademici si è assistito ad un aumento del numero di immatricolazioni: si è scelto di confrontare i dati dell'ultimo anno accademico (che potrebbero essere leggermente sottostimati, in attesa dell'aggiornamento definitivo) con l'a.a.2013/2014, anno in cui è stato

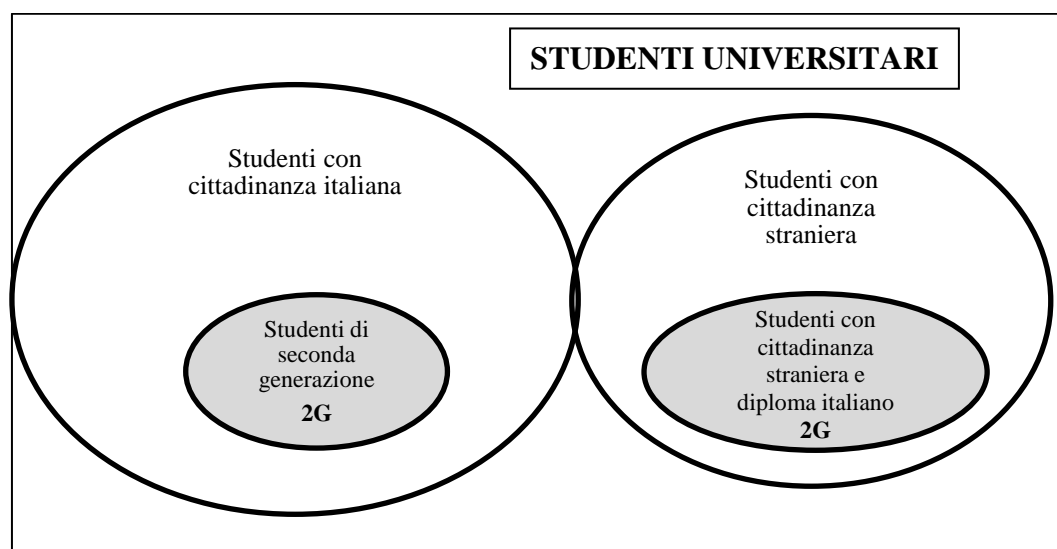
registrato il picco negativo di immatricolazioni. E' possibile riscontrare un aumento del 2,6% di immatricolazioni a livello nazionale rispetto a tale anno accademico: questa tendenza positiva riguarda la maggior parte degli Atenei e in particolar modo "La Sapienza" di Roma (+13,9%) e l'Università degli Studi di Catania (+10,7%), il cui trend pare essere in ripresa. Le stesse considerazioni non possono essere fatte per l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" e di Palermo, i cui numeri risultano in calo anche nell'ultimo biennio.

1. Studenti internazionali e studenti di seconda generazione negli Atenei italiani: una popolazione di difficile quantificazione.

Come già precedentemente accennato, andare ad indagare la presenza di studenti di seconda generazione all'Università è operazione piuttosto complessa. Il primo problema che si presenta quando ci si approccia alla questione è relativo al fatto che i dati statistici ufficiali, sia ministeriali che dei singoli atenei, non tengono conto né della cittadinanza né del luogo di nascita dei genitori. Si pensi ai casi di tutti quei giovani nati in Italia da genitori con cittadinanza straniera che, al compimento del diciottesimo anno di età, si sono adoperati per ottenere la cittadinanza italiana, oppure a chi, in quanto minore, ha ottenuto la cittadinanza in seguito all'ottenimento della stessa da parte dei genitori: si tratta di seconde generazioni a tutti gli effetti di cui non si ha traccia nelle statistiche ufficiali. Si ricorda qui, ma verrà ripreso anche nel successivo capitolo, che per studente di seconda generazione ci si riferisce, all'interno di questo lavoro di ricerca, a quegli studenti di cittadinanza straniera che hanno acquisito il diploma di scuola secondaria di secondo grado in Italia, frequentando così almeno parte del proprio percorso di studi all'interno del sistema scolastico italiano, decidendo poi di iscriversi

all'università. Così facendo si è quindi consapevoli di non prendere in considerazione tutti quei giovani che sono in possesso di cittadinanza italiana, vere e proprie seconde generazioni che possono però essere intercettate solo tramite il ricorso a strumenti di indagine qualitativa (cfr. Fig.3.4). In ogni caso, la categoria di seconda generazione qui intesa vuole essere il più onnicomprensiva possibile, senza prestare attenzione (almeno in questa prima fase, descrittiva, del contesto) alla diversa temporalità dell'inserimento, variabile fondamentale e ben descritta da Rumbaut (1997), ma qui sostanzialmente inutilizzabile a causa della mancanza delle informazioni necessarie.

Fig.3.4 - Suddivisione degli studenti universitari per cittadinanza e tipo di diploma



Fonte informativa imprescindibile per studiare la composizione della popolazione studentesca universitaria è l'Anagrafe Nazionale Studenti (ANS) del MIUR, archivio amministrativo presso cui sono registrati i dati, aggiornati da ogni Ateneo a cadenza mensile, relativi agli iscritti al sistema universitario italiano. Tramite il portale dell'ANS è possibile ottenere analisi e dati aggregati di grande interesse conoscitivo, tra cui quelli relativi agli studenti con cittadinanza straniera iscritti in Università. Più problematico è riuscire a risalire agli studenti di seconda

generazione: si è cercato di ovviare a questo problema selezionando, tra gli studenti stranieri, solo quelli in possesso di diploma italiano, secondo la tipologia proposta dall'ANS.³¹ Pur nella consapevolezza di ottenere stime per difetto, si è comunque scelto di prendere in considerazione solo quei giovani che, con certezza, hanno acquisito un diploma italiano. È importante sottolinearlo perché sono notevoli le cifre di quegli studenti per cui, sempre nelle statistiche ufficiali MIUR, non viene specificato (risultando “non fornito”) il tipo di diploma: si tratta di numeri che si collocano tra i 9.000 e i 10.000 casi annui (9.328, su un totale di 74.016, per l'a.a.2015/2016, pari al 12,6%).³² Poiché il lavoro di ricerca si focalizza in questa prima fase su quegli studenti che hanno costruito almeno una parte del loro *background* formativo in Italia, si è deciso di non tenere in considerazione tutti questi casi.

Dai dati dell'ANS si possono fin da subito notare alcune dinamiche ben evidenti: sia il numero di studenti con cittadinanza straniera, sia il numero di studenti di seconda generazione³³ risultano in costante aumento nel corso dell'ultimo decennio (cfr. Fig.3.5). Il numero dei primi è aumentato di circa 28.500 unità rispetto all'a.a.2006/2007, la percentuale dei secondi è invece più che raddoppiata (dallo 0,7% all'1,9% sul totale degli studenti iscritti). Sempre più forte risulta proprio l'incidenza degli studenti universitari di seconda generazione all'interno del sottogruppo degli studenti stranieri: il 41,7% di questi ultimi, infatti, ha acquisito il

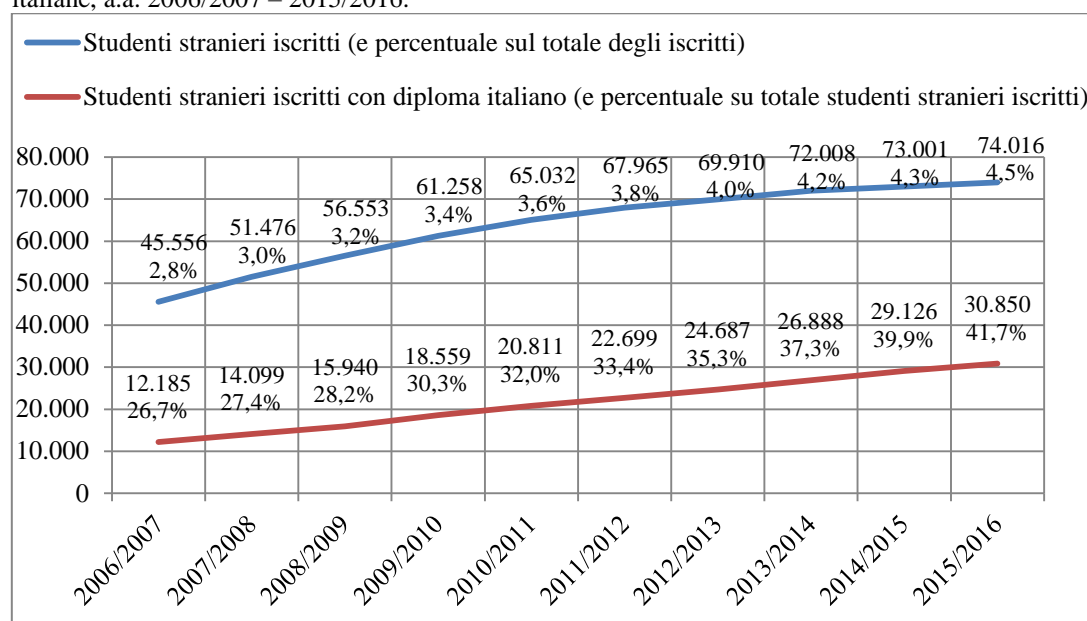
³¹ L'ANS suddivide i diplomi di scuola superiore secondo la seguente tipologia: maturità liceale, maturità tecnica, maturità professionale, magistrali, diploma estero, diploma non fornito, istituto valido per legge speciale I/2002, istituto valido per legge speciale 143/2004, scuola regionale e diploma di baccellierato internazionale di Ginevra. Per individuare gli studenti di seconda generazione sono stati presi in considerazione i primi quattro tipi di diplomi, escludendo quindi chi ha acquisito il diploma all'estero, i casi mancanti e le altre categorie (peraltro residuali).

³² Da alcune interviste realizzate, in fase esplorativa, con il personale tecnico-amministrativo dell'Università di Bologna, emergerebbe che la maggioranza di questi casi avrebbe, con ogni probabilità, acquisito un titolo di diploma estero, non comunicandolo poi con esattezza al momento dell'iscrizione in Università.

³³ In questo capitolo si parlerà, salvo ulteriori specifiche, di studenti di seconda generazione per indicare gli studenti universitari in possesso di cittadinanza straniera e titolo di diploma italiano.

diploma di scuola media superiore in Italia (dal 26,7% di dieci anni fa). È proprio l'incremento di tale quota che riesce, almeno in parte, a contrastare la rilevante diminuzione, già illustrata, degli iscritti con cittadinanza italiana: basti ricordare che il numero di questi ultimi è calato, nel corso degli ultimi 5 anni, di oltre 150.000 unità (da 1.738.240 nell'a.a.2009/2010 a 1.586.431 nell'a.a.2015/2016).

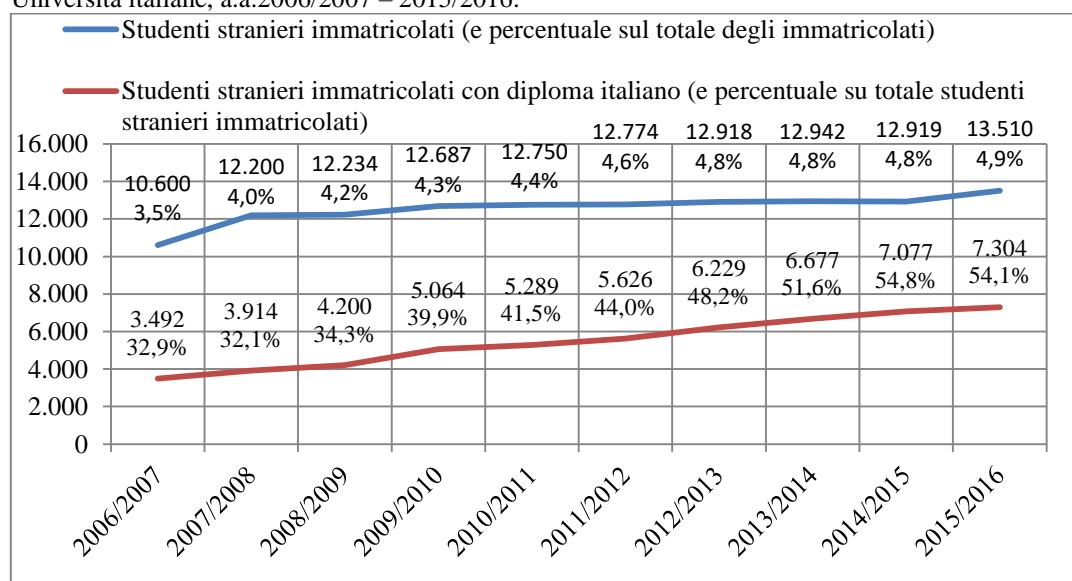
Fig.3.5 - Studenti stranieri e studenti stranieri con diploma italiano iscritti presso le Università italiane, a.a. 2006/2007 – 2015/2016.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Se si passa a considerare i dati degli immatricolati (cfr. Fig.3.6), è possibile osservare che la percentuale degli studenti stranieri sfiora ormai il 5% sul totale, rimanendo piuttosto stabile nel corso degli ultimi anni. Se ci si focalizza sugli studenti di seconda generazione, invece, è possibile sottolineare che la loro presenza risulta sempre più rilevante sia in termini generali (2,7% sul totale, rispetto all'1,1% di dieci anni fa) sia, soprattutto, in termini di incidenza tra gli studenti stranieri: ormai da 3 anni accademici più della metà degli studenti stranieri immatricolati può essere considerato di seconda generazione (era meno di un terzo nell'a.a.2007/2008).

Fig.3.6 – Studenti stranieri e studenti stranieri con diploma italiano immatricolati presso le Università italiane, a.a.2006/2007 – 2015/2016.

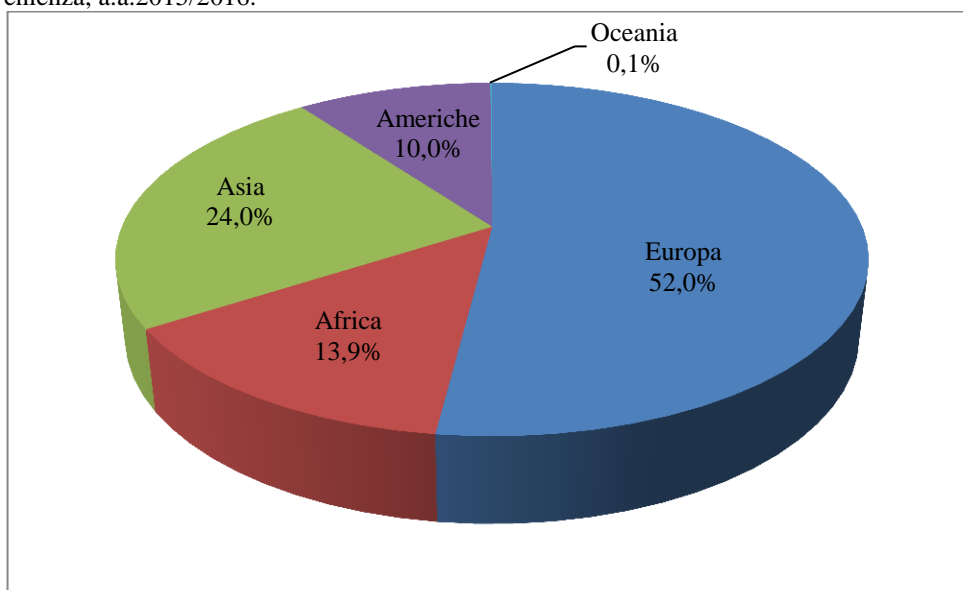


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Si cercherà ora di approfondire ulteriormente la questione presentando alcuni dati relativi agli iscritti e agli immatricolati di cittadinanza straniera e di seconda generazione (in possesso quindi di cittadinanza straniera e diploma italiano). Per entrambe le categorie di studenti verranno brevemente presentati sia i dati di *stock* più recenti, relativi all'a.a.2015/2016, sia, almeno relativamente alle nazionalità più presenti all'interno del sistema universitario italiano, i dati a partire dall'a.a.2006/2007, così da evidenziare le tendenze dell'ultimo decennio.

Focalizzandoci sull'ultimo anno accademico (2015-2016) è interessante sottolineare che, tra i 74.016 studenti con cittadinanza straniera iscritti presso le Università italiane, oltre la metà proviene da un Paese europeo, mentre poco meno di uno studente su quattro ha origini asiatiche (cfr. Fig.3.7). Anche se percentualmente meno rappresentati, risulta rilevante la presenza di giovani di origine africana (poco meno di 18.000 studenti) o provenienti dal continente americano (quasi 7.500 casi).

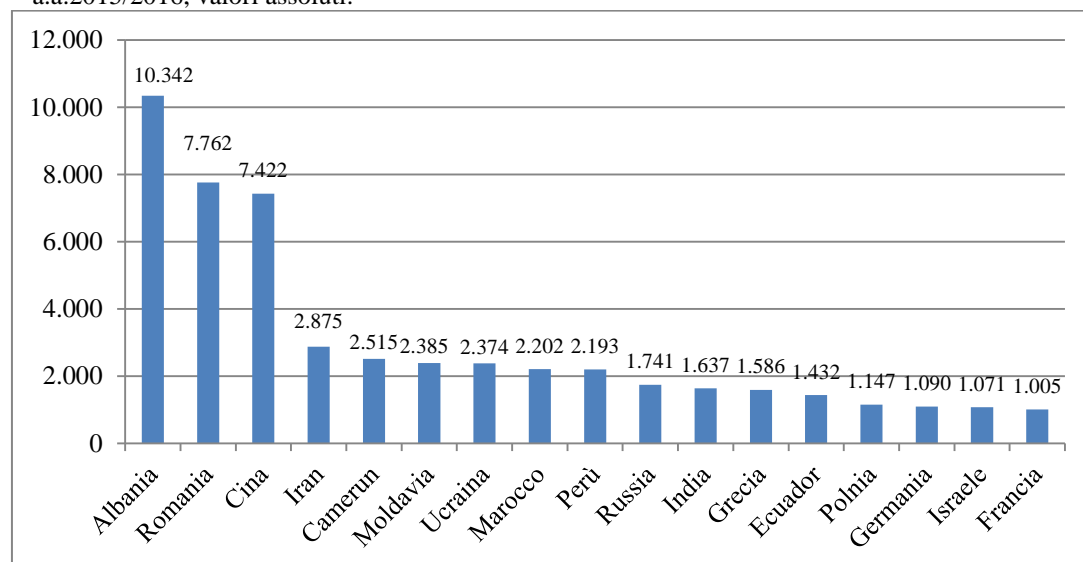
Fig.3.7 - Studenti con cittadinanza straniera iscritti presso un Ateneo Italiano per Continente di provenienza, a.a.2015/2016.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Sono 158 le diverse nazionalità degli studenti con cittadinanza straniera iscritti presso un Ateneo italiano, ma il 34,5% di questi possiede la cittadinanza di uno dei seguenti tre Paesi: Albania, Romania e Cina (cfr. Fig.3.8).

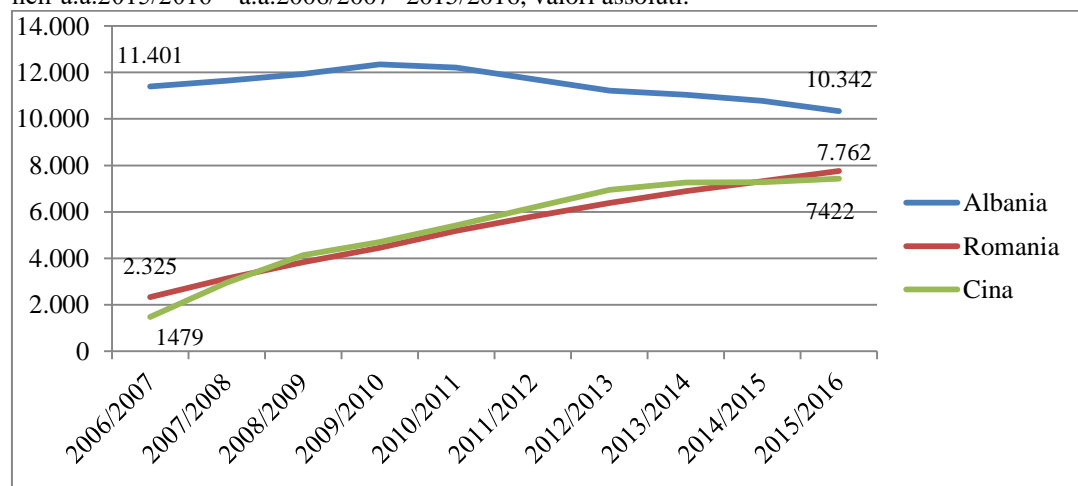
Fig.3.8 - Studenti con cittadinanza straniera iscritti presso un Ateneo italiano, Paesi più rappresentati – a.a.2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

La quota di studenti albanesi, nel corso dell'ultimo decennio, si è mantenuta sempre molto rilevante: in termini assoluti il valore più alto lo si è registrato nell'a.a.2009/2010, quando ha toccato quota 12.355 (il 20,1% del totale degli studenti stranieri), mentre in termini percentuali l'apice è stato raggiunto il primo anno oggetto di analisi (nell'a.a.2006/2007 uno studente straniero su quattro aveva cittadinanza albanese). Negli ultimi anni si è tuttavia assistito ad una riduzione del valore assoluto e dell'incidenza percentuale degli studenti albanesi iscritti in università sul totale degli studenti con cittadinanza straniera iscritti (cfr. Fig.3.9): analizzando l'evoluzione del fenomeno nel corso dell'ultimo decennio, infatti, emerge il notevole incremento di studenti provenienti dalla Romania (+234% rispetto all'a.a.2006/2007, in costante crescita) e, soprattutto, dalla Cina (+384% rispetto all'a.a.2006-2007). Al di fuori dei 3 principali Paesi di provenienza degli studenti stranieri iscritti in università, ma focalizzando sempre l'analisi sulle provenienze quantitativamente significative, è da segnalare il rilevante aumento percentuale di studenti provenienti da Moldavia (2.385 studenti iscritti nell'ultimo anno accademico, + 421% rispetto all'a.a.2006/2007) e Ucraina (2.374 studenti iscritti, +377% nell'ultimo decennio).

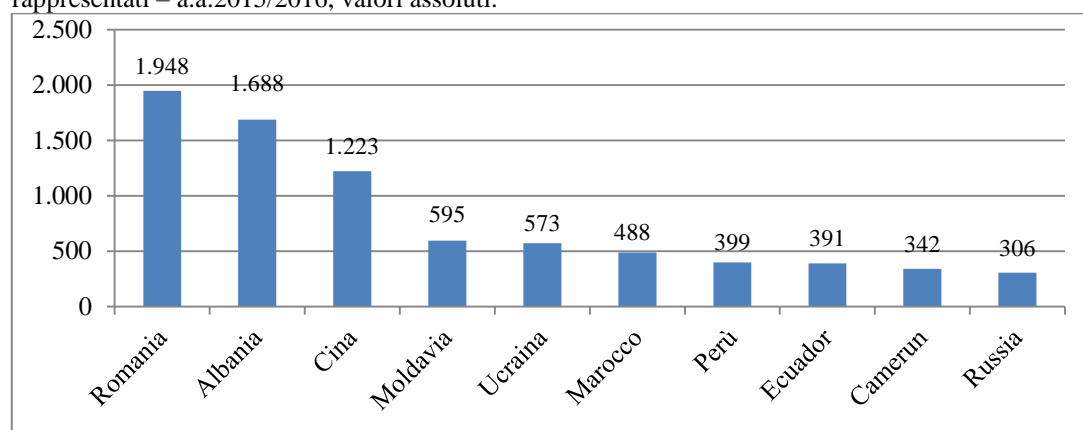
Fig.3.9 - Studenti stranieri iscritti presso un Ateneo italiano, cittadinanze maggiormente presenti nell'a.a.2015/2016 – a.a.2006/2007- 2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Il trend sopra evidenziato è confermato dal numero di immatricolati nel corso dell'ultimo anno accademico (cfr. Fig.3.10): dei 13.510 studenti stranieri che hanno iniziato il proprio percorso universitario nell'a.a.2015/2016, il 14,4% è di cittadinanza rumena, il 12,5% di cittadinanza albanese e il 9,1% di cittadinanza cinese.

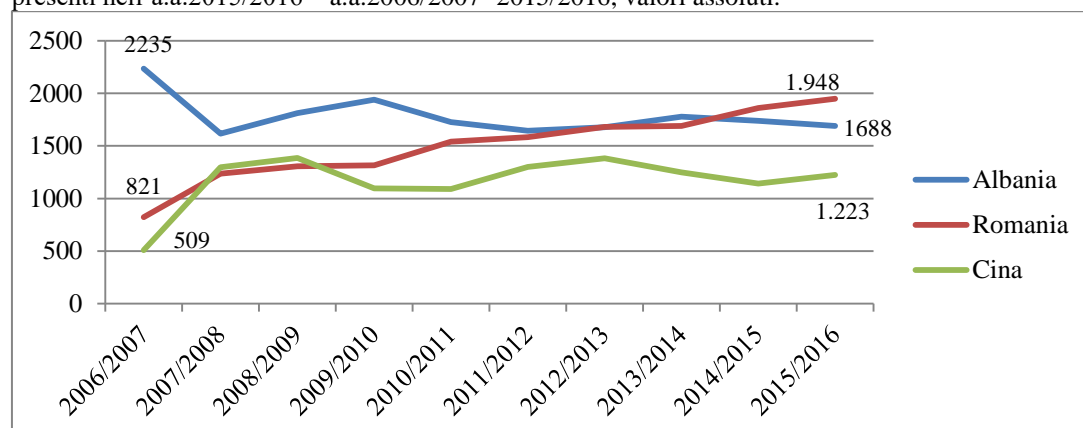
Fig.3.10 - Studenti con cittadinanza straniera immatricolati presso un Ateneo italiano, Paesi più rappresentati – a.a.2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Si tratta peraltro di trend che, con qualche variazione di anno in anno, si stanno sviluppando ormai da circa un decennio (cfr. Fig.3.11): mentre le immatricolazioni di studenti con cittadinanza albanese e cinese sono più o meno stabili nel corso degli ultimi anni, quelle di studenti con cittadinanza rumena sono in costante crescita.

Fig.3.11 - Studenti stranieri immatricolati presso un Ateneo italiano, cittadinanze maggiormente presenti nell'a.a.2015/2016 – a.a.2006/2007- 2015/2016, valori assoluti.

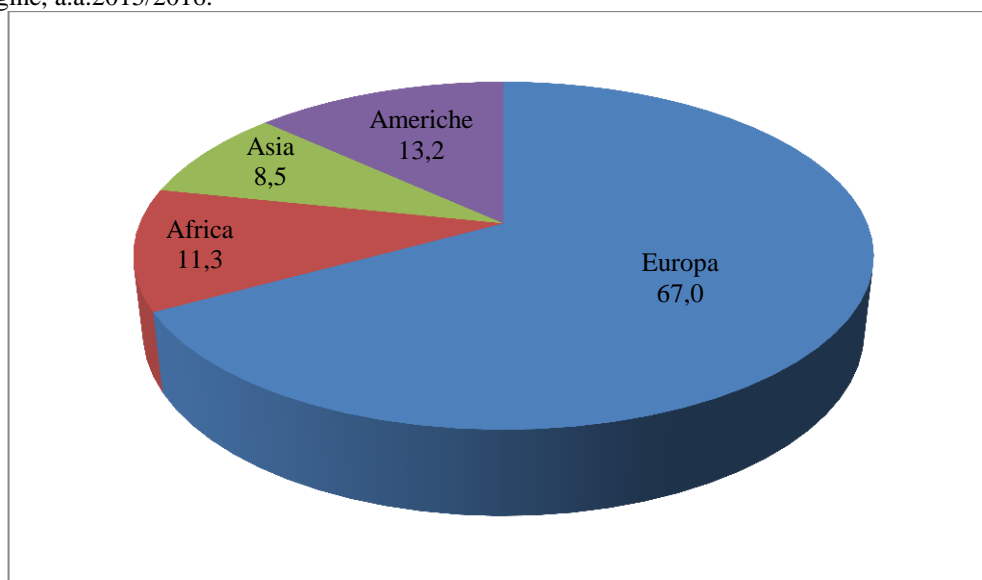


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Si è quindi partiti da un'analisi, a un livello piuttosto generale, dell'intera popolazione universitaria, per poi passare ad approfondire la categoria degli studenti stranieri. È quindi giunto il momento di andare ad indagare quello che è il vero focus di questo progetto di ricerca: la popolazione degli studenti universitari di seconda generazione, in possesso quindi di cittadinanza straniera e diploma italiano. In questo modo è possibile differenziare tra coloro che l'OCSE definisce *international students*, studenti che si spostano da un Paese all'altro per specifici motivi di studio, e i *foreign students*, coloro che non sono cittadini del Paese in cui studiano, ma in molti casi vi sono residenti da anni, se non addirittura nati. Effettuare questa distinzione permette peraltro di aprire interessanti interrogativi di ricerca su uno dei fattori chiave dell'analisi socio-economica attuale, ovvero il grado di attrattività dell'Italia, sia come sistema Paese che come Università. Le questioni relative a *brain drain* e *brain circulation* sono al centro del dibattito sui pro e sui contro della mobilità di scienziati e ricercatori: la questione cardine è che non solo si starebbe assistendo ad un progressivo aumento del livello di qualificazione del capitale umano in uscita dal Paese, ma allo stesso tempo sembra ormai acclarata l'incapacità del sistema Italia di attirare capitale umano qualificato dal resto del mondo. Allo stesso tempo sembra mostrarsi in tutta evidenza una, strutturale, inadeguatezza nella capacità di valorizzare concretamente il capitale culturale di migranti in possesso di titoli di studio anche elevati, ma rilegati poi in segmenti lavorativi primariamente connessi all'accudimento (Ambrosini 2009). Si tratta di questioni che non riguardano direttamente gli interrogativi di ricerca qui proposti, e che non verranno quindi approfondite, ma cui risultava comunque doveroso fare cenno.

Ritornando alla categoria degli studenti universitari con cittadinanza straniera e diploma italiano, si può notare che la suddivisione per Continente di provenienza cambia in modo significativo rispetto a quella prima osservata, relativa al totale degli studenti con cittadinanza straniera (cfr. Fig.3.12). Oltre due studenti di seconda generazione su tre, infatti, hanno origine europea (percentuale ben più elevata rispetto a quella prima riscontrata), mentre la percentuale di studenti asiatici cala drasticamente se vengono considerati solo quelli con diploma acquisito in Italia (dal 24,0% all'8,5%).

Fig.3.12 - Studenti di seconda generazione iscritti presso un Ateneo Italiano per Continente di origine, a.a.2015/2016.

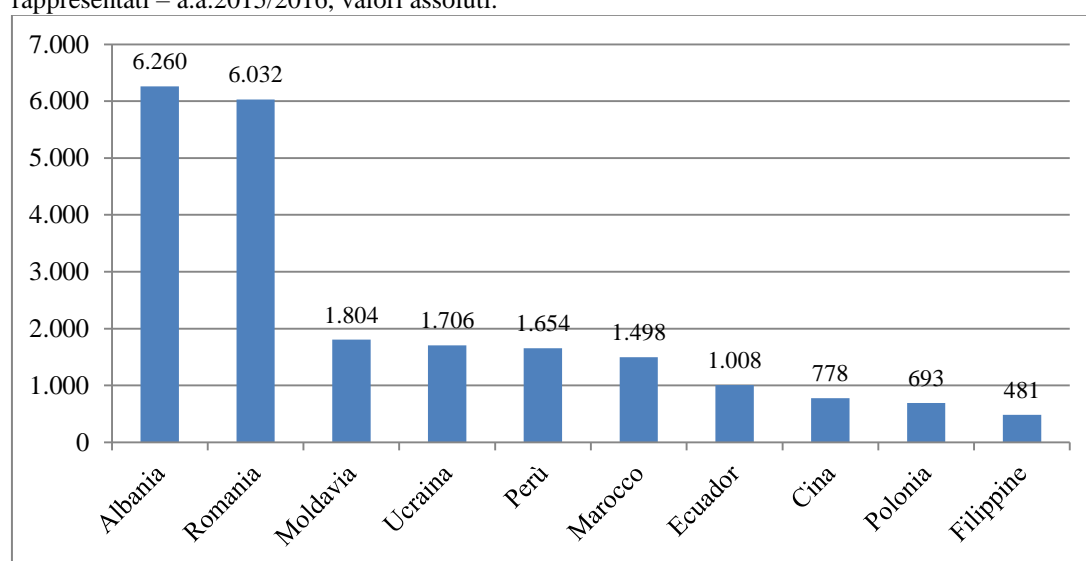


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Anche analizzando i Paesi di provenienza, la situazione si rivela in parte diversa rispetto ai numeri forniti in precedenza: pur permanendo il primato di Albania e Romania, si può notare che la differenza tra i due Paesi risulta enormemente ridotta (cfr. Fig.3.13). In ogni caso gli studenti in possesso della cittadinanza albanese e rumena costituiscono quasi il 40% del totale degli studenti di seconda generazione iscritti (30.850) nell'ultimo anno accademico. In generale i principali Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione sono europei, mentre deve essere

allo stesso tempo sottolineata la quota estremamente contenuta degli studenti con cittadinanza cinese, i quali risultano per lo più in possesso di un diploma acquisito all'estero: si potrebbe quindi trattare di studenti trasferitisi per specifici motivi di studio (studenti internazionali) oppure emigrati in un secondo momento, magari con la volontà di fermarsi in Italia. Non si tratterebbe in ogni caso di studenti di seconda generazione, nel senso qui inteso.

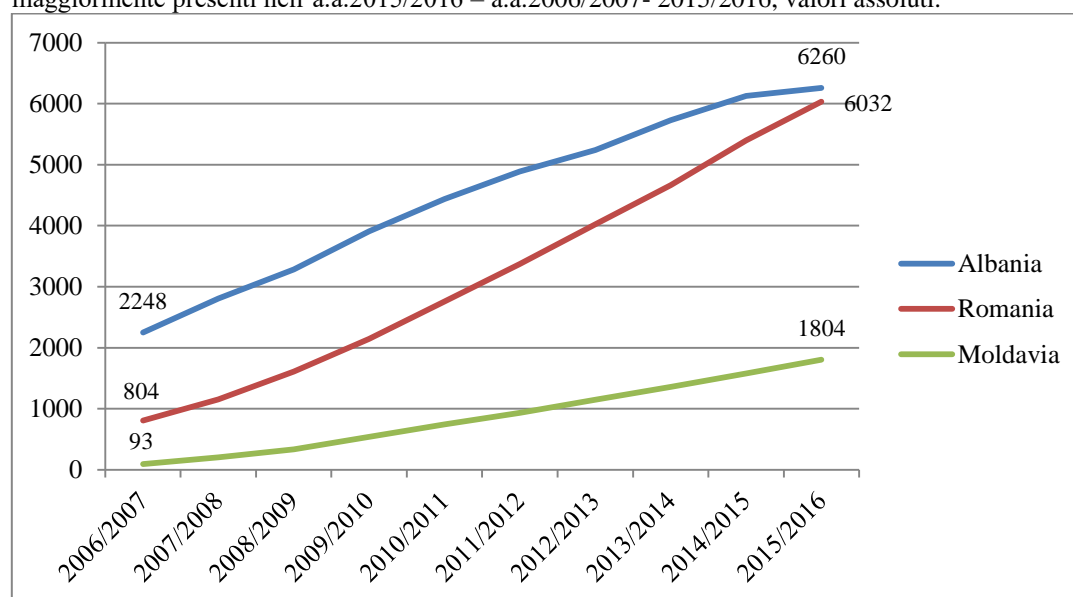
Fig.3.13 - Studenti di seconda generazione iscritti presso un'Università italiana, Paesi più rappresentati – a.a.2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

In Fig.3.14 viene analizzato il trend degli ultimi dieci anni. L'incremento della presenza di studenti di seconda generazione di cittadinanza rumena appare ancora più evidente: nel caso in cui venisse confermato, già il prossimo anno accademico si potrebbe assistere al sorpasso rispetto agli studenti di seconda generazione con cittadinanza albanese.

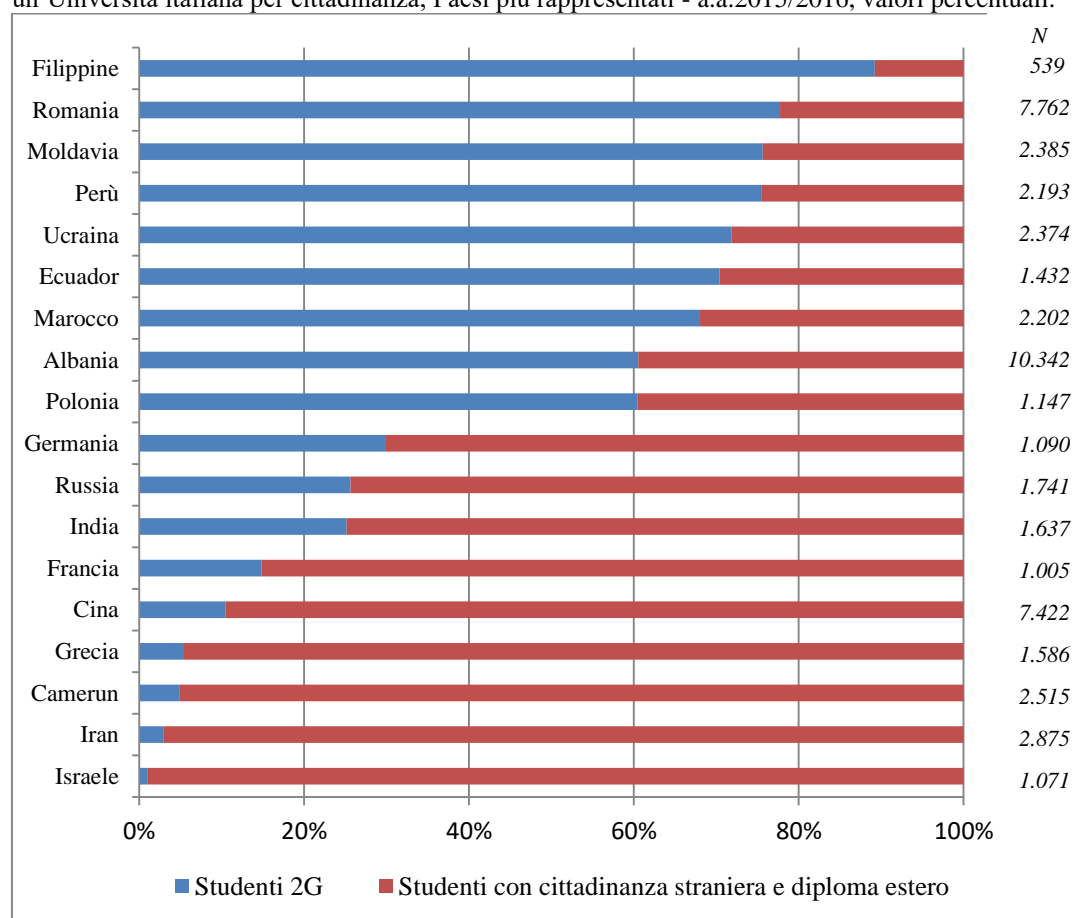
Fig.3.14 - Studenti di seconda generazione iscritti presso un Ateneo italiano, cittadinanze maggiormente presenti nell'a.a.2015/2016 – a.a.2006/2007- 2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Quanto sopra accennato trova conferma in Fig.3.15: avendo a disposizione sia i dati degli studenti stranieri sia i dati degli studenti stranieri con diploma italiano è possibile approfondire la composizione interna di ogni singolo gruppo nazionale. Tra gli studenti con cittadinanza filippina iscritti all'Università (il cui numero assoluto è relativamente contenuto), circa nove su dieci hanno acquisito il diploma in Italia. Percentuali molto elevate si trovano anche in riferimento a gruppi nazionali molto più presenti, in termini assoluti, all'interno degli Atenei italiani, su tutti gli studenti rumeni e moldavi. Solo uno studente universitario cinese su dieci può invece essere considerato, dai dati a disposizione, di seconda generazione.

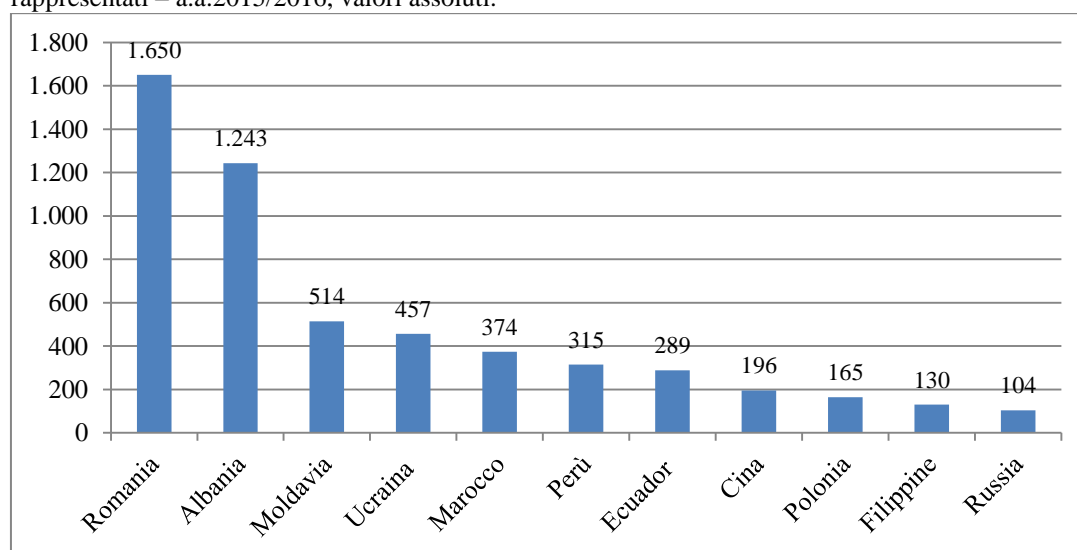
Fig.3.15 - Studenti di seconda generazione sul totale degli studenti stranieri iscritti presso un'Università italiana per cittadinanza, Paesi più rappresentati - a.a.2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

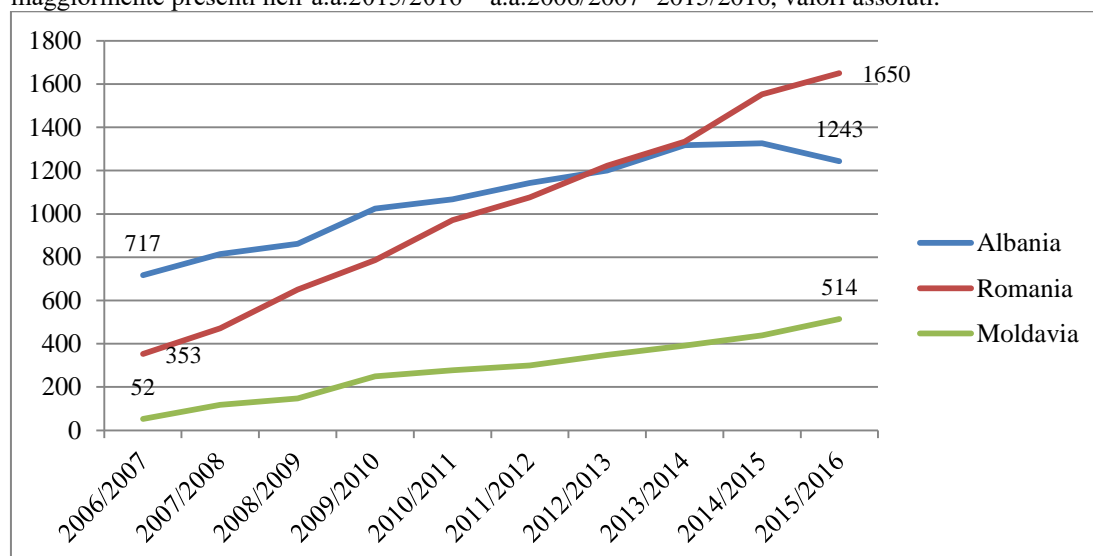
I dati delle immatricolazioni dell'a.a.2015/2016 confermano quanto i dati di *stock* avevano già lasciato intuire: tra gli studenti stranieri che hanno acquisito il diploma in Italia e che si sono poi iscritti in Università, quelli con cittadinanza rumena hanno, a partire dall'a.a.2012/2013, sopravanzato abbastanza nettamente quelli con cittadinanza albanese.

Fig.3.16 - Studenti di seconda generazione immatricolati presso un'Università italiana, Paesi più rappresentati – a.a.2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.3.17 - Studenti di seconda generazione immatricolati presso un Ateneo italiano, cittadinanze maggiormente presenti nell'a.a.2015/2016 – a.a.2006/2007- 2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

2. Seconde generazioni e Università: un quadro descrittivo

Prima di passare all'approfondimento dei numeri relativi all'Ateneo bolognese, si procederà, a partire da dati quantitativi secondari dell'ANS-MIUR, a mettere in luce alcune peculiari caratteristiche della popolazione di riferimento, comparandole con quelle dell'intera popolazione studentesca, degli studenti italiani e del macroinsieme degli studenti in possesso di cittadinanza straniera.

2.1. Distribuzione di genere

Approfondendo la distribuzione di genere (cfr. Tab.3.3), se tra il totale degli studenti iscritti all'Università nell'a.a.2015/2016 vi è una prevalenza femminile (differenza di quasi 12 punti percentuali nel corso dell'ultimo anno accademico), tale differenza risulta inferiore tra coloro che hanno cittadinanza straniera e sono in possesso di titolo di diploma estero³⁴, calando a 8.2 punti percentuali. Ciò che con più forza emerge, però, è il notevole incremento di tale differenza tra gli studenti di seconda generazione, per i quali tocca quota 28.4 punti percentuali a vantaggio della componente femminile. Se tra gli iscritti all'Università vi è quindi una prevalenza di ragazze, tale fenomeno risulta proporzionalmente più che raddoppiato tra gli studenti di seconda generazione.

Tab.3.3 - Numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di *international students* e di studenti di seconda generazione per sesso, a.a.2015/2016, valori percentuali.

	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
F	55,8	55,7	54,1	64,2
M	44,2	44,3	45,9	35,8
TOT	100,0	100,0	100,0	100,0
N	1.660.595	1.586.431	43.162	30.850

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

³⁴ Anche in questo caso, per calcolarne il numero, si è proceduto ad accorpare il numero di studenti con cittadinanza straniera e diploma acquisito all'estero, diploma non fornito e tipi di diploma residuali, come già anticipato e in seguito approfondito.

Dato ormai per assodato quello che Besozzi (1997) già due decenni or sono aveva definito *sorpasso femminile* nello scenario educativo, è di grande interesse capire come le questioni di genere si intersechino con l'esperienza migratoria. In seguito ad una serie di analisi svolte in paesi con una più radicata tradizione multiculturale, le ragioni per cui tale differenza di genere risulta ancor più intensificata nell'esperienza migratoria vengono rintracciate, almeno da una parte di letteratura, sia nei diversi processi di socializzazione che riguardano i due sessi, all'interno dei quali sembra emergere una maggiore supervisione familiare esercitata sulle donne nelle famiglie immigrate, sia nell'idea che l'educazione possa rappresentare per molte donne di origine immigrata un'occasione di riscatto sociale, nonché una possibilità di autorealizzazione (Ravecca e Lagomarsino 2014). Alcune ricerche, svolte in Gran Bretagna e Francia e aventi come focus le ragazze di cultura musulmana (Hassini 1997; Haw 1998), avrebbero confermato un'attribuzione di significato alla riuscita scolastica nell'ottica di una fuga dalle restrizioni riscontrate tra le mura domestiche mediante una rivendicazione nei confronti delle figure genitoriali (in particolar modo quella paterna) di spazi di vita personali. Il tutto senza che vengano messi in discussione né i ruoli di genere all'interno del nucleo familiare, né i valori della stessa cultura patriarcale, ma puntando a creare una "flessibilità identitaria che cerca di conciliare l'identità prescritta, portatrice di significati famigliari, e l'identità di aspirazione, portatrice di cambiamento" (Aggoun 2001, p.14). A un livello più generale, la componente femminile potrebbe quindi contare su maggiori risorse di capitale sociale sia all'interno del nucleo familiare, sotto forma di monitoraggio e aspettative genitoriali, sia al suo esterno, in relazione ad una rete di pari maggiormente orientata al successo scolastico e ad un più accentuato supporto degli insegnanti, con cui risultano generalmente più positive le relazioni rispetto ai coetanei di sesso maschile. Per questi ultimi, al

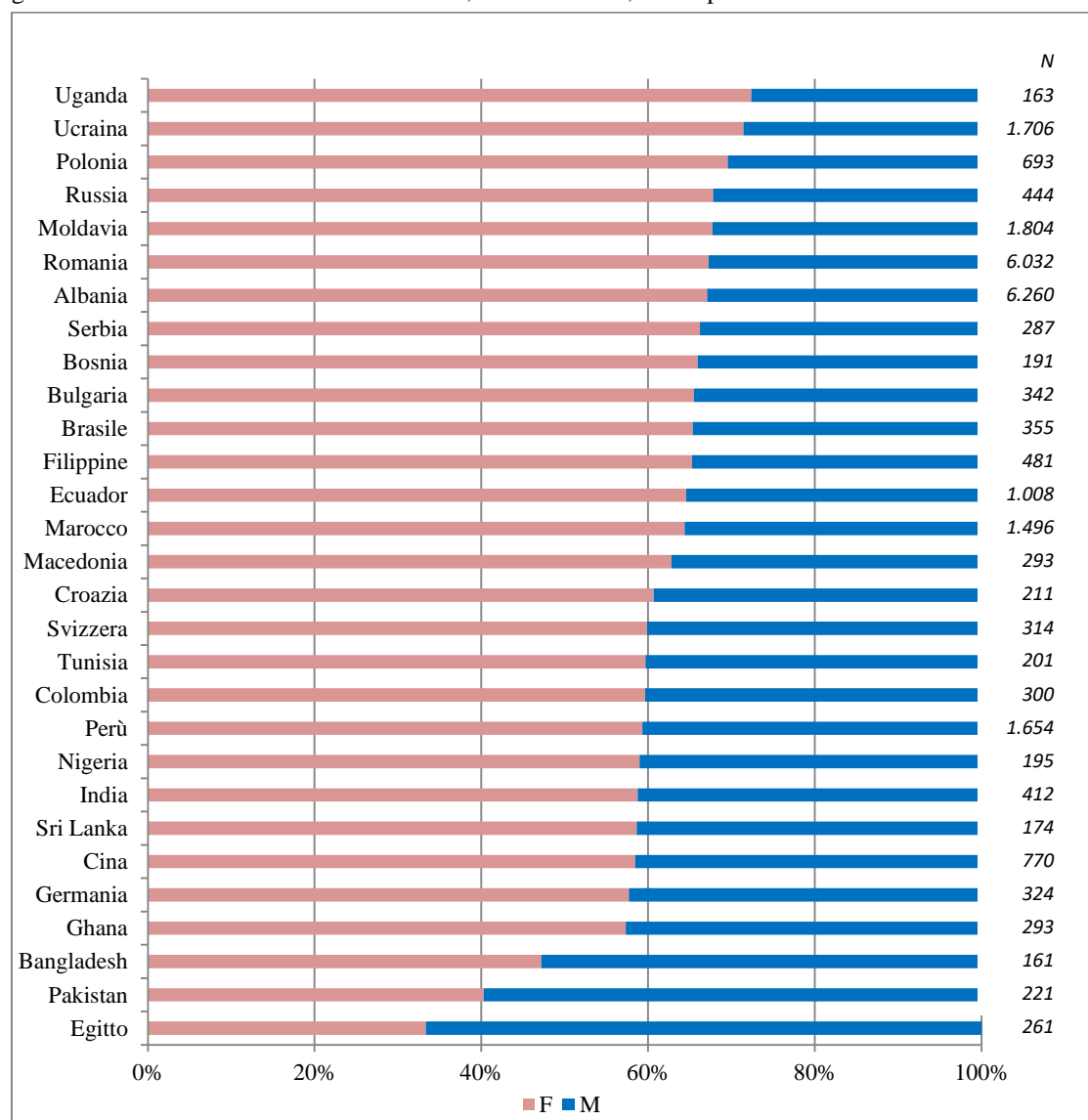
contrario, la presenza di reti protettive e di supporto meno solide, la possibilità di negoziare maggiori spazi di libertà con i genitori e la necessità, piuttosto diffusa, di enfatizzare la propria mascolinità nell'ottica della costruzione di un'identità di genere etnicamente ben determinata, sembrano portare a percorsi educativi di minore successo (Qin-Hilliard 2003).

La distribuzione di genere nel caso degli studenti di seconda generazione varia però in modo abbastanza marcato a seconda del Paese di origine. In Fig.3.18 sono stati analizzati i casi dei principali Paesi di provenienza degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano³⁵: è possibile notare fin da subito che la quasi totalità dei Paesi presi in considerazione vede una netta prevalenza femminile tra gli studenti iscritti in un Ateneo italiano. Tra i primi 10 Paesi in cui la presenza femminile risulta più rilevante, ben 9 sono europei: tuttavia, pur in presenza di numeri assoluti piuttosto modesti (163 studenti totali), il primato spetta alle studentesse di cittadinanza ugandese, che costituiscono il 72,4% del totale degli studenti di seconda generazione provenienti dall'Uganda. Sono solo tre i Paesi che vedono iscritti negli Atenei italiani più ragazzi che ragazze: il Bangladesh (52,8%), il Pakistan (59,7%) e, soprattutto, l'Egitto (66,7%): si tratta tuttavia di Paesi da cui proviene un numero limitato di studenti di seconda generazione. Questi ultimi sono composti per lo più (oltre il 40% del totale) da studenti con cittadinanza albanese e rumena, la cui componente femminile risulta nettamente prevalente, attestandosi attorno al 67% per entrambi i Paesi. È in ogni caso necessario specificare che variabili quali l'area geografica di appartenenza e i modelli di genere assunti nella propria tradizione rivestono un ruolo chiave nel determinare "il ventaglio di possibili scelte, risultati, aspirazioni, modalità di fruizione della risorsa educativa da

³⁵ Sono stati presi in considerazione i primi 30 Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione (ad eccezione di San Marino): si tratta di quei Paesi che contano almeno 150 studenti di seconda generazione iscritti in un Ateneo italiano, la cui somma copre circa il 90% del totale degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano presenti.

parte degli immigrati” (Colombo 2003, p.91). La vicinanza o l’adesione a ideologie patriarcali diffuse in determinati Paesi, volte per esempio alla riproduzione di valori relativi ad una subordinazione della componente femminile, risulterebbe strettamente collegata ad una bassa scolarizzazione, se non ad una vera e propria esclusione formativa, delle donne (Hodges Persell *et al.* 1999).

Fig.3.18 - Distribuzione di genere per i principali Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione iscritti nelle Università italiane, a.a.2015/2016, valori percentuali.

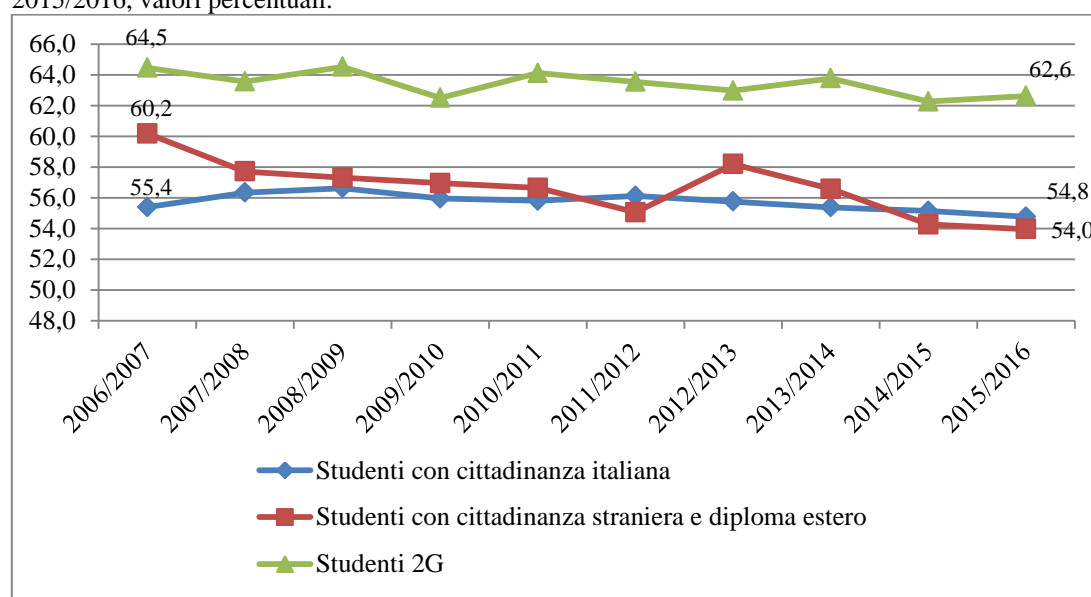


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Andando ad osservare i trend relativi all’ultimo decennio (cfr. Fig.3.19), emerge un’evidenza significativa. Se per gli immatricolati con cittadinanza italiana la

differenza di genere, pur in leggero calo, rimane pressoché invariata nel corso del tempo, tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma acquisito all'estero la forbice tra studenti e studentesse pare via via essersi ridotta. Al contrario tale *gap* risulta più elevato tra gli studenti di seconda generazione: la “categoria” degli studenti di seconda generazione ha quindi una composizione ancor più marcatamente femminile.

Fig.3.19 - Studenti immatricolati con cittadinanza italiana, con cittadinanza straniera e diploma acquisito all'estero e studenti di seconda generazione, componente femminile, a.a.2006/2007-2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

2.2. Distribuzione per età

Passando ad analizzare la distribuzione per età degli studenti iscritti in un Ateneo italiano (cfr. Tab.3.4), si evidenzia una percentuale inferiore di 18-19enni in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano sul totale degli studenti di seconda generazione (10,9%) rispetto ai coetanei con cittadinanza italiana (16,7%). Allo stesso modo, la percentuale di studenti di seconda generazione over 30 è minore rispetto a quella riscontrabile tra gli italiani (4,7% per i primi, 9,1% per gli altri). Da notare, invece, come facilmente preventivabile, che gli studenti stranieri

in possesso di diploma estero tendono a collocarsi, in misura maggiore rispetto agli altri gruppi esaminati, nella fascia 23-30 anni: non di rado ad un titolo di diploma superiore ottenuto all'estero sembra quindi far seguito una prima esperienza di studi universitari in patria (o in altro Paese) prima del trasferimento in Italia.

Tab.3.4 - Distribuzione per età del numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di iscritti con cittadinanza straniera e diploma estero e di studenti di seconda generazione, a.a.2015/2016, valori percentuali.

ETÀ	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
Under 18	0,1	0,1	0,5	0,0
18	4,2	4,3	2,1	1,8
19	12,1	12,4	4,6	9,1
20	13,1	13,3	6,2	15,2
21	12,4	12,5	7,4	16,0
22	11,4	11,5	8,6	13,8
23/30	37,4	36,9	53,9	39,4
31/40	6,0	5,8	13,9	3,6
Over 40	3,3	3,3	2,9	1,1
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	1.660.595	1.586.431	43.162	30.850

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

È evidente però che per meglio comprendere la struttura per età dei gruppi appena citati (e in particolare quella dei giovani con cittadinanza italiana e dei giovani di seconda generazione) deve essere considerato anche il ciclo di laurea a cui risultano iscritti. Sono infatti presenti delle differenze percentuali non trascurabili: se il 62,6% degli studenti con cittadinanza italiana risulta iscritto presso una laurea triennale, tale percentuale cresce fino al 78,5% se si considerano gli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano. Al contrario, il 17,2% degli studenti italiani è iscritto a una laurea specialistica/magistrale (tra gli studenti di seconda generazione questa percentuale si attesta al 9,5%), il 20,2% a un corso di laurea a ciclo unico (il 12,0% per gli studenti di seconda generazione). Una maggiore presenza nelle lauree triennali degli studenti di seconda generazione farebbe pensare ad un'età tendenzialmente più bassa per questi, che viene però smentita dai

dati sopra citati e trova conferma in Tab.3.5, nella quale viene messa in luce la distribuzione per età all'interno dei corsi di laurea triennali per studenti di seconda generazione e studenti con cittadinanza italiana. Gli iscritti di cittadinanza italiana con età inferiore ai 20 anni costituiscono il 22,3% del totale degli iscritti italiani a un corso di laurea triennale: esattamente dieci punti percentuali in più rispetto agli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano. Tale differenza viene abbondantemente controbilanciata nella fascia d'età 21/30, in cui rientra il 66,2% degli studenti di seconda generazione iscritti ad un corso triennale (e il 51,4% degli italiani). Gli studenti con un'età superiore ai 30 anni, invece, sono ancora una volta, in proporzione, più presenti tra gli studenti con cittadinanza italiana.

Tab.3.5 - Distribuzione per età del numero di iscritti con cittadinanza italiana e di studenti di seconda generazione ad un corso di laurea triennale, a.a.2015/2016, valori percentuali.

	Under 18	18	19	20	21	22	23/30	31/40	Over 40	Totale	N
STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	0,1	5,7	16,5	17,4	15,4	10,6	25,4	5,2	3,7	100,0	1.001.351
STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE	0,0	2,0	10,3	17,4	18,2	14,6	33,4	3,0	1,0	100,0	24.398

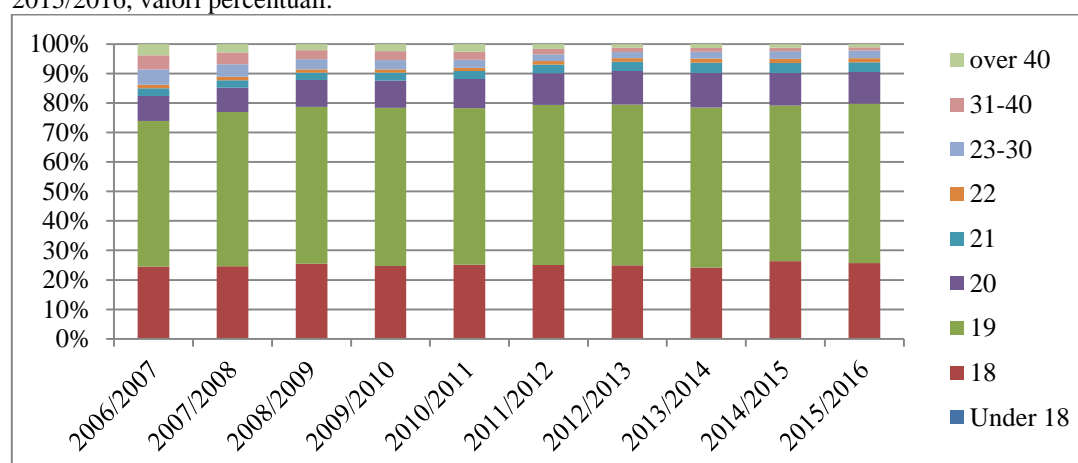
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Limitandoci all'analisi di questi dati si potrebbe quindi pensare agli studenti di seconda generazione come una popolazione che si affaccia agli studi universitari leggermente in ritardo rispetto a quella italiana. Per suffragare tale ipotesi, è stato analizzato il trend decennale degli immatricolati presso gli Atenei italiani: in questo caso emergono ancora una volta alcune differenze piuttosto significative tra le matricole con cittadinanza italiana e le matricole di seconda generazione, che vanno nella stessa direzione di quanto appena sostenuto.

Come evidenziato dalle Fig.3.20 e 3.21, circa l'80% degli studenti in possesso di cittadinanza italiana si immatricola entro il compimento del ventesimo anno di età,

anno che starebbe ad indicare la presenza di un precedente percorso di studi tendenzialmente lineare, privo di ritardi ed interruzioni. Tale percentuale, peraltro in leggera crescita nel corso dell'ultimo decennio, arriva al 90% se si tengono in considerazione gli studenti immatricolati a 20 anni. Molto differenti sono invece le percentuali che riguardano gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano: solo il 40% si immatricola entro il compimento del ventesimo anno di età e la percentuale sale di poco sopra il 70% se si considerano gli immatricolati a 20 anni. La percentuale di immatricolati dai 21 anni in poi è pari, nell'a.a.2015/2016, al 28,3% degli studenti di seconda generazione (a fronte di un 9,5% degli studenti con cittadinanza italiana). Si tratta in ogni caso di numeri in calo, anche se con ritmi diversi, per entrambi i gruppi di studenti considerati: nell'a.a.2006/2007 gli immatricolati dai 21 anni in su con cittadinanza italiana costituivano il 17,6% del totale degli studenti italiani, quelli con cittadinanza straniera e diploma italiano il 33,1% del totale degli studenti di seconda generazione.

Fig.3.20 - Distribuzione per età degli studenti immatricolati con cittadinanza italiana, a.a.2006/2007-2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.3.21 - Distribuzione per età degli studenti immatricolati di seconda generazione, a.a.2006/2007-2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Soffermandosi quindi sull'analisi degli immatricolati, più significativa nel mettere in luce i trend relativi all'età di ingresso dei giovani nell'istruzione universitaria, si ha conferma del fatto che gli studenti di seconda generazione tendono ad entrare nel sistema di istruzione universitario più tardi rispetto ai loro coetanei italiani.

2.3. Percorso formativo pre-universitario

Dall'osservazione del tipo di diploma posseduto dagli studenti iscritti all'Università emergono tendenze interessanti. Si premette, come peraltro già ricordato all'inizio di questo capitolo, che sono stati esclusi dall'analisi tutti gli studenti in possesso di diploma estero o di una delle categorie residuali proposte dall'ANS-MIUR, e tutti quei giovani per i quali il diploma non risulta fornito. In altre parole, vengono qui considerati solo gli studenti che al di fuori di ogni dubbio risultano aver acquisito il diploma secondario superiore in Italia. Se consideriamo la totalità degli studenti iscritti nell'a.a.2015/2016 in un Ateneo italiano, le differenze tra gli studenti in possesso di cittadinanza italiana e gli studenti di seconda generazione appaiono in

tutta la loro evidenza (cfr. Tab.3.6). Tra i primi la percentuale di studenti in possesso di Maturità Liceale risulta pari al 71,2% mentre gli studenti con cittadinanza straniera e diploma acquisito in Italia ora iscritti in Università risultano aver frequentato un Liceo “solo” nel 43,9% dei casi, per una differenza che si attesta oltre i 27 punti percentuali. Tra gli studenti di seconda generazione l’approdo in Università avviene molto più di frequente rispetto ai loro coetanei in seguito ad un diploma di tipo tecnico (38,8% a fronte di un 21,2%) o professionale (14,3% a fronte di un 4,1%).

Tab.3.6 - Numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di studenti di seconda generazione per tipo di diploma acquisito in Italia, a.a.2015/2016, valori percentuali.

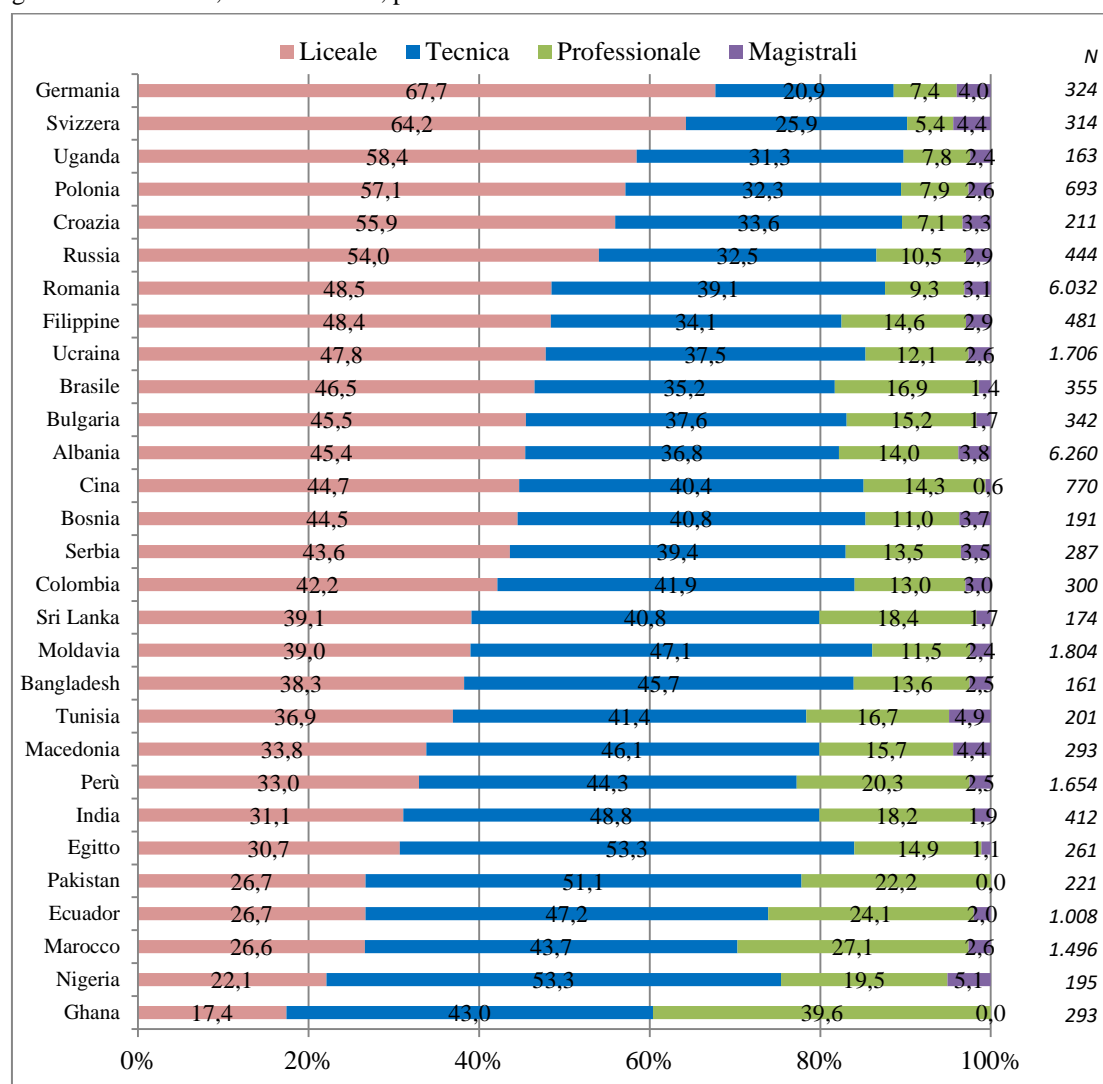
TIPO MATURITÀ	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
MATURITA' LICEALE	70,7	71,2	43,9
MATURITA' TECNICA	21,5	21,2	38,8
MATURITA' PROFESSIONALE	4,3	4,1	14,3
MAGISTRALI	3,5	3,5	3,0
TOTALE	100,0	100,0	100,0
N	1.573.387	1.542.477	30.850

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Anche in questo caso emergono significative differenze a seconda del Paese di origine degli studenti: in linea generale, la provenienza liceale pare essere più diffusa tra gli studenti europei, ma non mancano le eccezioni. Al di là degli studenti con cittadinanza tedesca e svizzera (casi *sui generis* di seconde generazioni, molto più vicini alle percentuali che caratterizzano gli studenti italiani per il tipo di diploma ottenuto), deve essere ancora una volta rimarcata la presenza di studenti di seconda generazione con cittadinanza ugandese: l’alta percentuale di diplomi di maturità di tipo liceale acquisiti (su numeri assoluti che, è bene ricordarlo ancora una volta, sono piuttosto limitati) pare accompagnare la netta predominanza della componente femminile tra questi (oltre il 72%, come in precedenza sottolineato). Molto inferiore alla media riscontrabile tra gli studenti di seconda generazione

(43,9%) risulta invece il possesso di maturità di tipo liceale tra gli studenti di cittadinanza ghanese (17,4%) e nigeriana (22,1%), ma anche per quelli provenienti da Marocco (26,6%), Ecuador (26,7%) e Pakistan (26,7%). Specularmente, è possibile notare che una maturità di tipo professionale, solitamente ritenuta non anticipatoria di un'iscrizione agli studi universitari (solo il 4,1% degli studenti con cittadinanza italiana ne è in possesso), è più frequentemente riscontrabile tra gli studenti con cittadinanza ghanese (39,6%), ma anche marocchina (27,1%), ecuadoriana (24,1%), pakistana (22,2%) e peruviana (20,3%).

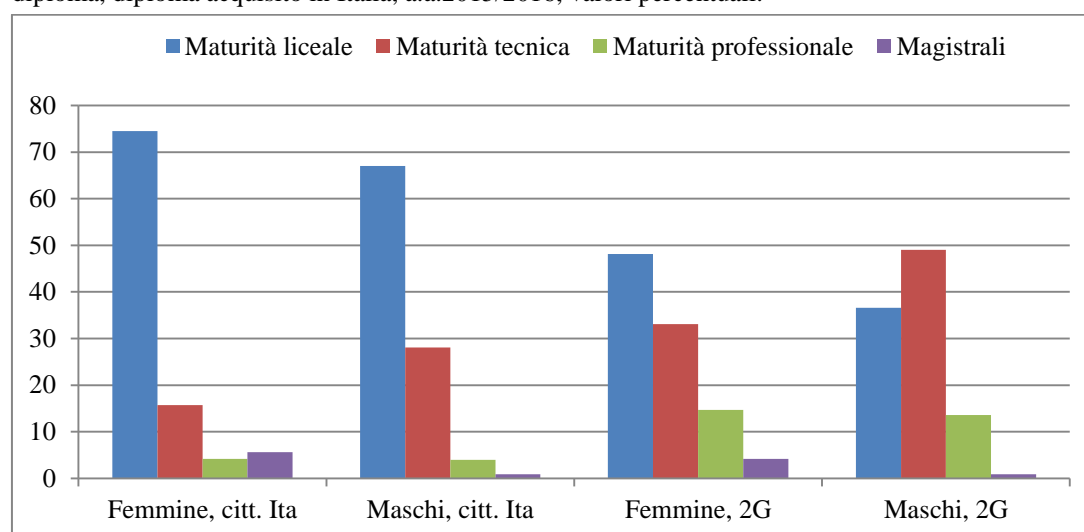
Fig.3.22 - Tipo di diploma per i principali Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione iscritti, a.a.2015/2016, percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Introducendo nell'analisi la variabile genere, emerge che la provenienza liceale risulta preponderante per i diversi gruppi considerati, eccezion fatta per i ragazzi in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano iscritti in Università nell'a.a.2015/2016, i quali provengono, in poco meno della metà dei casi, da istituti tecnici. Come facilmente prevedibile, la provenienza liceale risulta più diffusa tra le studentesse e, soprattutto, tra le studentesse di cittadinanza italiana: circa tre su quattro tra quelle iscritte in Università, infatti, hanno conseguito un titolo di diploma liceale, mentre tra le studentesse di seconda generazione tale percentuale scende sotto al 50%, risultando inferiore anche a quella dei giovani, con cittadinanza italiana, di sesso maschile.

Fig.3.23 - Studenti iscritti di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e tipo di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a.2015/2016, valori percentuali.

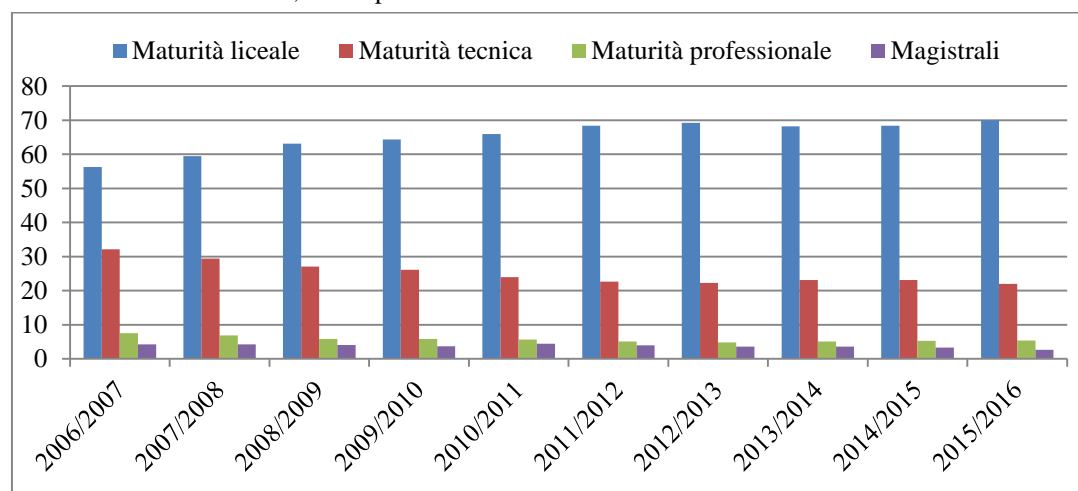


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Passando ad osservare rapidamente il trend delle immatricolazioni nel corso dell'ultimo decennio (cfr. Fig.3.24 e Fig.3.25), da una parte risulta evidente che tra gli immatricolati in possesso di cittadinanza italiana risultano sempre più presenti quelli provenienti da studi di tipo liceale (dal 56,3% dell'a.a.2006/2007 al 70,0% dell'a.a.2015/2016) principalmente a scapito di quelli di tipo tecnico, che nello stesso arco di tempo si riducono di oltre dieci punti percentuali. Al contrario, tra gli

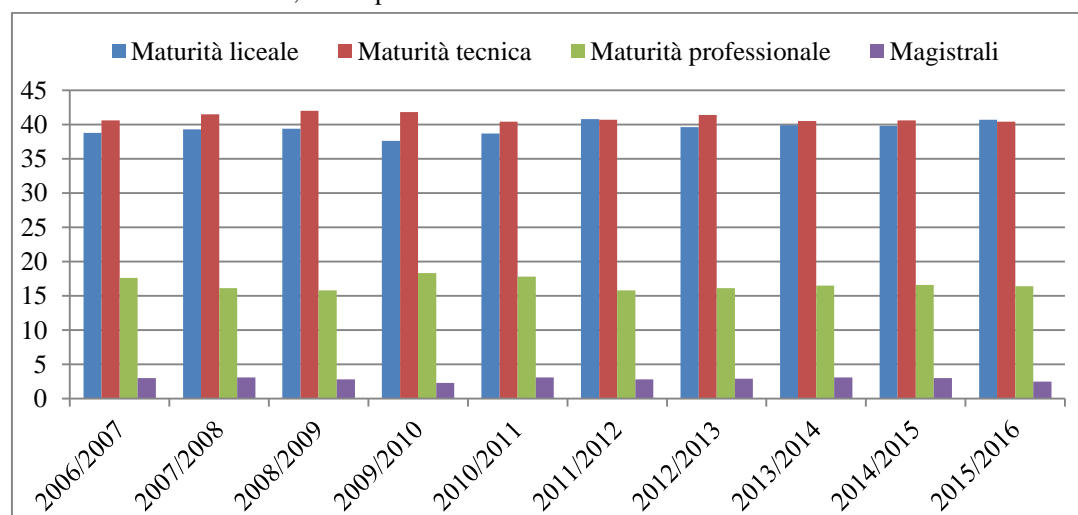
immatricolati di seconda generazione, le provenienze liceali e tecniche tendono ad equivalersi e a mantenersi costanti nel corso dell'intero decennio (attorno al 40% per entrambe, con limitate oscillazioni annuali).

Fig.3.24 - Studenti immatricolati con cittadinanza italiana per tipo di diploma, acquisito in Italia, a.a.2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.3.25 - Studenti immatricolati di seconda generazione per tipo di diploma, acquisito in Italia, a.a.2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Sembra quindi che quell'apertura verso l'istruzione universitaria fornita dagli istituti Professionali, pur rimanendo residuale (o solo formale) per gli studenti

italiani, si riveli invece essere una via molto più battuta dagli studenti stranieri, non diventando quindi necessariamente precorritrice di marginalizzazione scolastica.

Passando ad analizzare il voto di uscita dall'istruzione superiore, la Tab.3.7 mette in evidenza fin da subito che tra gli iscritti all'a.a.2015/2016, la percentuale di studenti con cittadinanza italiana che ha conseguito un voto inferiore a 80/100 all'esame di Maturità è di poco superiore al 50%. Tra gli studenti di seconda generazione, invece, tale quota è pari al 62,8%. Allo stesso modo si notano delle differenze se si prendono in considerazione le votazioni più alte: se il 23,9% degli studenti con cittadinanza italiana ha conseguito una valutazione superiore a 90/100, tale percentuale scende al 14,3% tra gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano.

Tab.3.7 - Numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di studenti di seconda generazione per voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a.2015/2016, valori percentuali.

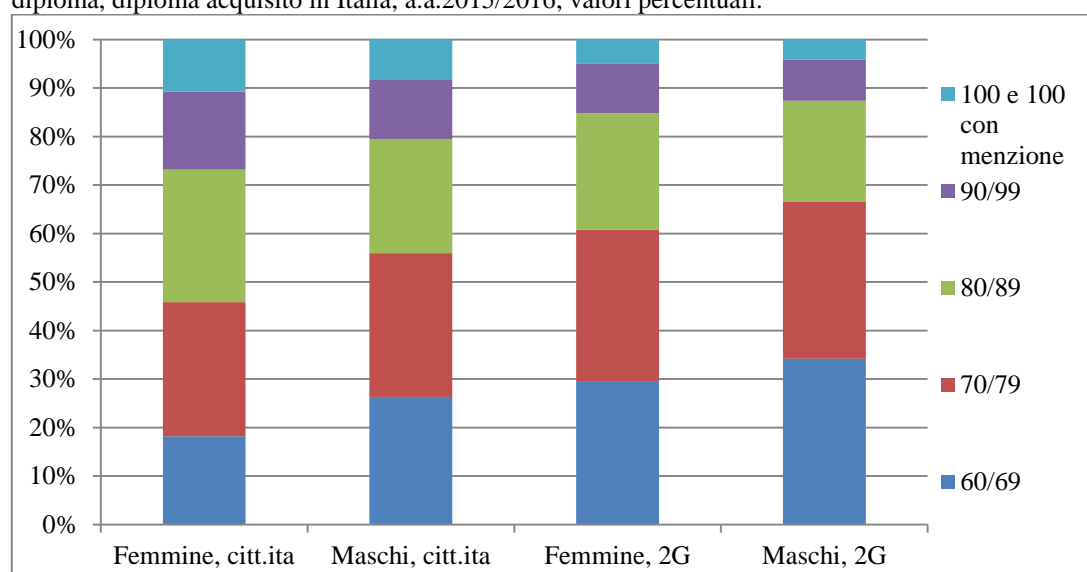
VOTO DIPLOMA	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
60/69	22,1	21,8	31,2
70/79	28,6	28,6	31,6
80/89	25,7	25,7	22,9
90/99	14,2	14,3	9,7
100 e 100 con menzione	9,4	9,6	4,6
Totale	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	<i>1.598.178</i>	<i>1.559.785</i>	<i>30.516</i>

Fonte: elaborazione su dati MIUR..

Prendendo in considerazione il genere come variabile indipendente, e andando ad approfondire il voto di diploma acquisito, è possibile osservare quanto ampiamente documentato in letteratura: le ragazze tendono ad avere risultati scolastici migliori rispetto ai loro coetanei di sesso maschile. In Fig.3.26 è però possibile confrontare lo sviluppo di tale dinamica tra la popolazione universitaria di cittadinanza italiana e quella in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano. Da tale analisi

emerge che la già anticipata differenza di genere in merito al voto di diploma risulta più rilevante tra gli studenti italiani rispetto ai loro coetanei stranieri: tra i primi, infatti, a fronte del 45,9% di ragazze che ha conseguito una valutazione inferiore agli 80/100, vi è una quota di ragazzi che raggiunge il 56,1%, per una differenza di 10.2 punti percentuali. Tra i giovani di seconda generazione, invece, è da un lato più alta la percentuale di giovani, di entrambi i sessi, che si è diplomata con votazioni inferiori agli 80/100 (60,7% per le ragazze, 66,6% per i ragazzi), ma la differenza di genere risulta minore (5.9 punti percentuali). Allo stesso modo, andando ad analizzare le votazioni superiori ai 90/100, i 6.4 punti percentuali di differenza tra gli studenti in possesso di cittadinanza italiana (naturalmente a vantaggio delle ragazze) si riducono a 2.8 punti percentuali tra gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano. Gli studenti di seconda generazione iscritti in un Ateneo italiano nell'a.a.2015/2016 hanno quindi, a livello generale, ottenuto un voto di diploma inferiore rispetto a quello dei loro coetanei italiani: le differenze di genere, però, risultano più attutite.

Fig.3.26 - Studenti iscritti di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a.2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Si potrebbe pensare che l'effetto incrociato del tipo di diploma e del voto di diploma possa avere un ruolo nella decisione di iscriversi o meno all'Università. In altre parole, avere un tipo di diploma superiore liceale, che già di per sé, indipendentemente dal voto conseguito, tende ad aprire le porte agli studi universitari, sarebbe diverso dall'ottenimento, per esempio, di un diploma professionale, che, storicamente, vede come esito meno scontato l'approdo in Università e per il quale si presume possa essere richiesta una votazione più elevata, anticipatoria della volontà di proseguire gli studi. Si tratta naturalmente di un'ipotesi che deve poi essere verificata e letta all'interno della singola storia individuale dello studente, e che già in parte viene smentita da un'evidenza empirica. Non si notano, infatti, rilevanti differenze nella percentuale di iscritti all'a.a.2015/2016 a seconda del voto di diploma nelle maturità liceali e professionali. Poco meno del 50% degli studenti di cittadinanza italiana provenienti dai licei hanno conseguito una votazione inferiore a 80/100: tale percentuale sale al 51,8% tra gli studenti iscritti in possesso di diploma professionale. Allo stesso modo, se si passa a considerare gli studenti di seconda generazione, la percentuale risulta pressoché identica: sia tra gli studenti con maturità liceale che tra gli studenti con titolo professionale, la percentuale di iscritti ad un corso universitario con votazione inferiore a 80/100 rimane comunque di poco superiore al 62%. Il voto di diploma sembra quindi giocare un ruolo meno rilevante nella scelta di accedere agli studi universitari rispetto al tipo di diploma acquisito.

Andando ad analizzare il trend dell'ultimo decennio (cfr. Fig.3.27 e 3.28) le variazioni più significative riguardano proprio le votazioni più elevate: si è infatti assistito negli ultimi anni accademici ad una riduzione della quota di immatricolati in possesso di un voto di diploma superiore ai 90/100. Tale contrazione ha

interessato sia gli studenti in possesso di cittadinanza italiana (22,6% nell'a.a.2015/2016, 6.8 punti percentuali in meno rispetto all'a.a.2006/2007), sia gli studenti di seconda generazione (13,3%, 7.0 punti percentuali in meno). Questo dato potrebbe quindi far pensare a maggiori possibilità di accesso all'istruzione universitaria anche per quegli studenti che si diplomano con votazioni non necessariamente alte: una tendenza ancora più significativa per i giovani di seconda generazione tra i quali, oltretutto, è meno diffusa la presenza di una maturità liceale.

Fig.3.27 - Studenti immatricolati con cittadinanza italiana per voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a.2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.3.28 - Studenti immatricolati di seconda generazione per voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

2.4. Aree di studio

Non essendo di grande utilità esplicativa l'analisi delle (ex) Facoltà³⁶ presso cui gli studenti risultano iscritti nell'a.a.2015/2016, a causa dell'elevata quota di dati mancanti in Anagrafe Nazionale Studenti (oltre il 62% dei casi, in riferimento all'a.a.2015/2016), si procederà ora con l'analisi delle diverse aree di studio³⁷ in cui sono raggruppati i corsi di laurea presso cui sono iscritti gli studenti con cittadinanza italiana e straniera.

Analizzando le diverse aree di studio (cfr. Tab.3.8), la maggioranza degli studenti con cittadinanza italiana iscritti all'Università nell'a.a.2015/2016 lo è in Area Sociale (36,6%), seguita da quella Scientifica (31,6%), da quella Umanistica (17,7%) e, infine, da quella Sanitaria (14,1%). Se si passa a considerare il totale degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano le percentuali cambiano, pur rimanendo immutato l'ordine di preferenza appena presentato. La presenza in Corsi di Laurea facenti riferimento all'Area Sociale, infatti, è ancora più rilevante

³⁶ In seguito alla legge 240/2010 è avvenuta una generale riorganizzazione della struttura degli Atenei statali che, abolendo la tradizionale articolazione in facoltà, ha assegnato il ruolo principale ai dipartimenti.

³⁷ Secondo la suddivisione effettuata dal MIUR (2010), l'Area Sanitaria risulta composta dai CdL in Medicina e Chirurgia, Odontoiatria e Protesi Dentaria, Medicina Veterinaria, Farmacia e Farmacia Industriale, Scienze e Tecnologie Farmaceutiche, Professioni Sanitarie Infermieristiche e Professione Sanitaria Ostetrica, Professioni Sanitarie della Riabilitazione, Professioni Sanitarie Tecniche e Professioni Sanitarie della Prevenzione.

L'Area Scientifica risulta composta dai CdL in Scienze e Tecnologie Agrarie e Forestali, Scienze e Tecnologie Agro-Alimentari, Scienze e Tecnologie per l'Ambiente e la Natura, Scienze dell'Architettura, Scienze e Tecniche dell'Edilizia, Architettura e Ingegneria Edile, Tecnologie per la Conservazione e il Restauro dei Beni Culturali, Scienze Biologiche, Biotecnologie, Scienze e Tecnologie Chimiche, Disegno Industriale, Scienze e Tecnologie Fisiche, Scienze e Tecnologie Informatiche, Ingegneria Civile e Ambientale, Ingegneria dell'Informazione, Ingegneria Industriale, Scienze Matematiche, Scienze delle Attività Motorie e Sportive, Scienze e Tecnologie della Navigazione, Statistica, Scienze Geologiche, Scienze della Pianificazione Territoriale, Urbanistica, Paesaggistica e Ambientale, Scienze Zootecniche e Tecnologie delle Produzioni Animali.

L'Area Sociale risulta composta dai CdL in Scienze della Comunicazione, Scienze Sociali per la Cooperazione, lo Sviluppo e la Pace, Scienze della Difesa e della Sicurezza, Scienze Criminologiche e della Sicurezza, Scienze dell'Economia e della Gestione Aziendale, Scienze e Tecniche Psicologiche, Scienze Economiche, Scienze dell'Amministrazione e dell'Organizzazione, Giurisprudenza, Scienze Politiche e delle Relazioni Internazionali, Scienze dei Servizi Giuridici, Servizio Sociale, Sociologia, Scienze del Turismo.

L'Area Umanistica risulta composta dai CdL in Lettere, Filosofia, Lingue e Culture Moderne, Mediazione Linguistica, Beni Culturali, Scienze dell'Educazione e della Formazione, DAMS, Geografia, Storia.

per gli studenti di seconda generazione (41,7%, +5.1 punti percentuali rispetto agli studenti italiani) e, anche se in misura minore, in Area Umanistica (19,0%); la loro presenza risulta invece inferiore nei CdL di Area Sanitaria (11,8%) e, soprattutto, in quelli di Area Scientifica (27,5%, -4.1 punti). Si può invece notare che gli studenti con cittadinanza straniera e diploma acquisito all'estero risultano primariamente iscritti in CdL afferenti all'Area Scientifica (39,0%) e solo secondariamente in CdL di Area Sociale (32,0%).

Tab.3.8 - Numero totale di iscritti con cittadinanza italiana, di *international students* e di studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano per area di iscrizione, a.a.2015/2016, valori percentuali.

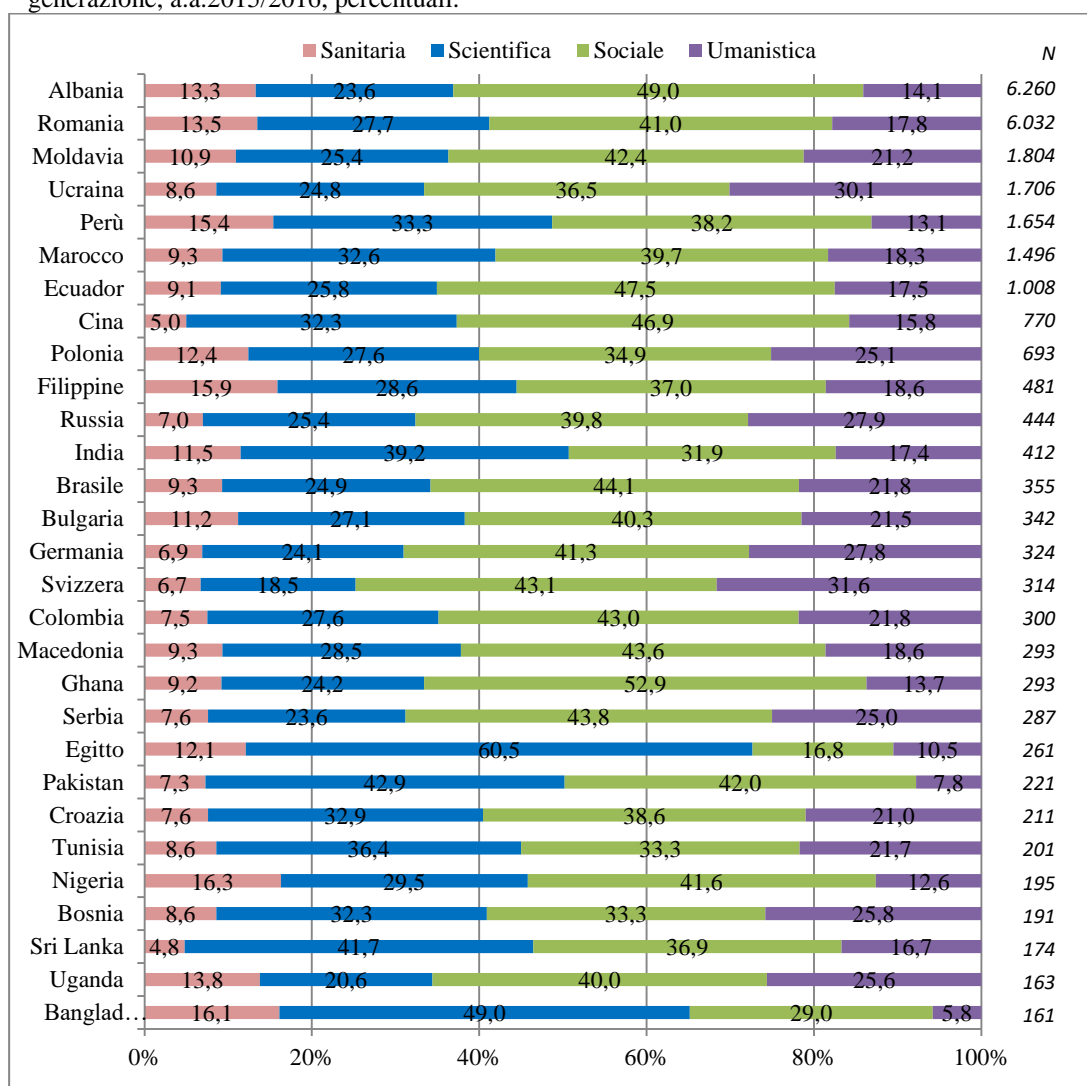
AREA DI ISCRIZIONE	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
Area Sanitaria	14,1	14,1	14,0	11,8
Area Scientifica	31,7	31,6	39,0	27,5
Area Sociale	36,6	36,6	32,0	41,7
Area Umanistica	17,6	17,7	15,0	19,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	1.660.595	1.586.431	43.162	30.850

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Anche in questo caso emergono significative differenze a seconda del Paese di origine degli studenti di seconda generazione (cfr. Fig.3.29). I corsi di laurea di area sanitaria sono quelli che vedono la minore presenza percentuale di iscritti, sia di cittadinanza italiana (14,1%) sia di seconda generazione (11,8%). Se questo aspetto è confermato dagli studenti originari dello Sri Lanka (4,8%) e della Cina (5,0%), gli studenti di origine nigeriana (16,3%) e bengalesi (16,1%), più di altri, smentiscono questo assunto. Allo stesso modo, se ci si focalizza sui corsi di area umanistica, emerge che gli studenti con cittadinanza bengalese e pakistana risultano sotto-rappresentati (rispettivamente 5,8% e 7,8% a fronte di una media, per gli studenti di seconda generazione, pari al 19,0%), a differenza degli studenti svizzeri (31,6%), ucraini (30,1%) e russi (27,9%). I corsi di area scientifica, come appena messo in

evidenza, raccolgono in media il 27,5% delle presenze degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano: la percentuale è però inferiore tra gli studenti svizzeri (18,5%) e ugandesi (20,6%) mentre risulta significativamente più elevata tra gli studenti con cittadinanza egiziana (60,5%) e bengalese (49,0%). I corsi che registrano la maggior concentrazione di studenti, sia di cittadinanza italiana (36,6%) sia, in modo ancora più accentuato, di seconda generazione (41,7%), sono quelli di area sociale: tale tendenza è ancora più evidente tra gli studenti di origine ghanese (52,9%) e albanese (49,0%), mentre in controtendenza paiono essere gli studenti egiziani (16,8%) e, ancora una volta, bengalesi (29,0%).

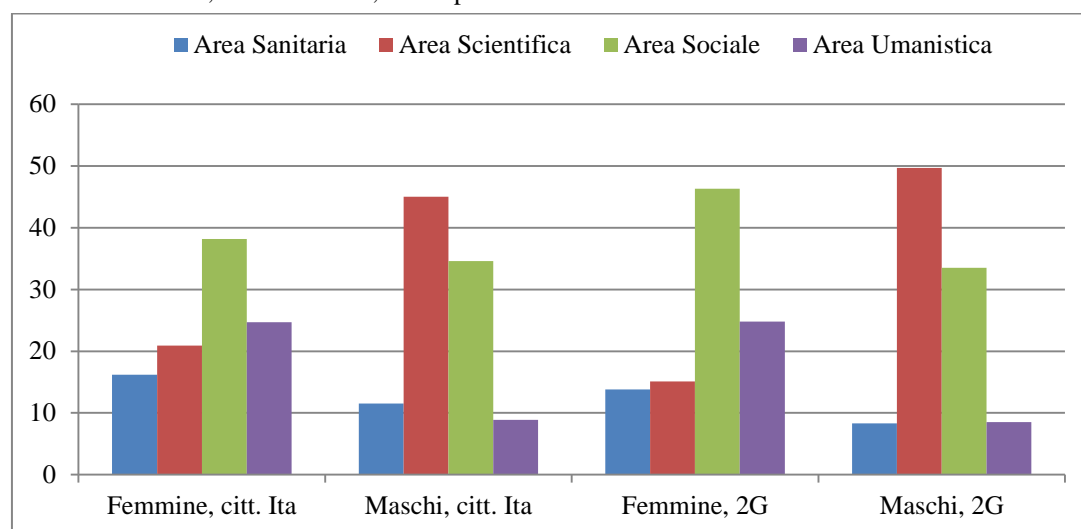
Fig.3.29 - Aree di iscrizione per i principali Paesi di provenienza degli studenti iscritti di seconda generazione, a.a.2015/2016, percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Considerando la variabile genere (cfr. Fig.3.30), è possibile notare che le tendenze che emergono tra gli studenti con cittadinanza italiana vengono riproposte, in maniera più accentuata, tra gli studenti di seconda generazione. La prevalenza di iscrizioni nei corsi di laurea di area sociale risulta infatti più netta per le ragazze con cittadinanza straniera e diploma italiano (46,3%, a fronte di un 38,2% per le studentesse con cittadinanza italiana), e la stessa tendenza è riproposta in quelli di area scientifica per gli studenti di sesso maschile: 49,7% rispetto al 45,0% degli italiani.

Fig.3.30 - Studenti iscritti di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e area del corso di iscrizione, a.a.2015/2016, valori percentuali.

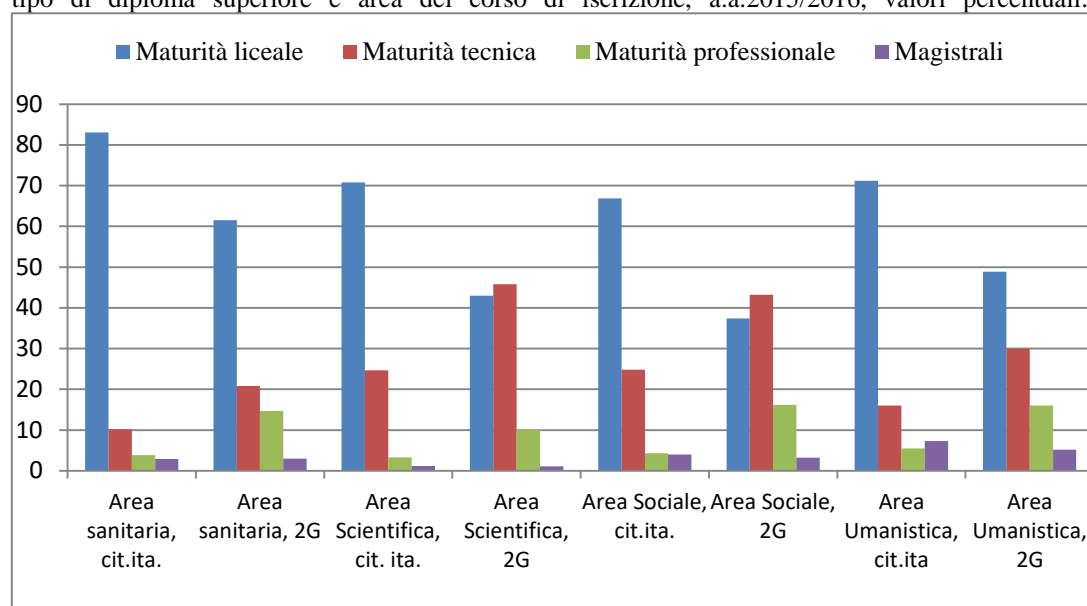


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Incrociando le informazioni relative al tipo di diploma acquisito e all'area di riferimento dei corsi a cui sono iscritti gli studenti, emergono interessanti indicazioni, soprattutto in merito agli studenti di seconda generazione (cfr. Fig.3.31). Se per gli studenti italiani è infatti evidente che, in maniera più o meno marcata, in tutte le aree in cui i corsi sono raggruppati emerge una netta prevalenza di diplomi di tipo liceale, le medesime considerazioni non possono essere fatte in merito agli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano. Tra i

corsi raggruppati nelle aree scientifiche e sociali, infatti, il tipo di maturità prevalente per gli studenti di seconda generazione è quello di tipo tecnico. Non può poi passare sottotraccia la significativa differenza percentuale relativa alla maturità di tipo professionale, maggiormente riscontrabile tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano soprattutto nell'area sociale e in quella umanistica.

Fig3.31 - Studenti iscritti di cittadinanza italiana e di seconda generazione con diploma italiano, per tipo di diploma superiore e area del corso di iscrizione, a.a.2015/2016, valori percentuali.

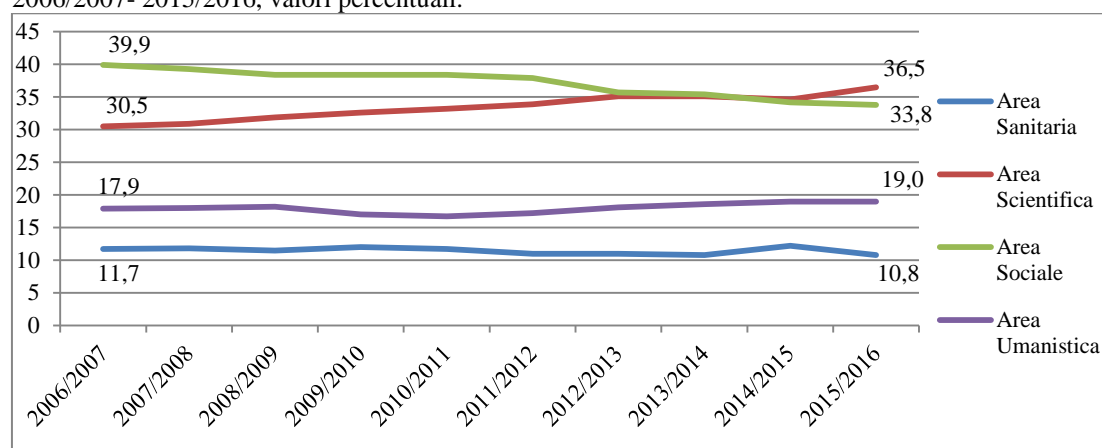


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Andando, invece, ad indagare le tendenze emergenti nel corso dell'ultimo decennio (cfr. Fig.3.32 e 3.33), è possibile osservare trend parzialmente differenti per gli immatricolati con cittadinanza italiana rispetto a quelli di seconda generazione. Per i primi si è infatti assistito nel corso degli ultimi due anni accademici al sorpasso, in termini di immatricolazioni, dei corsi di Area Scientifica rispetto a quelli di Area Sociale: un trend piuttosto rilevante se si pensa che nell'a.a.2006/2007 vi era una differenza di oltre nove punti percentuali a vantaggio dei corsi riferibili a quest'ultima area. Tale tendenza può essere in parte riscontrata anche tra gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano: i corsi di Area

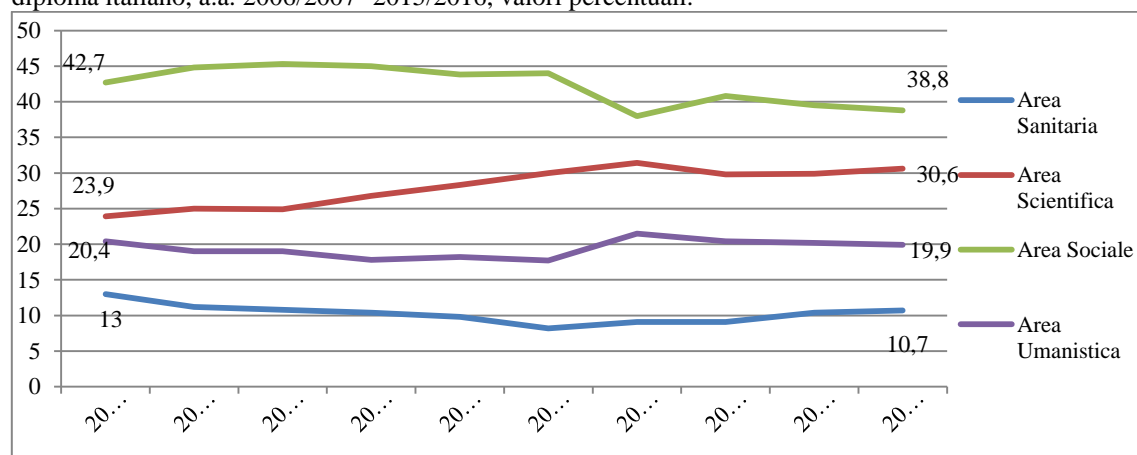
Sociale, pur mantenendo il primato in termini di immatricolazioni, vedono via via affievolirsi la differenza percentuale con i corsi di Area Scientifica: dai quasi 19 punti percentuali dell'a.a.2006/2007 si è passati agli 8.2 dell'ultimo anno accademico. Seguono a grande distanza i corsi di Area Umanistica e di Area Sanitaria, in leggero calo, soprattutto questi ultimi, nel corso dell'ultimo decennio.

Fig.3.32 - Distribuzione per Area di studio degli studenti immatricolati con cittadinanza italiana, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.3.33 - Distribuzione per Area di studio degli studenti immatricolati con cittadinanza straniera e diploma italiano, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

2.5. Mobilità

Sempre a partire dai dati ANS-MIUR si è indagata la mobilità (inter-regionale e inter-provinciale) degli studenti con cittadinanza italiana e di quelli di seconda generazione. Confrontando la Regione (o la Provincia) di residenza e quella presso cui ha la sede il corso di laurea a cui sono iscritti, si è cercato di capire se gli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano sono più o meno propensi ad ulteriori migrazioni, stavolta “interne”, per seguire gli studi universitari. Tale propensione, naturalmente, risulta evidentemente influenzata da una serie di fattori che non è possibile approfondire tramite i dati dell’Anagrafe Nazionale Studenti, ma che non possono in ogni caso essere sottaciuti, su tutti la disponibilità economica (individuale e familiare) e l’eventuale attività lavorativa svolta contemporaneamente agli studi. Allo stesso tempo bisogna sottolineare che sono stati utilizzati (in quanto i soli disponibili) i dati relativi all’effettiva residenza: il luogo dove gli studenti risultano domiciliati, quindi, risulta sconosciuto e, di conseguenza, viene meno ogni possibile analisi relativa al “pendolarismo” degli studenti universitari. Come si evince dalla Tab.3.9, a livello regionale si può osservare una certa differenza percentuale tra gli studenti in possesso di cittadinanza italiana e i loro colleghi con cittadinanza straniera e diploma acquisito in Italia: tra i primi, infatti, poco meno di uno studente su quattro risulta iscritto ad un corso universitario che non ha sede nella Regione in cui risulta residente; tale condizione riguarda invece solo il 14,0% degli studenti di seconda generazione. Spostando lo sguardo a livello provinciale, la percentuale di studenti “mobili”, come facilmente preventivabile, aumenta sensibilmente, più che raddoppiando i numeri della mobilità intra-regionale. Tale mobilità, però, risulta ancora una volta

molto più diffusa tra gli studenti con cittadinanza italiana (52,4%) rispetto a quelli di seconda generazione (35,7%).

Tab.3.9 - Numero di iscritti con cittadinanza italiana e di studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano per Regione e Provincia di residenza e Regione e Provincia sede del corso di laurea, a.a.2015/2016, valori percentuali.

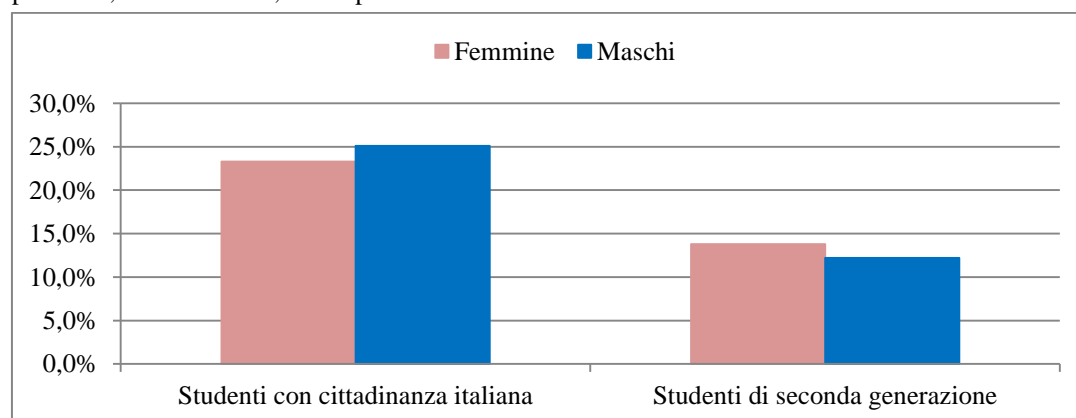
	MOBILITÀ REGIONALE		MOBILITÀ PROVINCIALE	
	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
Studenti mobili	24,1	14,0	52,4	35,7
Studenti sedentari	75,4	82,5	47,1	60,6
Altro	0,5	3,5	0,5	3,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	<i>1.586.431</i>	<i>30.481</i>	<i>1.565.531</i>	<i>29.142</i>

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

* Per “Altro” si intendono quei casi in cui la Regione o la Provincia di residenza risultano “Estere” o “Non definite”, secondo i dati ANS- MIUR. Da notare che esiste anche un numero, limitato, di dati mancanti che fa sì che i dati non coincidano perfettamente tra loro e con quelli precedentemente riportati.

Focalizzando l’attenzione sulla mobilità inter-regionale, ovvero sugli studenti che frequentano un corso di laurea che ha sede in una Regione diversa rispetto a quella in cui risultano residenti, è possibile notare che l’essere di sesso maschile o femminile non è variabile significativa (cfr. Fig.3.34): se tra gli studenti con cittadinanza italiana vi è una leggera prevalenza di ragazzi “mobili”, la situazione risulta ribaltata tra gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano. Si tratta comunque di differenze trascurabili.

Fig.3.34 - Mobilità inter-regionale degli studenti di cittadinanza italiana e di seconda generazione per sesso, a.a.2015/2016, valori percentuali.

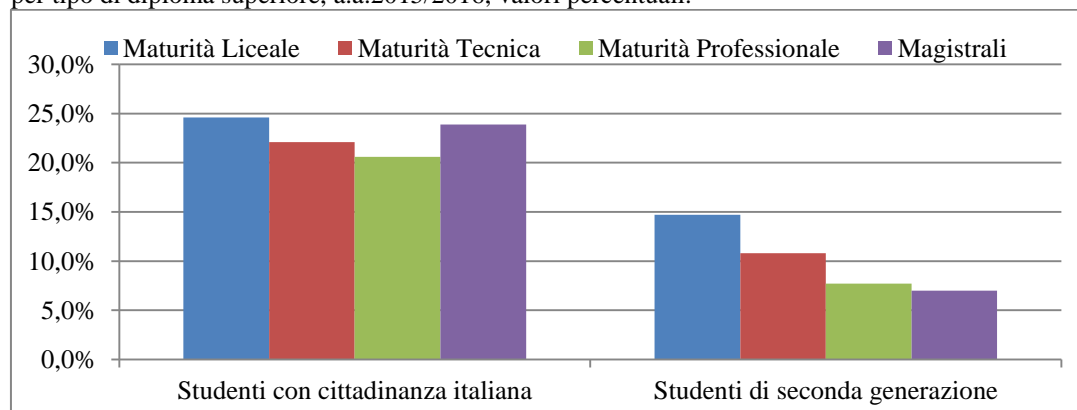


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Si è poi approfondito anche il presunto rapporto esistente tra il tipo di diploma acquisito e la scelta di iscriversi ad un corso di laurea con sede in una Regione differente rispetto a quella di residenza. Se da un lato si può infatti ipotizzare che la frequenza di un liceo sia propedeutica, nella maggior parte dei casi, alla decisione di proseguire gli studi, facendo sì che lo studente sviluppi nel corso del tempo motivazioni che lo portino alla scelta di un percorso di studi universitario specifico, per il quale potrebbe anche essere disposto a “spostarsi”, dall’altro tali motivazioni potrebbero essere riscontrate anche in quei giovani che, provenendo da percorsi di istruzione superiore tradizionalmente non associati al prosieguo degli studi, risultano avere chiari obiettivi formativi da perseguire. Il tutto al netto, naturalmente, delle possibilità universitarie offerte dalla Regione di residenza e dalla sostenibilità economica necessaria allo studente (o alla sua famiglia) a supportare tale mobilità. Come si evince dalla Fig.3.35, tra gli studenti in possesso di cittadinanza italiana non emergono differenze rilevanti: gli studenti in possesso di maturità liceale risultano sì i più disposti a cambiare Regione per proseguire gli studi universitari, ma le differenze rispetto agli studenti in possesso di altri tipi di diploma sono abbastanza contenute. Differenze più rilevanti si possono invece trovare tra gli studenti di seconda generazione: tra questi, la percentuale di studenti

“mobili” risulta significativamente più elevata tra gli studenti che hanno alle spalle degli studi liceali.

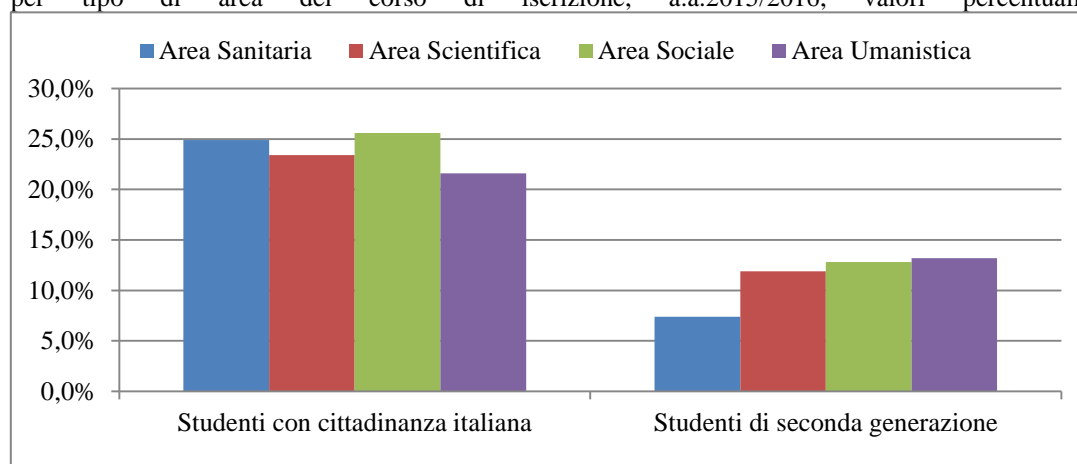
Fig.3.35 - Mobilità inter-regionale degli studenti di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per tipo di diploma superiore, a.a.2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Infine, anche andando ad indagare la mobilità inter-regionale degli studenti a seconda dell'area a cui afferisce il corso di laurea presso cui risultano iscritti, non emergono evidenze significative. È però interessante sottolineare che se tra gli studenti italiani, da una parte, l'area per cui sono registrati i minori tassi di “mobilità” è quella Umanistica, tra gli studenti di seconda generazione risulta all'opposto quella per cui vi sarebbe una maggiore disposizione a cambiare Regione.

Fig.3.36 - Mobilità inter-regionale degli studenti di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per tipo di area del corso di iscrizione, a.a.2015/2016, valori percentuali.

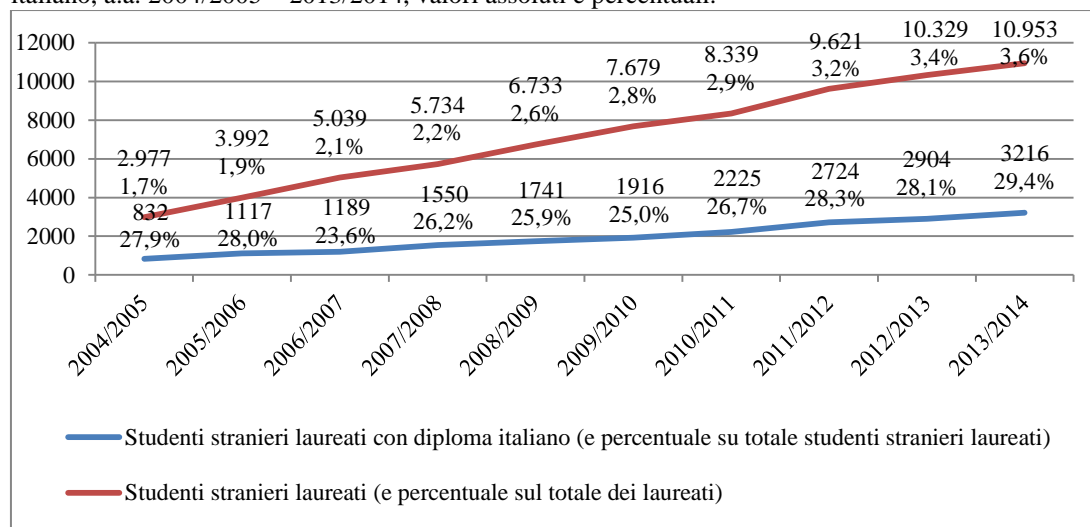


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

2.6. L'arrivo alla laurea

Grazie ai dati presenti nell'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR è anche possibile fare qualche cenno relativamente agli studenti che già hanno concluso il loro percorso universitario. Se prendiamo in considerazione tutti gli studenti con cittadinanza straniera (indipendentemente dal fatto che siano o meno di seconda generazione) è possibile sottolinearne una lenta ma costante crescita numerica (cfr. Fig.3.37): la percentuale di laureati tra questi è infatti più che raddoppiata nell'ultimo decennio, attestandosi al 3,6% sul totale dei laureati nell'a.a.2013/2014 (ultimo anno per cui sono disponibili i dati), ma rimane inferiore alla percentuale già presentata di studenti stranieri iscritti, pari al 4,5% del totale degli studenti.

Fig.3.37 - Studenti stranieri e studenti stranieri con diploma italiano laureati presso un Ateneo italiano, a.a. 2004/2005 – 2013/2014, valori assoluti e percentuali.



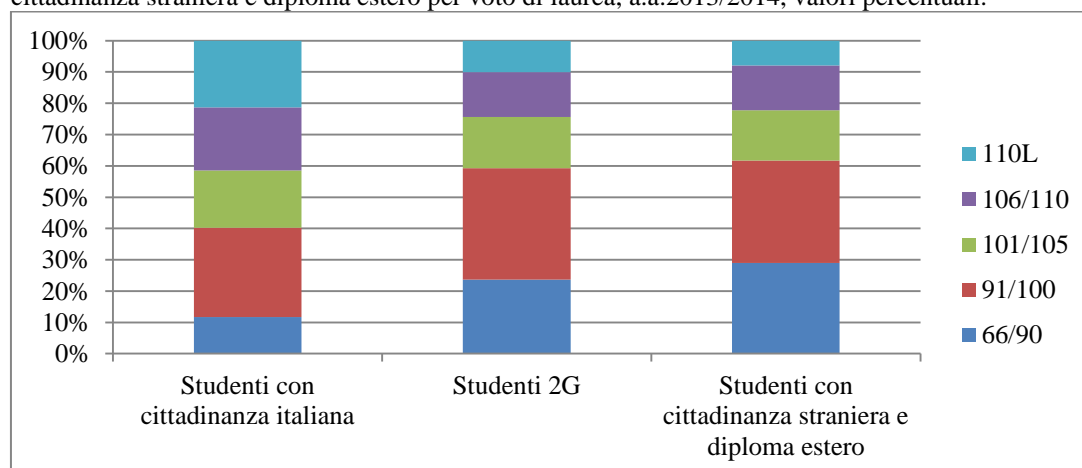
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Anche la quota assoluta di laureati di seconda generazione risulta in crescita, pur senza seguire un trend costante a livello percentuale sul totale degli studenti stranieri. È possibile osservare che solo a partire dall'a.a.2012/2013 la quota di laureati stranieri in possesso di diploma italiano riesce a raggiungere la percentuale dell'1% sul totale dei laureati, nonostante la più accentuata visibilità che questi

riescono ad avere, soprattutto nelle ultime tre annualità prese in considerazione, all'interno dell'insieme dei laureati con cittadinanza straniera. Si tratta in ogni caso di dati che rendono impossibile alcun tipo di generalizzazione in quanto la popolazione di riferimento è molto limitata: nell'a.a.2012/2013 si è per la prima volta superata la quota di 10.000 laureati in possesso di cittadinanza straniera (su circa 300.000 laureati totali); tra questi, poco meno di 3.000 erano in possesso di un precedente diploma italiano, e quindi studenti di seconda generazione.

Analizzando brevemente i voti di laurea (cfr. Fig.3.38) è poi possibile notare che le votazioni conseguite dagli studenti italiani risultano mediamente più alte rispetto a quelle dei colleghi stranieri. Con riferimento all'anno accademico 2013/2014, il 21,3% dei laureati italiani ha ottenuto la votazione massima (110 e lode), a fronte del 10,1% dei laureati di seconda generazione e del 7,9% degli studenti con cittadinanza straniera e diploma acquisito all'estero, forse penalizzati dagli svantaggi (su tutti quelli linguistici) derivanti dal non aver seguito neppure un ciclo di studi in Italia prima di iscriversi all'Università. Specularmente, a collocarsi nella fascia di voto più bassa tra quelle registrate dall'ANS- MIUR (comunque molto ampia dato che comprende le votazioni tra 66/110 e 90/110), sono principalmente gli studenti stranieri con diploma estero (29,0% sul totale dei laureati), seguiti dagli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano (23,7%) e, a quote decisamente inferiori, dagli studenti con cittadinanza italiana (11,7% del totale dei laureati italiani).

Fig.3.38 - Studenti laureati con cittadinanza italiana, studenti di seconda generazione e studenti con cittadinanza straniera e diploma estero per voto di laurea, a.a.2013/2014, valori percentuali.



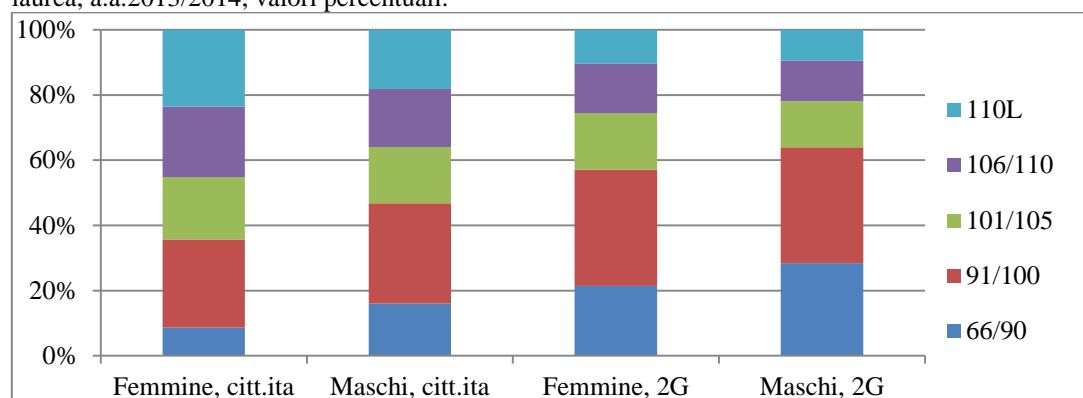
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Andando ad indagare il trend decennale, è possibile notare che la percentuale di chi ottiene un voto di laurea inferiore ai 90/100 è in crescita costante: moderata per i laureati con cittadinanza italiana (dal 9,3% dell'a.a.2004/2005 all'11,7% dell'a.a.2013/2014), molto più rilevante per i laureati con cittadinanza straniera e diploma italiano (dal 10,8% al 23,6%), per i quali bisogna però tenere in considerazione il contenuto numero di casi. Se si considerano invece le votazioni più elevate (110 con lode), la percentuale (elevata, attorno al 21%) dei laureati con cittadinanza italiana rimane costante nel tempo, mentre quella dei laureati di seconda generazione risulta in calo, attestandosi attorno al 10,0% (dal 16,6%, su pochi casi, dell'a.a.2004/2005).

Introducendo la variabile genere, è possibile constatare, ancora una volta, che sono le laureate in possesso di cittadinanza italiana ad ottenere le votazioni più elevate: il 23,6% delle laureate italiane nell'a.a.2013/2014 ha infatti ottenuto la votazione massima, percentuale più che doppia rispetto a quella riscontrabile tra le laureate di seconda generazione (10,3%). Più in generale, il 64,4% delle laureate italiane nell'anno accademico preso in considerazione ha conseguito una votazione superiore a 100/110, mentre tra le laureate di seconda generazione tale percentuale

si ferma al 42,9%. Inferiori rispetto a quelle fatte registrare dalle ragazze sono le percentuali riscontrabili tra i laureati di sesso maschile: se il 18,2% dei laureati con cittadinanza italiana ha conseguito la votazione massima, tale percentuale è pari al 9,4% tra i laureati di seconda generazione. Per contro, e a conferma di tale evidenza, la percentuale di laureati che ha ottenuto una votazione inferiore ai 100/110 è pari al 64% tra i laureati di seconda generazione, e al 46,8% per i laureati con cittadinanza italiana. Tenendo sempre in considerazione che la popolazione dei laureati con cittadinanza straniera e diploma italiano risulta numericamente limitata, è comunque possibile osservare che le differenze di genere risultano tra questi meno marcate rispetto a quelle presenti tra i laureati con cittadinanza italiana.

Fig.3.39 - Studenti laureati con cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e voto di laurea, a.a.2013/2014, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

3. Brevi cenni Ateneo per Ateneo

Verrà ora analizzata, in estrema sintesi, la presenza di studenti stranieri e di seconda generazione Ateneo per Ateneo. In Tab.3.10 sono riportati i numeri relativi ai Mega e ai Grandi atenei (rispettivamente oltre i 40.000 e tra i 20.000 e i 40.000 iscritti, secondo la suddivisione Censis): verranno qui approfonditi più nel dettaglio i numeri riferibili agli studenti di seconda generazione.

Dando breve cenno dei dati relativi agli studenti con cittadinanza straniera iscritti nell'a.a.2015/2016 (pari, in totale, a 74.016), appare chiaro che, in termini assoluti, l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (5.402) e l'Università degli Studi di Bologna (5.255) si collocano ancora una volta in cima alla classifica. Molto rilevante è poi la presenza di studenti con cittadinanza straniera presso i Politecnici di Torino e di Milano, sia in termini assoluti che percentuali. Se il Politecnico del capoluogo lombardo conta poco meno di 5.000 studenti con cittadinanza straniera iscritti (l'11,7% del totale), il Politecnico di Torino, pur avendo numeri assoluti inferiori (4.351), con il 13,7% di studenti stranieri iscritti vanta il primato percentuale in Italia. Allargando lo sguardo ai Piccoli e ai Medi Atenei, da sottolineare le percentuali di studenti con cittadinanza straniera presso l'Università Commerciale "Luigi Bocconi" di Milano (11,3%) e l'Università degli Studi di Camerino (8,8%), che si collocano comunque su quote percentuali doppie a quella che è la media italiana (4,4%)³⁸.

Il dato che più appare evidente, in ogni caso, è la scomparsa degli Atenei meridionali dalle posizioni apicali della graduatoria: l'Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" vede la presenza di 686 studenti con cittadinanza straniera (l'1,5% del totale), l'Università degli Studi di Napoli "Federico II" di 389 (0,5% del totale) e l'Università degli Studi di Catania di soli 243 (0,5%).

³⁸ Sono stati presi in considerazione gli Atenei con un numero di iscritti superiore a 6.000. A livello generale, le maggiori percentuali di iscritti con cittadinanza straniera sono riscontrabili presso l'Università per Stranieri di Perugia (39,4%), l'Università non statale di Scienze Gastronomiche (29,1%) e HUMANITAS University (26,6%).

Tab3.10 - Totale studenti con cittadinanza straniera e studenti di seconda generazione iscritti in Mega e Grandi Atenei, a.a.2015/2016, valori assoluti e percentuali.

ATENEIO	Studenti stranieri, V.A.	% studenti stranieri su tot. studenti	Studenti 2G, V.A.	% studenti 2G su tot. studenti	% studenti 2G su tot. studenti stranieri
Università degli Studi di ROMA "La Sapienza"	5.402	5,4	2.588	2,6	47,9
Università degli Studi di BOLOGNA	5.255	6,7	1.909	2,4	36,3
Politecnico di MILANO	4.948	11,7	795	1,9	16,0
Politecnico di TORINO	4.260	13,7	716	2,3	16,6
Università degli Studi di TORINO	3.754	5,7	2.069	3,2	55,3
Università degli Studi di FIRENZE	3.684	7,4	1.546	3,1	41,5
Università degli Studi di MILANO	3.560	5,8	1.238	2,0	34,7
Università degli Studi di GENOVA	2.680	8,6	984	3,1	36,7
Università degli Studi di PADOVA	2.501	4,1	1.254	2,0	50,0
Università degli Studi di MILANO – BICOC.	1.891	5,8	1.128	3,4	59,6
Università di PISA	1.775	3,9	783	1,7	43,9
Università Cattolica del Sacro Cuore	1.755	4,8	1.161	3,1	65,9
Università degli Studi di ROMA "Tor Vergata"	1.525	5,2	740	2,5	48,7
Università degli Studi di PAVIA	1.515	7,1	610	2,9	40,3
Università degli Studi ROMA TRE	1.482	4,3	775	2,2	52,2
Università degli Studi di PARMA	1.429	6,2	662	2,9	46,2
Università degli Studi di MODENA e REGGIO	1.312	6,3	703	3,3	53,4
Università degli Studi di VERONA	1.242	5,4	806	3,5	64,8
Università degli Studi di PERUGIA	1.226	5,6	614	2,8	50,1
Università "Ca' Foscari" di VENEZIA	961	4,8	465	2,3	48,3
Università degli Studi di BARI "Aldo Moro"	686	1,5	388	0,8	56,4
Università della CALABRIA	607	2,2	151	0,5	24,5
Università degli Studi "G. d'Annunzio" CH-PS	517	2,0	268	1,0	51,7
Università degli Studi di NAPOLI "Federico II"	389	0,5	197	0,3	51,4
Università degli Studi di PALERMO	256	0,6	105	0,3	41,9
Università degli Studi di MESSINA	251	1,1	128	0,6	51,2
Università degli Studi di SALERNO	249	0,7	160	0,5	64,3
Università degli Studi di CATANIA	243	0,5	120	0,3	49,0
Università degli Studi di CAGLIARI	233	0,9	77	0,3	32,9
Seconda Università degli Studi di NAPOLI	161	0,6	81	0,3	49,7
...					
Totale Atenei italiani	74.016	4,4	30.850	1,9	41,7

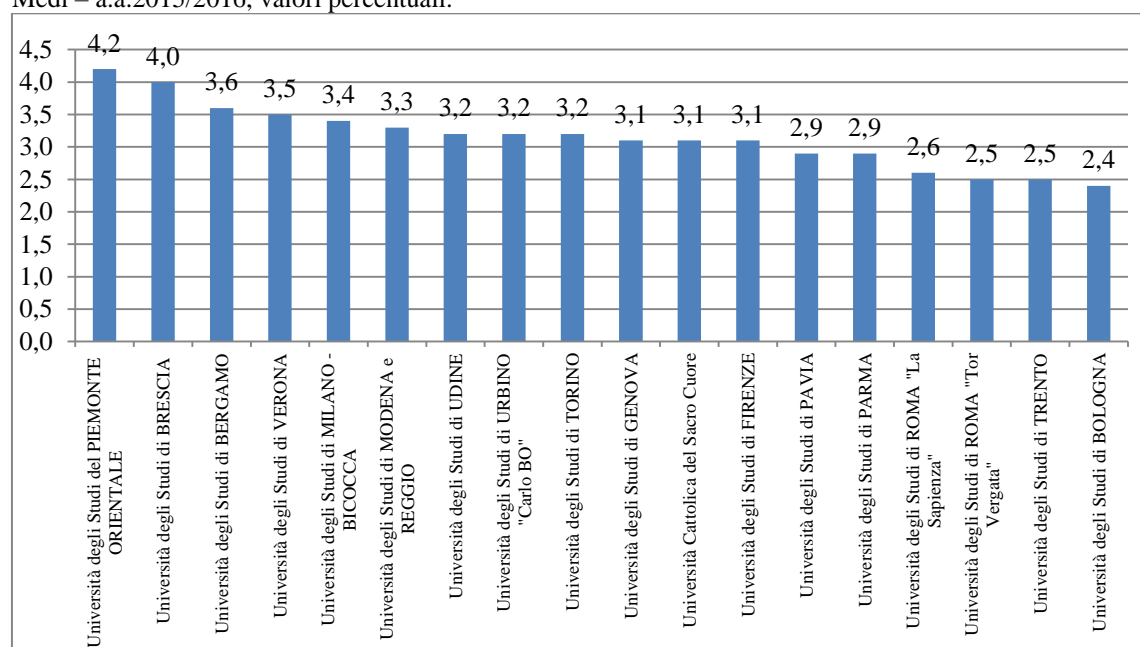
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Focalizzandoci ora sui 30.850 studenti universitari di seconda generazione rintracciabili attraverso i dati forniti dal MIUR, l'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", pur mantenendo il primato in termini di valori assoluti (2.588), non si colloca nelle posizioni apicali in termini percentuali (2,6% sul totale degli studenti iscritti). Numeri assoluti in ogni caso rilevanti sono riscontrabili presso l'Università degli Studi di Torino (2.069), l'Ateneo di Bologna (1.909) e l'Università degli Studi di Firenze (1.546). Da osservare invece che i Politecnici di

Milano e Torino, nelle posizioni apicali per quanto riguarda la quota di studenti stranieri iscritti, registrano numeri piuttosto bassi se ad essere indagati sono gli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano, i quali costituiscono, rispettivamente, l'1,9% e il 2,3% del totale degli studenti iscritti nei due Atenei.

Come mostrato in Fig.3.40, la percentuale maggiore di studenti di seconda generazione sul totale degli iscritti si trova presso l'Università degli Studi di Brescia (4,2%), seguita dall'Università degli Studi di Bergamo (4,0%)³⁹. Confermata l'assenza degli Atenei meridionali dalle prime posizioni della classifica, è possibile notare che le Università degli Studi di Roma "La Sapienza", di Torino e di Bologna, prime come presenza in valori assoluti, perdono posizioni in graduatoria se ad essere considerata è l'incidenza percentuale degli studenti di seconda generazione sul totale degli iscritti

Fig.3.40 - Studenti di seconda generazione iscritti per Ateneo - Mega Atenei, Grandi Atenei, Atenei Medi – a.a.2015/2016, valori percentuali.

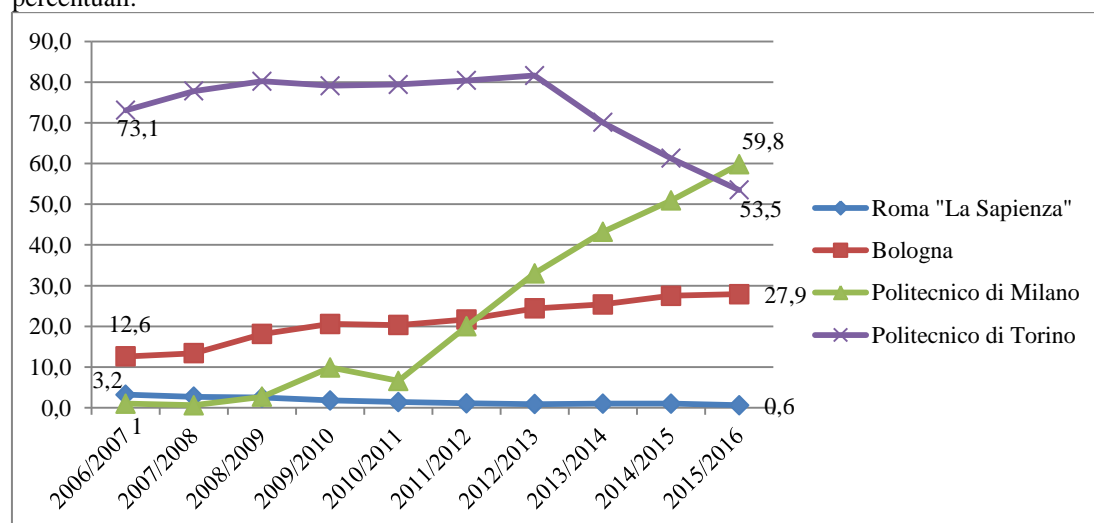


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

³⁹ Se nell'analisi vengono considerati anche i Piccoli Atenei e le Università Telematiche, la percentuale maggiore di studenti di seconda generazione sul totale degli iscritti si trova presso la Telematica Universitas Mercatorum (5,6%), seguita dall'Università per Stranieri di Siena (4,8%) e dall'Università per Stranieri di Perugia (4,3%).

Si tratta però di dati che vanno interpretati con le dovute accortezze: la relativamente bassa percentuale di studenti di seconda generazione sul totale degli studenti stranieri potrebbe far pensare a una grande presenza di studenti internazionali, o comunque con cittadinanza straniera e diploma acquisito all'estero, in determinati Atenei. Si tratta di una spiegazione evidentemente possibile, ma non si può tacere dell'elevata quota di "diplomi non forniti" nei dati messi a disposizione dall'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR. Nel tentativo di confermare tale ipotesi si è proceduto all'analisi del trend decennale della quota di diplomi non forniti per gli Atenei che registrano nell'a.a.2015/2016 la più elevata quota di studenti stranieri iscritti. Come evidenziato in Fig.3.41, l'Università di Roma "La Sapienza" registra una quota residuale, pari a poche decine di unità, di studenti con cittadinanza straniera per i quali non è stato registrato il tipo di diploma superiore acquisito. A confermare tale dato vi è in effetti la rilevante presenza (superiore al 50%) di studenti con cittadinanza straniera e titolo di diploma estero.

Fig.3.41 - Studenti con cittadinanza straniera per i quali l'ANS non fornisce il tipo di diploma acquisito, Atenei con la maggiore presenza di studenti stranieri, a.a.2006/2007 - 2015/2016, valori percentuali.

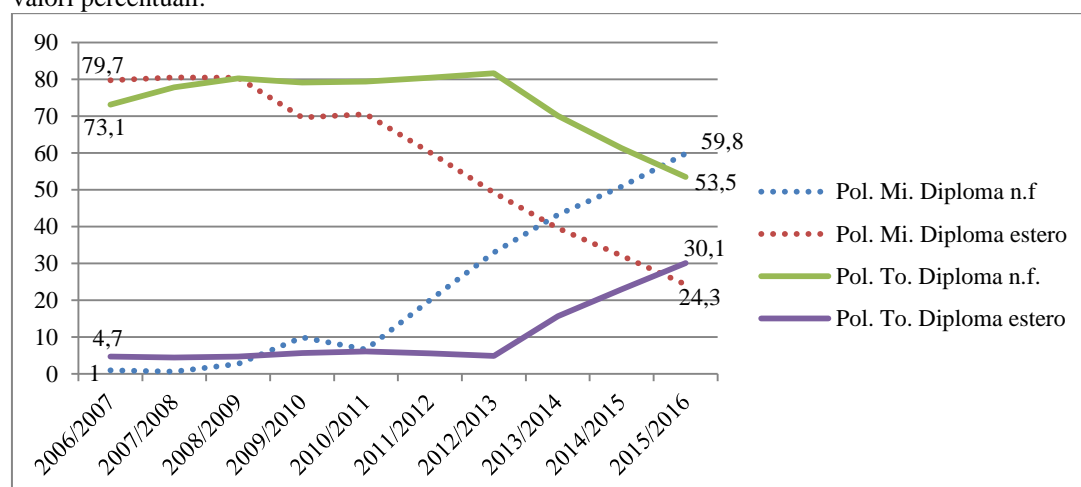


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

La quota di “diplomi non forniti” risulta invece molto più rilevante per gli altri tre Atenei presi in considerazione: se l’Università degli Studi di Bologna registra un graduale e costante aumento di tale quota (nell’a.a.2015/2016 non viene specificato il tipo di diploma per il 27,9% degli studenti stranieri iscritti), deve essere sottolineata la crescita esponenziale di quest’ultima per il Politecnico di Milano (per circa 6 studenti stranieri su 10 non è indicato il tipo di diploma) e la sua contrazione, pur attestandosi su percentuali molto elevate (53,5%), nel caso del Politecnico di Torino.

La modalità utilizzata per individuare gli studenti universitari di seconda generazione, come già anticipato, è stata quella di accorpare i quattro tipi di diploma, tra quelli forniti dai dati MIUR, sicuramente “italiani” (maturità liceale, maturità tecnica, maturità professionale, magistrali). La mancanza di dati relativi al titolo di diploma sarebbe invece nella maggior parte dei casi associata, come riferito da alcuni Uffici interpellati, all’acquisizione di un titolo estero. In effetti, come mostrato in Fig.3.42 nell’analisi dei dati relativi ai due Politecnici (Atenei che, viste le rilevanti variazioni nel corso degli anni, meglio permettono di mettere in luce il fenomeno), l’andamento delle due curve appare pressoché speculare: all’aumentare della quota di studenti in possesso di diploma estero, diminuisce contestualmente nelle statistiche MIUR il numero di studenti per i quali non viene specificato il tipo di diploma acquisito, e viceversa.

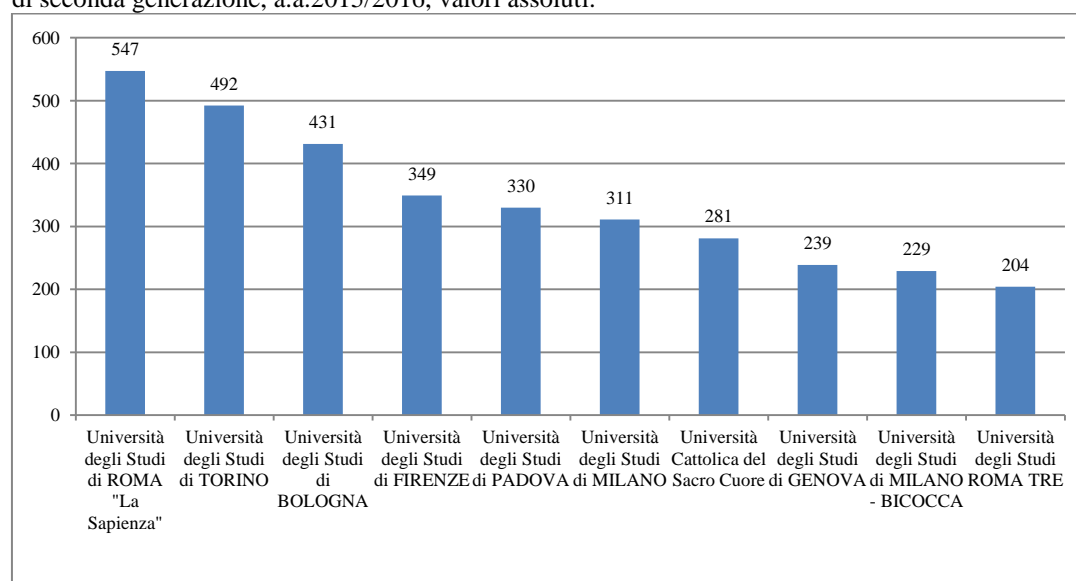
Fig.3.42 - Studenti con cittadinanza straniera con titolo di diploma estero e per i quali l'ANS non fornisce il tipo di diploma acquisito, Politecnici di Milano e Torino, a.a. 2006/2007 - 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Passando brevemente dall'analisi dei dati di *stock* a quella dei numeri relativi agli immatricolati dell'ultimo anno accademico (cfr. Fig.3.43), viene confermato quanto già sottolineato in occasione dell'approfondimento sugli iscritti. In valore assoluto l'Università di Roma "La Sapienza" e le Università degli Studi di Torino e Bologna registrano la quota più elevata di studenti iscritti con cittadinanza straniera e diploma italiano. È interessante sottolineare che, nel caso degli immatricolati all'ultimo anno accademico, la quota di "diplomi non forniti" nei dati ANS - MIUR cala drasticamente: nel caso dell'Università di Bologna la percentuale diventa del 4,5% (dal 27,9% sul totale degli iscritti), in quello del Politecnico di Torino dell'11,3% (dal 53,5%) e in quello del Politecnico di Milano del 10,5% (dal 59,8%).

Fig.3.43 – Studenti di seconda generazione immatricolati, Atenei con maggiore presenza di studenti di seconda generazione, a.a.2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Il numero di immatricolati con cittadinanza straniera e diploma italiano risulta peraltro in costante crescita, nel corso dell'ultimo decennio, negli Atenei con la più rilevante presenza di studenti iscritti di seconda generazione: rispetto all'a.a.2006/2007 si può riscontrare una crescita percentuale di immatricolati di seconda generazione del 28,3% presso l'Università degli Studi di Bologna, del 56,7% presso l'Università degli Studi di Torino, del 79,3% presso "La Sapienza" di Roma e addirittura del 142,4% presso l'Università degli Studi di Firenze.

Parte seconda

La ricerca sul campo: il caso dell'Università di Bologna

Capitolo IV

Il disegno della ricerca: quesiti, obiettivi e impianto metodologico

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

1. Premessa

Prima di analizzare in modo più dettagliato gli aspetti metodologici, è importante specificare con maggiore chiarezza a che profilo di studente ci si riferisce in questo lavoro di ricerca quando si parla di studente di seconda generazione. Come già anticipato nel terzo capitolo, un utile punto di partenza può essere fornito dalla distinzione operata dall'OECD (2013) tra *international student* e *foreign student*. La prima espressione fa riferimento a quegli studenti che si spostano da un paese all'altro per specifici motivi di studio, mentre la seconda rimanda a quanti non sono cittadini del paese in cui studiano, ma in molti casi vi risiedono da anni se non addirittura dalla nascita. Pur prendendo in considerazione alcune biografie di studenti internazionali, comunque utili per approfondire alcuni aspetti caratterizzanti il sistema accademico italiano e in particolare quello dell'ateneo bolognese, il focus del lavoro di ricerca è posto su quegli studenti con *background* straniero, indipendentemente dalla o dalle cittadinanze possedute, che hanno acquisito il diploma di scuola secondaria in Italia, frequentando così almeno parte del proprio percorso di studi all'interno del sistema scolastico italiano, per poi decidere di iscriversi all'università. Si è deciso di identificarli con il termine "seconde generazioni" in senso lato per via della loro socializzazione, avvenuta almeno in parte all'interno del contesto educativo italiano e più in generale del sistema socio-culturale del nostro paese. Da un punto di vista concettuale, la categoria di seconde generazioni verrà quindi di seguito utilizzata nella sua accezione più ampia, andando a comprendere sia i giovani nati in Italia da genitori di origine straniera (seconde generazioni a tutti gli effetti), sia chi vi si è trasferito in un momento successivo. Si tratta ovviamente di percorsi biografici differenti che

si è però deciso di ricomprendere sotto un unico ombrello definitorio, così da analizzarne nel dettaglio la complessità.

Uno degli aspetti fondamentali da sottolineare è legato al fatto, già anticipato, che la letteratura italiana, a differenza di quella internazionale, pare non essersi focalizzata affatto sull'argomento: la ricerca sugli studenti con *background* straniero iscritti all'Università ha riguardato, nella sua quasi totalità, il caso degli studenti internazionali. Se anche per questa popolazione i dati e le statistiche risultano non sempre estremamente affidabili, non prendendo quasi mai in considerazione, a titolo esemplificativo, la distinzione tra chi risulta in mobilità temporanea nell'ambito del proprio percorso di studi e chi invece frequenta interamente il proprio corso di studi all'estero, ancora più complessa risulta la situazione nell'approcciarsi al caso degli studenti di seconda generazione iscritti all'università. Nessuna statistica disponibile, infatti, pone attenzione agli studenti di origine immigrata che abbiano acquisito il diploma italiano: ne deriva un'idea di università come 'terreno neutro' in cui viene dato per scontato che chi arriva abbia già superato eventuali difficoltà e problemi. Ci si può quindi chiedere, come effettivamente fatto da Lagomarsino e Ravecca (2014, p. 57), se "la non considerazione delle eventuali differenze sia un elemento di forza, sinonimo di una raggiunta integrazione (...), oppure sia segno di non considerazione degli studenti immigrati, portatori di esigenze, percorsi, storie peculiari".

Se studenti internazionali e studenti stranieri (senza cittadinanza italiana) vengono quindi ricompresi nelle statistiche sotto la medesima definizione, rispetto alle opportunità e ai servizi predisposti la questione appare diversa. Mentre per gli studenti internazionali sono previsti interventi *ad hoc* (orientamento, tutor, sostegno linguistico) che tengono conto della loro peculiare biografia, per coloro i quali si

sono diplomati in Italia non è previsto alcun supporto specifico. Ciò avviene con ancora maggiore evidenza per chi risulta in possesso della cittadinanza italiana: relativamente a questi studenti, l'attenzione a quei fattori e a quelle variabili che intervengono nelle vite dei giovani con alle spalle un'esperienza migratoria, vissuta più o meno direttamente, sembra diminuire ulteriormente. Si tratta effettivamente di un approccio adeguato? L'arrivo all'università può davvero essere considerato un punto di svolta in cui l'essere immigrati o figli di immigrati non ha rilevanza specifica?

L'unico lavoro di ricerca ad oggi portato a termine risulta essere quello condotto, secondo un approccio prettamente qualitativo, da Lagomarsino e Ravecca (2014) presso l'Università di Genova (cfr. cap. II). Il progetto di ricerca qui presentato aspira quindi ad avere prima di tutto una funzione esplorativa, tentando di mettere in luce una serie di aspetti almeno in parte generalizzabili. Pur focalizzandosi sul caso specifico degli studenti iscritti presso l'Università di Bologna, infatti, il numero di studenti coinvolti risulta significativo ed in grado di sottolineare alcune specifiche tendenze. Allo stesso tempo, si è cercato di rispondere ad interrogativi di ricerca più specifici, primariamente volti ad indagare le motivazioni che hanno spinto gli intervistati ad intraprendere percorsi formativi di lungo periodo, per poi approfondire quelle che sono le variabili che più significativamente entrano in gioco.

Per rispondere a tali esigenze, il percorso di ricerca si è articolato su due diversi livelli, uno di tipo quantitativo e uno di tipo qualitativo, secondo l'approccio dei *mixed methods*, più avanti delineato. Si tratta di un approccio di ricerca che viene considerato ottimale, nel caso specifico, in vista del raggiungimento di risultati il più possibile significativi, in termini di generalizzabilità ed esaustività.

Più nel dettaglio, il lavoro di ricerca si è articolato nelle seguenti fasi:

- Rassegna della bibliografia nazionale e internazionale;
- Raccolta dei dati statistici disponibili sul territorio (MIUR e Ufficio Statistico dell'Università di Bologna) e successiva elaborazione;
- Costruzione e somministrazione di una *web survey* (approfondimento quantitativo);
- Svolgimento di interviste semi-strutturate a studenti iscritti presso l'Università di Bologna con *background* migratorio (approfondimento qualitativo).

Dopo aver delineato l'interrogativo di ricerca, si è proceduto ad una ricognizione del materiale relativo al tema d'interesse all'interno della letteratura italiana ed internazionale. Attraverso l'analisi di fonti bibliografiche, statistiche e documentarie si è avuto modo di osservare quanto già precedentemente anticipato: il limitato interesse della letteratura (in particolar modo all'interno del contesto italiano) nei confronti della tematica della transizione dei giovani con *background* migratorio all'*higher education*.

2. La *mixed methods research*

La *mixed methods research* può essere formalmente definita come quell'approccio alla ricerca che porta alla raccolta e all'integrazione di materiale di tipo quantitativo e qualitativo, combinando tecniche, metodi, approcci, concetti e linguaggi diversi in un singolo studio, per arrivare a risultati basati sui punti di forza dell'insieme delle tecniche utilizzate (Johnson e Onwuegbuzie 2004; Creswell 2015).

Si tratta di un paradigma che, in altre parole, sottolinea la legittimità dell'utilizzo di approcci differenti nel rispondere alle domande di ricerca, in un'ottica pluralistica, inclusiva e complementare volta a favorire un certo eclettismo nella selezione dei metodi e delle logiche di conduzione della ricerca. Attraverso l'utilizzo dei *mixed methods* sarebbe quindi possibile trovare una soluzione alla classica disputa tra i paradigmi di ricerca quantitativi e quelli qualitativi, e tra le diverse filosofie alla base dei due approcci, ritenute tra loro incompatibili (Howe 1988): quella positivista per i primi, per cui le scienze sociali dovrebbero mirare all'oggettività, alla neutralità e all'ottenimento di risultati generalizzabili (Schrag 1992); quella maggiormente improntata al costruttivismo e al relativismo dei secondi, per la quale al contrario ogni pretesa di generalizzazione dei risultati sarebbe non solo indesiderata, ma anche irrealizzabile, a causa sia dell'impossibilità di determinare con esattezza i processi di causa-effetto, sia dell'imprescindibile ruolo attribuito alla soggettività (Smith 1983; Guba 1990).

Senza addentrarci nelle critiche volte ai due paradigmi (dall'utopistica piena oggettività dell'approccio quantitativo all'eccesso di relativismo per quello qualitativo, tanto per citare le più diffuse), l'utilizzo dei *mixed methods* rappresenterebbe quel terzo paradigma di ricerca in grado di mettere in connessione i due approcci: più che la loro semplice somma, esso emergerebbe come un valore aggiunto derivante dalla loro messa in relazione (Onwuegbuzie e Leech 2003). La consapevolezza dei punti di forza e dei punti di debolezza dell'approccio quantitativo e di quello qualitativo permette infatti di combinare le strategie di ricerca secondo quello che Johnson e Turner (2003) definiscono il "principio fondamentale della *mixed research*": raccogliere diversi dati utilizzando strategie, approcci e metodi differenti in modo tale che la combinazione che ne deriva sia

caratterizzata da una complementarità dei punti di forza e da una mancata sovrapposizione dei punti di debolezza. Da qui l'idea che l'utilizzo dei *mixed methods* possa permettere di arrivare a risultati e prodotti di ricerca più completi rispetto a quelli ottenibili tramite approcci "mono-metodo", garantendo un livello superiore di comprensione (*insight*).

Esisterebbero peraltro diversi punti in comune tra i due paradigmi tradizionali, dall'utilizzo di osservazioni empiriche nell'affrontare le domande di ricerca alla messa in atto di contromisure per garantire la validità dei risultati ottenuti, senza contare il fatto che "obiettivi, scopi e natura delle indagini possono attraversare coerentemente metodi e paradigmi" (Dzurec e Abraham 1993, p.75). Il riconoscimento della compatibilità tra approcci quantitativi e qualitativi (Irwin 2006; Mason 2006; Greene 2008) e, quindi, della loro falsa dicotomia, sono aspetti da lungo tempo evidenziati a livello internazionale⁴⁰, e solo recentemente, con un certo ritardo, hanno acquisito importanza anche all'interno del dibattito metodologico italiano (Picci 2012). Oltretutto, come sottolineato da Montalbetti e Rapetti (2015), l'impiego dei metodi misti nei lavori di ricerca è molto più comune di quanto non appaia a livello di riflessione teorica ed epistemologica: l'esigenza di affrontare situazioni complesse e multidimensionali, difficilmente interpretabili tramite l'utilizzo di un unico approccio, fa sì che la pratica vada in qualche modo a precedere la sistematizzazione teorica.

La giustificazione metodologica dell'utilizzo di un paradigma di ricerca basato sui *mixed methods* può in ogni caso essere riscontrata in diversi lavori recenti: l'utilità di un pluralismo metodologico nella conduzione di ricerche in contesti sempre più

⁴⁰ Il termine *mixed methods* appare per la prima volta in un articolo nel 1972 (Parkhurst *et al.*) e si è diffuso in modo significativo a partire dagli anni '80. È invece datata 2007 la nascita del *Journal of Mixed Methods Research (JMRR)*, rivista che raccoglie le pubblicazioni relative all'utilizzo dei metodi misti di ricerca nell'ambito delle scienze umane.

inter-disciplinari, complessi e dinamici offrirebbe maggiori possibilità di rispondere in modo più puntuale alle questioni di ricerca emergenti (Creswell 2003; Tashakkori e Teddlie 2003). Si tratta in altre parole di un paradigma fortemente influenzato da un approccio di tipo pragmatico, primariamente interessato alle conseguenze, pratiche ed empiriche, del lavoro di ricerca e orientato al principio per cui la combinazione di metodi qualitativi e quantitativi in un'unica attività empirica permetterebbe di massimizzare i benefici e minimizzare i costi dei due differenti approcci (Johnson e Onwuegbuzie 2004).

Parlare di *mixed methods* significa in ogni caso fare riferimento a un approccio fortemente eterogeneo: i modelli di ricerca basati sull'utilizzo di metodi misti possono infatti combinare gli approcci quantitativi e qualitativi all'interno delle singole fasi della ricerca o trasversalmente ad essa (Tashakkori e Teddlie 2003); possono conferire alle componenti qualitative e quantitative la stessa enfasi o assegnare maggiore rilevanza a una delle due (Morgan 1998); possono prevedere un ordine sequenziale delle fasi quanti-qualitative oppure queste possono essere condotte contestualmente. Secondo Johnson e Onwuegbuzie (2004) e Ortalda (2013), prima di condurre un'attività di ricerca basata su metodi misti, sarebbero due le questioni che il ricercatore deve per forza di cose risolvere: decidere se operare con un paradigma dominante o meno e valutare se condurre le diverse fasi di ricerca in modo parallelo o consequenziale. L'aspetto che caratterizza il *mixed-method design* è infatti relativo al fatto che i risultati vengano ad un certo punto combinati o integrati, sequenzialmente nella conduzione sul campo della ricerca empirica o, quantomeno, nell'interpretazione di quanto emerso.

La scelta di procedere tramite metodi misti in questo specifico caso è stata presa in quanto l'utilizzo di un solo metodo si sarebbe rivelato insufficiente per rispondere

agli obiettivi della ricerca: un approccio prettamente quantitativo non avrebbe permesso di indagare in profondità le biografie individuali e le relative attribuzioni di significato; un approccio puramente qualitativo non avrebbe al contrario permesso di verificare l'influenza delle variabili assunte come rilevanti dalla letteratura su ampia base. Entrando più nel dettaglio del *mixed-method design* utilizzato per la ricerca qui presentata, viste le motivazioni esplorative e le domande alla base del progetto di ricerca, si è optato per non assegnare un ruolo dominante al paradigma qualitativo o a quello quantitativo, preferendo fornire ad essi uguale status. Allo stesso tempo, la fase qualitativa e quella quantitativa sono state portate avanti contestualmente, anche per ragioni temporali: attendere la conclusione della *survey online* per poi procedere alla somministrazione delle interviste semi-strutturate avrebbe dilatato troppo le tempistiche, rischiando peraltro di far venir meno le disponibilità a partecipare all'intervista qualitativa raccolte durante la prima fase. Così facendo, ci si è rifatti a quello che Creswell e Plano Clark (2011) hanno definito *disegno convergente parallelo*, in cui l'intento del ricercatore è raccogliere dati sia qualitativi che quantitativi, analizzarli entrambi, per poi combinare i risultati emersi dalle differenti analisi. L'integrazione avviene quindi a conclusione dello studio, durante l'interpretazione globale dei risultati derivanti dall'applicazione parallela dei metodi, così da comprenderli in modo più approfondito. Tale tipo di disegno si distingue da quello *integrato* in quanto i due diversi metodi vengono utilizzati per perseguire sovrastanti domande di ricerca e non scaturiscono nel corso della stessa fungendo da supporto ad uno dei due set di dati (Picci 2012).

Alla base del progetto di ricerca si colloca quindi sia il desiderio di misurare in modo più sistematico quegli aspetti considerati rilevanti in letteratura, sia la volontà

di osservare e cogliere tramite intervista le biografie dei giovani con *background* migratorio inseriti nell'*higher education*. Per questa ragione si è deciso di operare, da una parte, tramite una *survey* in grado di raggiungere gran parte della popolazione di riferimento, così da ottenere risultati il più possibile generalizzabili; dall'altra tramite interviste semi-strutturate a trenta studenti iscritti presso l'Università di Bologna, così da approfondire i loro percorsi biografici e formativi. I dati raccolti risultano di conseguenza molto ricchi: con questi si è cercato di mettere in luce possibili convergenze fra i risultati provenienti dalle due diverse modalità di raccolta, approfondendo allo stesso tempo le risultanze derivanti da un approccio e confrontandole con quelle derivanti dall'altro, così da cogliere eventuali differenze. Nei capitoli V e VI, dopo un approfondimento sull'Ateneo di Bologna condotto a partire da dati secondari, ci si baserà prevalentemente sull'approccio quantitativo, integrato con stralci delle interviste semi-strutturate per meglio chiarire determinati aspetti. Il capitolo VII, al contrario, pur partendo da alcune rilevanze emerse dall'analisi dei risultati della *survey*, risulta primariamente strutturato sulla base dei risultati derivanti dall'approccio più qualitativo, indispensabile per riuscire ad ipotizzare una tipologia significativa. Si procederà ora a descrivere più nel dettaglio gli strumenti utilizzati nelle due diverse fasi dello studio.

3. Gli strumenti di indagine: il questionario

Il questionario utilizzato, elaborato sulla base della letteratura esistente (Portes e Rumbaut 2001; Cesareo e Blangiardo 2009; CNEL 2011; Boccagni e Pollini 2012), propone al suo interno diversi tipi di domande: da quelle volte a dare un quadro analitico del retroterra culturale dello studente, per inquadrarlo rispetto ad un contesto di situazioni di vita che hanno caratterizzato la sua storia in passato o che

la caratterizzano ancora oggi (luogo di nascita e residenza, corso di laurea a cui risulta iscritto, composizione e struttura della famiglia, condizione occupazionale dei genitori), a quelle volte ad indagare gli *atteggiamenti* e i *comportamenti*, tramite quesiti chiusi, ad intensità scalare o a variabili multiple (Corbetta 1999). Con l'intento di mettere alla prova lo strumento predisposto, sono stati effettuati dei *pre-test* con alcuni studenti di seconda generazione che hanno permesso di accertare la comprensibilità e l'efficacia delle singole domande e della *survey* nel suo complesso. Successivamente a questa attività di *testing* hanno fatto seguito alcune modifiche alla struttura del questionario, secondo le indicazioni ricevute.

La *survey*, auto-compilata individualmente (*ibidem*), è stata somministrata via *web*. Le ragioni legate alla scelta di una raccolta dati *online* sono molteplici: oltre a rivelarsi più parsimoniosa in termini di tempi e costi, risulta più efficiente in fase di codifica dei dati, in quanto l'inserimento della risposta, risultando automatico ed immediato, permette di ridurre eventuali errori di trascrizione manuale dei dati (Vicente e Reis 2010; Gabbiadini *et al.* 2011). Il vantaggio più rilevante che deriva dalla somministrazione di un questionario *online* rimane in ogni caso la possibilità di raggiungere un vasto campione di partecipanti difficilmente contattabili attraverso altri strumenti di indagine. Nonostante diversi studi mostrino il contrario (Gosling *et al.* 2004; Shih e Fan 2008), la validità dei risultati ottenuti tramite questionari *online* è stata più volte messa in discussione: si rimanda al paragrafo relativo al bilancio metodologico per un approfondimento delle criticità relative a tale strumento.

Il questionario definitivo (v. allegato n.1) si compone di 74 domande, per lo più dicotomiche (di frequente utilizzate come domande filtro), a scelta multipla e a scala di valutazione (in particolar modo sono state utilizzate scale Likert a cinque e

dieci modalità di risposta e scale Cantril), per un tempo medio di compilazione (online) pari a circa 25-30 minuti, e risulta articolato per “blocchi”, volti ad approfondire aspetti specifici dei vissuti degli intervistati. Il questionario si apre con una sezione volta alla raccolta delle informazioni anagrafiche personali e familiari del rispondente (età, corso universitario di iscrizione, luogo di nascita e di residenza, anzianità migratoria, possesso della cittadinanza italiana, presenza in famiglia dei genitori) cui segue un approfondimento sulla condizione occupazionale dei genitori. A questa prima parte seguono poi otto sezioni, qui sotto brevemente elencate:

1. *Esperienza scolastica (pre-universitaria)*: si indagano gli aspetti relativi all’inserimento scolastico, al voto e al tipo di diploma posseduto, eventuali ripetenze, le motivazioni alla base della decisione di iscriversi all’Università (e allo specifico corso selezionato) e l’aiuto fornito da alcune persone significative al momento di effettuare tale scelta;
2. *Esperienza universitaria*: viene approfondita l’esperienza universitaria in termini di media dei voti, di frequenza alle lezioni, di aspettative legate al proprio futuro, di soddisfazione in relazione ad una serie di aspetti legati all’ambito accademico, al finanziamento degli studi;
3. *Ambito lavorativo*: viene indagata l’eventuale esperienza lavorativa (attuale o pregressa) dell’intervistato, con specifiche relative alla retribuzione percepita e alle ragioni che portano gli studenti a svolgere un’attività lavorativa durante il loro percorso di studi;
4. *Dimensione economica*: sono approfondite l’attuale situazione abitativa dello studente e l’auto-percezione dell’esistenza di eventuali criticità di tipo economico a livello personale e familiare;

5. *Percezione identitaria*: ci si focalizza sia sull'appartenenza identitaria dell'intervistato (e sul suo grado di vicinanza a cultura e stile di vita italiano), sia sulla questione linguistica, approfondendo conoscenza e utilizzo della propria lingua d'origine e della lingua italiana;
6. *Network sociale e relazionale*: viene indagata sia l'esistenza di rapporti con persone che vivono nel proprio luogo di origine (o in quello dei propri familiari), sia la composizione della rete relazionale presente in Italia, con l'eventuale aiuto fornito all'intervistato dalla propria rete amicale co-etnica;
7. *Vissuti di discriminazione*: sono indagati eventuali episodi di discriminazione subiti dall'intervistato a causa delle proprie origini, prima e durante il proprio percorso universitario;
8. *Prospettive di futuro*: domande finali in cui si chiede allo studente la percezione dell'utilità del titolo di studio che sta acquisendo nell'ottica di un futuro inserimento professionale e una valutazione delle possibilità di continuare ad immaginare il proprio futuro in Italia.

3.1. La somministrazione del questionario

Il questionario è rimasto disponibile per la compilazione *online* per un periodo di 6 mesi, a partire dal 30 ottobre 2015 fino al 30 aprile 2016. Il giorno 30 Ottobre 2015 è stata inviata una prima mail agli indirizzi di posta istituzionale di tutti gli studenti con cittadinanza straniera iscritti presso l'Ateneo di Bologna a firma dell'allora Rettore per gli Studenti e la Comunicazione Istituzionale, Prof. Roberto Nicoletti. La creazione della lista di distribuzione e il seguente invio della mail è stato gestito direttamente dal CeSIA – Area Sistemi Informativi e Applicazioni, così che potesse essere garantito il pieno rispetto della normativa privacy. Peraltro,

accedendo al questionario, lo studente aveva la possibilità di consultare la relativa informativa sulla privacy, accompagnata da un breve testo introduttivo in cui veniva assicurato il più assoluto rispetto dell'anonimato delle risposte, le quali sarebbero state trattate esclusivamente in forma aggregata. Una seconda mail che fungesse da *reminder* è stata inviata in data 1 marzo 2016, a firma dell'attuale Rettore per gli Studenti, Prof.ssa Elena Trombini.

Il primo invio ha coinvolto 7.790 studenti, con le seguenti caratteristiche:

- Anno accademico di iscrizione: 2014/2015, 2015/2016;
- Stato di carriera: attivo;
- Tipo di corso: Laurea triennale, Laurea Magistrale, Laurea a ciclo unico, Laurea Specialistica, Laurea vecchio ordinamento;
- Nazionalità: diversa da italiana.

Il secondo invio ha invece interessato 7.868 studenti, aventi le medesime caratteristiche appena elencate: la ragione di tale variazione numerica è legata al fatto che è stata effettuata una nuova estrazione dei nominativi, in modo da avere l'elenco aggiornato degli studenti iscritti.

Considerare nella ricerca i soli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano avrebbe permesso di focalizzare l'attenzione in modo più stringente su quella che può essere considerata la popolazione di riferimento di tale progetto, andando quindi ad escludere fin dal principio la categoria degli studenti internazionali. La scelta di non basarsi su questa sorta di "combinato disposto" nell'estrazione della lista di distribuzione è legata in primo luogo al rischio di una rilevante sotto-stima della popolazione di riferimento, in quanto non di rado l'indicazione del tipo di diploma acquisito risulta mancante nei dati forniti al momento dell'iscrizione. Al di là di questo aspetto di carattere più pragmatico,

durante l'attività di *testing* del questionario è emersa la rilevanza delle biografie di quegli studenti che, pur avendo ottenuto un diploma estero ed essendosi trasferiti in Italia solo in un momento successivo, stavano portando avanti un percorso formativo presso l'Università di Bologna, con la volontà di sviluppare un chiaro progetto di vita in Italia. Per evitare di perdere tutte le loro esperienze, si è quindi deciso di mantenere la cittadinanza straniera quale unico requisito ai fini della creazione della lista di distribuzione: è per questa ragione che gli studenti destinatari delle mail contenenti il link di rimando al questionario sono risultati essere così numerosi⁴¹. Per contro-bilanciare questo aspetto, ed evitare che i partecipanti alla ricerca fossero in prevalenza studenti internazionali inseriti in programmi di scambio di breve o medio periodo, si è deciso di mantenere il testo del questionario in lingua italiana, ipotizzando che la popolazione di riferimento ne potesse avere una buona, se non ottima, conoscenza, in quanto in possesso di diploma italiano o data la volontà, in alternativa, di fermarsi a lungo in Italia.

Già nel capitolo precedente è stata messa in luce una delle principali problematiche nell'individuazione della popolazione di riferimento: l'impossibilità di raggiungere in modo sistematico quegli studenti che, pur avendo alle spalle un *background* migratorio (esperito a livello personale o familiare), ed essendo quindi seconde generazioni a tutti gli effetti, risultano in possesso della cittadinanza italiana, per lo più ottenuta tramite trasmissione automatica in seguito all'acquisizione della stessa da parte del genitore convivente o, in alternativa, in seguito alla richiesta esercitata al compimento del diciottesimo anno di età. Bisogna peraltro considerare che, al momento dell'immatricolazione, viene richiesto ai (futuri) studenti di segnalare una sola cittadinanza di cui risultano in possesso: si può facilmente ipotizzare che gli

⁴¹ Nel capitolo successivo si metterà in luce che il numero di studenti di seconda generazione iscritti presso l'Università di Bologna, così come intesi in questo studio (cittadinanza straniera e diploma italiano), risulta nettamente inferiore, essendo pari, per l'anno accademico 2015/2016, a 1.720 unità.

studenti aventi doppia cittadinanza preferiscano indicare, nella quasi totalità dei casi, quella italiana, così da evitare, fin dal momento dell'iscrizione, qualsiasi eventuale problematica a livello burocratico, quando non per ragioni riconducibili ad un'appartenenza identitaria.

Nel tentativo di intercettare questo gruppo di studenti, si è proceduto a dare pubblicità alla ricerca tramite alcune pagine web ufficiali di Ateneo e tramite *account* ufficiali presenti su alcuni *social network* (Facebook e Twitter). Si specifica fin da subito che si è deciso di dare informazione della ricerca senza pubblicare il *link* di rimando al questionario *online*, così da evitare risposte da parte di soggetti collocati al di fuori della popolazione di riferimento.

Se tramite l'invio di una mail istituzionale a tutti gli studenti con cittadinanza straniera iscritti presso l'Università di Bologna si è quindi cercato di contattare gran parte delle singole unità componenti la popolazione di riferimento, tramite l'utilizzo di un *social network* quale Facebook si è poi tentato di informare della ricerca quegli studenti, con *background* migratorio e in possesso di cittadinanza italiana, che più di tutti si avvicinavano ai profili degli studenti di seconda generazione in senso stretto, perché nati in Italia o da più tempo presenti sul territorio. È proprio in relazione a questa attività in rete che si è reso necessario procedere attraverso questo tipo di campionamento, sviluppato prevalentemente *online*.

Esistono infatti contesti difficilmente accessibili, con cui risulta più complicato entrare in contatto, e quello dei movimenti migratori è in genere uno di questi: le condizioni particolari dei soggetti, talvolta non presenti nelle statistiche ufficiali e di conseguenza non quantificabili numericamente, rendono difficoltosa la realizzazione di un campionamento a scelta ragionata di tipo probabilistico. Se questi aspetti caratterizzano il fenomeno migratorio più generale, è altrettanto vero

che, pur essendo l'attività di ricerca condotta in un contesto fisicamente limitato come quello dell'ateneo bolognese, ugualmente l'universo di riferimento non si è rivelato determinabile con esattezza, data l'impossibilità di quantificare ed individuare quegli studenti di seconda generazione in possesso della cittadinanza italiana.

Essendo un'indagine esplorativa e stante la totale assenza di dati complessivi a riguardo, si è quindi deciso di procedere tramite un campionamento a valanga (*snowball sampling*, detto anche a cascata o a palla di neve). Trattasi di un tipo di campionamento non probabilistico, i cui risultati non possono quindi essere estesi all'universo con margini noti e predefiniti di affidabilità (Palumbo e Garbarino 2006), che permette di trovare quei soggetti in possesso dei requisiti necessari tramite canali informali di conoscenza che permettono di superare la prima barriera di diffidenza e timore (Bichi 2002). Tale campionamento viene d'altronde solitamente utilizzato in casi molto specifici, quando ad esempio si cerca di entrare in un universo di cui non si dispongono sufficienti informazioni iniziali o quando emergono difficoltà nel contattare le singole unità statistiche, perché di difficile reperibilità o perché i soggetti stessi tendono ad occultare la loro identità. Nella pratica, si parte da alcune unità statistiche appartenenti alla popolazione di interesse facili da raggiungere per poi contattare, attraverso le loro reti relazionali (sociali, culturali, politiche), altre unità statistiche, a valanga per l'appunto, fino a raggiungere la numerosità desiderata. L'autoproduzione del campione avviene in tal senso "per similitudine, per identificazione, per espressione soggettiva e volontaria ed assegna a questa logica la sua rappresentatività" (Cipolla 1996, p.192). Attraverso un procedimento casuale di scelta delle unità si attua quella che Marradi (1997) definisce garanzia in negativo che permette di evitare il rischio che il

ricercatore possa interferire in maniera rilevante, anche inconsapevolmente, nella scelta delle unità stesse.

La possibilità di mettere in atto un'attività di campionamento tramite l'utilizzo di un *social network* quale Facebook si è quindi rivelata fondamentale per riuscire a raggiungere una popolazione *hard to reach* (Baltar e Brunet 2012), sia a causa dell'impossibilità strutturale di avere a disposizione le informazioni necessarie all'individuazione delle singole unità statistiche, sia per ovviare al problema della mancata consultazione della mail istituzionale da parte degli studenti. Verranno più avanti analizzate nel dettaglio criticità e limiti di questo tipo di campionamento: ci si limita qui a sottolineare che sono stati contattati gli amministratori di alcune pagine Facebook particolarmente significative (riferibili ad associazioni studentesche, a gruppi informali riconducibili all'intero Ateneo bolognese o ai singoli corsi di studio, a gruppi di studenti stranieri o appartenenti a determinate fedi religiose, ad associazioni particolarmente sensibili alle tematiche migratorie), perché dessero avviso della ricerca nelle pagine da loro gestite.

Sono inoltre stati inviati 1.520 messaggi privati a utenti Facebook, presumibilmente con *background* straniero e iscritti presso l'Ateneo di Bologna. Contestualmente all'invio di tali messaggi è stata inviata una "richiesta di amicizia" sullo stesso *social network*, così da provare ad aggirare almeno in parte i filtri riconducibili alle ragioni di privacy i quali, a seconda delle impostazioni definite dall'utente, possono impedire la lettura di messaggi privati inviati da utenti non rientranti nella lista degli "amici". Anche in questo caso il link al questionario non è stato pubblicato direttamente: a chi si mostrava interessato alla ricerca è stato chiesto l'indirizzo mail istituzionale, così da poter inoltrare la mail a firma dei Prorettori. Se in alcuni casi la mail era già stata ricevuta a seguito dell'invio da parte del CeSIA (Area

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

Per cercare di rintracciare i profili di studenti di seconda generazione iscritti presso l'Ateneo bolognese ci si è basati essenzialmente sulle informazioni rese pubbliche dagli utenti stessi nelle loro pagine, con particolare attenzione a quelle relative al nome, al luogo di nascita, alla scuola frequentata e al luogo di residenza. L'appartenenza a specifici gruppi o associazioni, le cerchie amicali di riferimento, la lingua di pubblicazione di commenti e *post* sono stati tutti aspetti che, ove liberamente disponibili (a seconda delle impostazioni privacy selezionate dal singolo utente), sono stati utilizzati per cercare di contattare i soli soggetti rientranti nella popolazione di riferimento.

Si può peraltro affermare che nel caso della ricerca in questione il campionamento a valanga sia stato realizzato sia in modo palese e manifesto, chiedendo agli studenti che avevano inviato *feedback* positivi a seguito del contatto *online* di segnalare altre possibili soggetti da contattare, o di informarli loro stessi, sia in modo più implicito. Il modo in cui è strutturato un *social network* come Facebook, infatti, lo rende particolarmente indicato allo svolgimento di questo tipo di attività: impostazioni di privacy permettendo, è possibile prendere visione dell'intera rete amicale - iscritta al *social network* - del soggetto contattato, così da provare ad individuare altre, possibili, unità statistiche.

Per sondare il tasso di risposta degli studenti contattati via *social network*, l'invio di messaggi via Facebook è avvenuto due settimane dopo l'invio delle mail istituzionali: monitorando quotidianamente il numero di rispondenti al questionario,

infatti, è stato possibile osservare come, dopo 15 giorni, l’“effetto mail” nell’informare del questionario fosse ormai esaurito. In Tab.4.1 sono raffigurati i numeri dei contatti stabiliti tramite Facebook: su 1.520 utenti contattati, 733 (48,2% del totale) hanno fornito un qualche tipo di *feedback*. In 430 casi (28,3% sul totale dei contatti) tale *feedback* si è rivelato positivo in quanto seguito dall’invio della mail contenente il *link* al questionario (nel caso in cui lo studente rientrasse nella popolazione di riferimento) o dalla presa di coscienza del fatto che il questionario fosse già stato ricevuto e compilato. Nel 12,1% dei casi è avvenuta un’accettazione della richiesta di amicizia da parte dell’utente, a cui non ha fatto seguito nessun contatto diretto: si presume tuttavia che gli studenti abbiano letto il messaggio e siano stati messi a conoscenza della ricerca. Nel 7,8% dei casi invece, nonostante tutte le accortezze messe in atto, la persona contattata non si è rivelata essere uno studente di seconda generazione iscritto presso l’Ateneo bolognese: si trattava perlopiù di studenti già laureati o di utenti non ancora immatricolati, facenti parte di gruppi riferibili all’Università di Bologna per curiosità o per ricercare informazioni in vista di una futura, eventuale, iscrizione.

Tab.4.1 - *Feedback* ricevuti dagli utenti contattati tramite Facebook per informarli del progetto di ricerca.

Risposte positive	430	28,3%
Accettazione richieste	184	12,1%
Risposte negative	119	7,8%
Nessun feed-back	787	51,8%
<i>Totale utenti contattati</i>	<i>1.520</i>	<i>100,0%</i>

Il contatto tramite *social network* è avvenuto all’inizio con un po’ di timore: non si voleva infatti correre il rischio di cadere in quelle forme di “eticizzazione forzata” già anticipate, che avrebbero reificato delle differenze che per gli studenti, semplicemente, potrebbero non esistere. I *feedback* ricevuti dagli studenti contattati, quando pervenuti, sono stati nella quasi totalità dei casi positivi. In soli due casi si è

potuto notare un certo grado di opposizione nelle risposte: nel primo caso lo studente intervistato si è mostrato infastidito dal contatto al fine della compilazione del questionario; nel secondo è stato sottolineato che il nome straniero non stava ad indicare necessariamente il fatto di trovarsi di fronte a uno studente non italiano. A nulla è servito specificare che la ricerca era rivolta anche agli studenti in possesso della cittadinanza italiana e con *background* straniero.

3.2. *Caratteristiche generali del campione*

Vengono in questo paragrafo sintetizzate alcune delle caratteristiche principali del campione indagato: analisi più puntuali e approfondite seguiranno all'interno del sesto capitolo. Il numero totale di questionari raccolti è stato pari a 545: di questi, 8 (1,5%) sono stati esclusi dalle analisi perché perlopiù incompleti. Il campione finale è quindi pari a 537 studenti: in tabella 4.2 sono illustrate alcune delle principali caratteristiche del campione.

Partendo dalla distribuzione di genere, si riscontra una netta prevalenza femminile tra gli studenti intervistati: quasi tre rispondenti su quattro sono infatti di sesso femminile, per una differenza di 45.6 punti percentuali. Che il *sorpasso femminile* nel contesto educativo sia una tendenza già in atto da decenni (Besozzi 1997), ed ancora più accentuata tra gli studenti di seconda generazione, è un aspetto già emerso dall'analisi dei dati registrati sia a livello nazionale (28.4 punti percentuali di differenza tra gli studenti di seconda generazione) che a livello di Ateneo (33.0 punti percentuali di differenza). Tale scarto, però, risulta ancora più evidente tra gli studenti che hanno preso parte alla ricerca, a maggior ragione alla luce del fatto che non tutti i rispondenti sono in possesso di diploma italiano (come verrà a breve illustrato): tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma estero, infatti, la

prevalenza femminile risulta meno evidente (15,4 punti percentuali di differenza tra gli iscritti all'Ateneo di Bologna). Per contro, però, l'aver ricompreso nell'analisi 133 studenti di seconda generazione in possesso di cittadinanza italiana (poco più di un quarto dei rispondenti) non rende possibile una piena comparazione con i dati ANS-MIUR e di Ateneo, essendo questi non rintracciabili nelle statistiche ufficiali (anche se, tra gli studenti con cittadinanza italiana, lo scarto risulta ancora minore). Tale, più accentuata, sovra-rappresentazione della componente femminile deve in ogni caso essere tenuta in considerazione nell'interpretazione dei risultati di ricerca.

Oltre il 60% dei rispondenti risulta iscritto a un corso di laurea triennale, mentre uno su quattro è studente di laurea magistrale (o specialistica). La *survey*, se comparata con i dati più generali relativi all'Ateneo, è quindi riuscita ad intercettare una quota più elevata di studenti di seconda generazione iscritti a corsi di laurea di secondo livello: un rispondente su quattro è infatti iscritto a un corso magistrale (o specialistico), a fronte di una presenza stimata in essi pari all'11,2% sul totale degli iscritti (dati ANS-MIUR). L'aver ricompreso una quota considerevole di studenti con *background* migratorio in possesso di cittadinanza italiana può avere influito anche in questo caso. Altro aspetto da tenere in considerazione è la percentuale di immatricolati ad un corso di laurea triennale o a ciclo unico tra gli intervistati: il 19,0% del campione (pari a 102 studenti), al momento della compilazione della *survey* risultava iscritto al primo anno: si tratta di studenti entrati da poco in contatto con l'ambiente universitario e che se, da un lato, possono fornire un quadro informativo meno completo in relazione all'esperienza universitaria nel suo complesso rispetto a compagni iscritti da più tempo, dall'altro, avendo da poco vissuto la transizione dagli studi superiori a quelli universitari, possono riportare

una serie di elementi legati sia alla loro, recente, scelta di proseguire il proprio percorso formativo, sia al loro primo impatto con il mondo accademico.

Tab. 4.2 – Principali caratteristiche del campione, valori assoluti e percentuali

Variabile	Numero di casi ⁴²	Percentuale
Sesso		
Uomo	146	27,2
Donna	390	72,8
Ciclo di laurea		
Triennale	324	60,4
Magistrale / Specialistica	134	25,0
Ciclo Unico	78	14,6
Città sede del corso di laurea		
Bologna	358	67,0
Cesena	22	4,1
Forlì	100	18,7
Ravenna	10	1,9
Rimini	41	7,7
Altro	3	0,6
Scuola a cui afferisce il CdL di iscrizione		
Farmacia, Biotecnologie e Scienze Motorie	20	3,9
Medicina e Chirurgia	48	9,3
Agraria e Medicina Veterinaria	12	2,3
Ingegneria e Architettura	50	9,6
Scienze	16	3,1
Economia, Management e Statistica	67	12,9
Giurisprudenza	32	6,2
Scienze Politiche	127	24,5
Lettere e Beni Culturali	76	14,7
Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione	48	9,3
Psicologia e Scienze della Formazione	22	4,2
Luogo di nascita		
Italia	66	12,3
Estero	471	87,7
Età arrivo (tipologia di Rumbaut, 1997)		
G 2,00	66	13,2
G 1,75 (1-5)	70	13,9
G 1,5 (6-12)	126	25,1
G 1,25 (13-18)	81	16,1
G 1,00 (over 18)	159	31,7
Tipo diploma		
Liceo	183	34,1
Istituto Tecnico	116	21,6
Istituto Professionale	40	7,5
Altro – Italia	4	0,7
Titolo estero	194	36,1

⁴² A questo primo livello di analisi non sono riportati i casi di *missing* (mancata risposta) in quanto, il più delle volte, quantitativamente esigui. Vi si farà ovviamente riferimento nel sesto capitolo, in cui verranno presentate analisi più complesse.

Cittadinanza italiana		
Sì	133	25,7
No	385	74,3
Continente di origine		
Europa	306	57,0
Africa	144	26,8
Asia	53	9,9
America	34	6,3
Paese di origine		
Albania	96	17,9
Marocco	54	10,1
Romania	54	10,1
Moldavia	38	7,1
Ucraina	25	4,7
Camerun	24	4,5
Tunisia	22	4,1
Cina	18	3,3
Russia	13	2,4
Polonia	12	2,2
Francia	8	1,5
Iran	8	1,5
Nigeria	8	1,5
Pakistan	8	1,5
Bulgaria	7	1,3
Costa D'Avorio	7	1,3
Colombia	7	1,3
Brasile	6	1,1
Egitto	6	1,1
Macedonia	6	1,1
Altri Europa	49	9,1
Altri Africa	23	4,3
Altri America	21	3,9
Altri Asia	17	3,1
Composizione familiare		
Entrambi i genitori presenti	384	71,9
Madre presente e padre assente	119	22,3
Padre presente e madre assente	10	1,9
Assenza di entrambi i genitori	21	3,9
Titolo di studio genitori		
Almeno un genitore laureato	166	38,0
Nessun genitore laureato	271	62,0
Studenti-lavoratori		
Sì	183	34,3
No	351	65,7
Fruizione di borsa di studio		
Sì	344	65,5
No	181	34,5

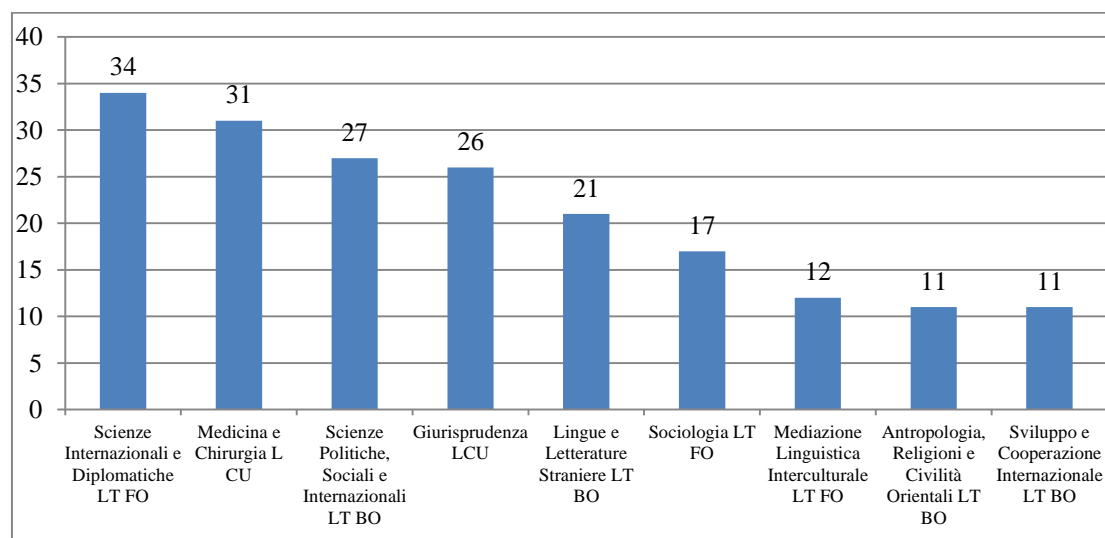
Oltre due studenti su tre sono iscritti a un corso di laurea con sede a Bologna: si tratta di una percentuale che rispecchia con un buon grado di approssimazione una situazione che vede il 74,7% degli studenti iscritti presso l'Ateneo bolognese seguire un corso con sede a Bologna, percentuale che scende al 61,7% tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano. Sovra-stimati rispetto al numero di iscritti risultano anche i rispondenti iscritti a corsi con sede a Forlì (18,7% del campione, a fronte di una presenza complessiva di studenti pari al 7,0% e pari al 13,2% tra gli studenti di seconda generazione). Per contro, risultano sotto-stimati in particolar modo i rispondenti iscritti a corsi di laurea con sede a Rimini: costituiscono il 7,7% tra chi ha partecipato alla *survey* ma vedono una percentuale di iscritti pari al 13,1% tra gli studenti di seconda generazione.

Oltre la metà dei rispondenti (il 52,1%) risulta iscritta a un corso afferente a una delle seguenti Scuole: Scienze Politiche (di gran lunga la più rappresentata, con 127 studenti, pari al 24,5% sul totale del campione), Lettere e Beni Culturali ed Economia, Management e Statistica. Se Scienze Politiche ed Economia, Management e Statistica sono rispettivamente la seconda e la prima Scuola in Ateneo per incidenza percentuale degli studenti di seconda generazione sul totale degli iscritti in Ateneo (e la terza e la prima per valori assoluti), parzialmente sovra-rappresentati sono i rispondenti iscritti alla Scuola di Lettere e Beni Culturali, quinta per presenze assolute e penultima per incidenza percentuale di studenti di seconda generazione tra le undici Scuole di Ateneo. Raggruppando le diverse scuole per gruppo disciplinare, è possibile osservare che il 43,6% dei rispondenti è iscritto a un corso di Area Sociale (percentuale simile a quella registrata tra gli iscritti di seconda generazione all'Università di Bologna); il 28,2% a un corso di Area Umanistica (con una significativa sovra-rappresentazione, pari a 13 punti

percentuali sul numero di iscritti di seconda generazione alla stessa Area); il 15,4% a un corso di Area Biomedica; il 12,7% a un corso di laurea Scientifica (15.3 punti percentuali in meno rispetto all'incidenza degli studenti di seconda generazione sul totale degli iscritti in tale area).

Focalizzando l'attenzione sui singoli corsi di laurea (cfr. Fig. 4.1), il corso più rappresentato è quello di Scienze Internazionali e Diplomatiche (Laurea Triennale con sede a Forlì, 34 risposte), seguito dal Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia (Laurea Magistrale a ciclo unico con sede a Bologna, 31 risposte), dal Corso di Laurea in Scienze Politiche, Sociali e Internazionali (Laurea Triennale con sede a Bologna, 27 risposte) e dal Corso di Laurea in Giurisprudenza (Laurea Magistrale a ciclo unico con sedi a Bologna e a Ravenna, 26 risposte).

Fig. 4.1 - Corsi di Laurea più rappresentati nella *survey*, valori assoluti



Solo il 12,3% degli studenti è nato in Italia, e quindi di seconda generazione in senso stretto (cfr. Tab.4.2). Nell'accezione qui utilizzata, però, la variabile fondamentale per individuare gli studenti di seconda generazione è quella del luogo di ottenimento del diploma: così facendo, poco meno di due studenti su tre risultano

essere di seconda generazione. Tale dato viene peraltro confermato dall'età di arrivo in Italia: il 68,3% dei rispondenti è giunto in Italia prima del compimento del diciottesimo anno di età. In particolare si può osservare che oltre uno studente rispondente su quattro risulta emigrato in età scolare pre-adolescenziale, rientrando in quella che Rumbaut (1997) ha definito generazione 1.5. Tra i 194 studenti che hanno acquisito il diploma all'estero, solo 21 sono quelli che, risultando inseriti in un programma di scambio (*Erasmus, Erasmus Mundus* o altri network e progetti), hanno una prospettiva di permanenza in Italia tendenzialmente limitata nel tempo.

Detto che circa uno studente su quattro risulta in possesso della cittadinanza italiana (intercettato tramite quell'attività di campionamento a valanga *online* descritta nel quarto capitolo), i Paesi di origine quantitativamente più rappresentati nel campione sono gli stessi precedentemente indicati come principali Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione iscritti presso l'Ateneo bolognese: Albania (il 17,9% sul totale dei rispondenti), Marocco (10,1%), Romania (10,1%), Moldavia (7,1%) e Ucraina (4,7%). Tra questi deve essere segnalata la forte presenza di rispondenti di origine marocchina i quali, come numero di iscritti presso l'Università di Bologna, risultano essere meno delle metà di quelli di origine rumena con cui condividono la seconda posizione di Paese più rappresentato all'interno della *survey*. Bisogna sottolineare che si parla qui di Paese di origine, e non di nascita: si tratta di un aspetto non di poco conto in quanto, così facendo, è possibile considerare anche il Paese di origine degli studenti nati in Italia, desumendolo dal Paese di nascita dei genitori. Nei casi di studenti nati in Italia da genitori originari di Paesi differenti, si è scelto di dare la precedenza, ove disponibile, al dato relativo al Paese di nascita della madre, analogamente a quanto fatto da Portes e Rumbaut (2001) nel loro lavoro di ricerca. Ad un livello più

generale, il 94,0% degli studenti intervistati è originario di Paesi classificati a forte pressione migratoria, mentre solo il 6,0% proviene da Paesi a sviluppo avanzato⁴³.

A livello continentale è possibile notare che il 57,0% degli studenti costituenti il campione è originario di un Paese europeo (più nel dettaglio, il 29,2% di un Paese est-europeo; il 27,8% in un Paese situato in altre zone del continente), il 26,8% di un Paese africano (nord-africano nel 15,8% dei casi, da altre zone del continente nell'11,0% dei casi), il 9,9% di un Paese asiatico, il 6,3% di un Paese del continente americano. Se il continente europeo risulta sotto-rappresentato tra i rispondenti al questionario rispetto alla percentuale di iscritti all'Università di Bologna (che costituiscono oltre il 72% degli iscritti di seconda generazione, come si vedrà nel successivo capitolo), una forte sovra-rappresentazione riguarda gli studenti di origine africana rispetto all'incidenza di questi sugli iscritti di seconda generazione (12,2 punti percentuali), dovuta agli tassi di partecipazione al questionario riscontrati tra gli studenti di origine marocchina, camerunense e tunisina.

Ci si è limitati qui ad illustrare brevemente alcune dei tratti generali del campione, perlopiù relativi al genere, all'origine, all'età migratoria dei rispondenti e al corso di laurea a cui risultano iscritti: le altre caratteristiche, riportate o meno in tabella 4.2, verranno analizzate in modo più approfondito nel corso del sesto capitolo.

3.3. Analisi statistiche

I risultati della *survey* sono stati estratti e inviati dal CeSIA in due differenti file-dati, uno in formato Excel e uno in formato Spss. Le analisi sono state effettuate

⁴³ Si considerano Paesi a Forte Pressione Migratoria i Paesi dell'Europa centro-orientale (inclusi quelli appartenenti all'Unione Europea) e Malta, i Paesi dell'Africa, dell'Asia (esclusi Corea del Sud, Israele e Giappone) e dell'America centro-meridionale.

tramite STATA⁴⁴, software statistico per la gestione, l'analisi e la rappresentazione grafica dei dati.

In prima battuta sono state prodotte le statistiche descrittive di tutte le variabili considerate. Si è quindi proceduto ad indagare le relazioni tra variabili tramite analisi bivariate, per poi applicare tecniche di analisi multivariata quali l'analisi delle componenti principali e le regressioni lineari multiple.

L'analisi delle componenti principali (*Principal Component Analysis PCA*) è uno dei metodi più utilizzati a variabili latenti: spesso, in particolar modo nelle scienze sociali, non si è infatti in grado di rilevare la variabile di interesse. Alcuni concetti poi, di natura multidimensionale, possono coinvolgere più di una variabile latente, chiamata anche *fattore* (Lubisco 2010). Il modello delle componenti principali, per alcuni interpretazione *debole* dell'analisi fattoriale, per altri un metodo del tutto distinto⁴⁵, permette di interpretare le componenti come variabili in grado di riassumere e descrivere la complessità dei dati. Attraverso l'analisi delle componenti principali si è quindi cercato di ridurre la complessità del numero di variabili in grado di spiegare il fenomeno studiato, identificando gruppi di variabili tra loro correlati e *idealmente* indipendenti dagli altri set di variabili rappresentati (Pizzoli e Vegni 2008). A partire dall'esame della varianza comune delle variabili, si ipotizza che la correlazione tra variabili sia dovuta a dimensioni non osservabili, le quali causerebbero o determinerebbero i punteggi delle variabili osservate. Si è optato per l'analisi delle componenti principali in quanto non erano state formulate specifiche ipotesi relative all'esistenza di un processo comune alla base del set di

⁴⁴ Per una presentazione delle principali caratteristiche del software si rimanda a Iezzi (2008), Tommasi (2014) e Vaiuso (2016).

⁴⁵ A riguardo si vedano Kim e Mueller (1978) Lubisco (2010). Si sottolinea che il software statistico STATA (così come il software SPSS), utilizzato per effettuare le analisi, tratta sia l'analisi fattoriale che l'analisi delle componenti principali nella stessa procedura.

misure: si rimanda in ogni caso al sesto capitolo per una descrizione più analitica della procedura di analisi.

Attraverso la riduzione dei diversi *item* in un numero di componenti più facilmente gestibile, è stato possibile utilizzare tali nuove variabili sintetiche (indici) all'interno di una regressione. È stato innanzitutto sviluppato un modello di regressione lineare che ha tenuto conto della rilevanza di alcune variabili nella scelta di proseguire gli studi a seconda delle motivazioni alla base di tale decisione. In altre parole si è valutato l'impatto di una serie di variabili, tradizionalmente ritenute rilevanti nella letteratura di riferimento, tra gli studenti iscritti ad un corso universitario per ragioni strumentali e tra quelli iscritti sulla base di motivazioni prettamente attitudinali.

Sempre tramite modelli di regressione lineare si è proceduto all'analisi di alcune dei principali aspetti caratterizzanti l'esperienza degli studenti di seconda generazione che hanno partecipato all'indagine. In particolar modo, il focus è stato posto sui risultati universitari ottenuti dagli studenti (in termini di media-voto), sul grado di partecipazione alle lezioni (frequenza) e sulle loro aspettative future, di breve e lungo periodo: le prime sono state indagate a partire dalla possibilità, stimata dagli studenti stessi, di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti; le seconde in relazione alla percezione degli intervistati di immaginarsi o meno un futuro in Italia. Si tratta di aspetti che sono stati rilevati tramite scale auto-ancoranti che hanno permesso di giungere a risultati trattabili come variabili quasi-cardinali (Corbetta *et al.* 2001), "introducendo una distorsione dell'informazione assai limitata, più che compensata dai vantaggi che si possono ottenere applicando a tali risultati le tecniche di analisi proprie delle variabili appunto cardinali" (Marradi

1995, p.111). Ancora una volta, si rimanda al capitolo VI per l'approfondimento delle tecniche e per la presentazione dei risultati ottenuti dalle analisi effettuate.

4. Gli strumenti di indagine: l'intervista semi-strutturata

Il secondo strumento di indagine utilizzato nel progetto di ricerca in questione è stato, come anticipato, quello dell'intervista semi-strutturata.

L'intervista è intesa come tecnica di rilevazione di informazioni usata per rispondere a interrogativi di ricerca nel campo delle scienze sociali tramite la produzione di dati (Gasperoni e Marradi 1996). Nella sua accezione tradizionale, quella semi-strutturata viene definita da Bichi (2002, p.2) "il tipo di intervista in cui viene posta una serie di domande, sempre le stesse e nello stesso ordine per tutti, lasciando libero l'intervistato di rispondere come crede. È, in pratica, un'intervista che prevede un insieme fisso e ordinato di domande aperte". L'esistenza di una traccia, più o meno dettagliata, non ne pregiudica una flessibilità tale da permettere di variarne l'andamento a seconda della specifica situazione e delle peculiari risposte fornite dall'intervistato (Marradi 1996). È quindi possibile che alcune questioni, anche se contenute nella traccia d'intervista, non vengano proposte, in quanto l'intervistato potrebbe avere già fornito informazioni su di esse in risposta ad altri quesiti (Bichi 2002). Similmente, aspetti non previsti nella scaletta possono essere affrontati attraverso domande *ad hoc* emergenti nel corso dell'intervista stessa. Si tratta d'altronde di uno strumento di indagine che permette digressioni, approfondimenti, anticipazioni o posposizioni di specifici temi o argomenti (Marradi 1996; Pillow 2003): in altri termini, l'intervistatore tende ad adeguarsi al corso indicato dall'intervistato.

Da tale impostazione emerge quindi uno dei tratti distintivi di tale strumento, quello di una limitata direttività: l'intervistato assume, con il ricercatore, un ruolo di guida che gli permette di approfondire questioni inizialmente non previste dall'intervistatore (Corbetta 1999).⁴⁶

Anche nell'intervista semi-strutturata le regole dell'interazione vengono comunque fissate dal ricercatore al quale, pur riconoscendo la negoziazione tra intervistatore e intervistato nella produzione delle risposte (Gobo 1997), spetta comunque la decisione degli aspetti su cui focalizzare l'attenzione, le modalità di conduzione e gli aspetti più generali relativi alla gestione dell'intervista (Corrao 2005). Tenendo in considerazione le distinte categorie dell'osservatore e dell'osservato, le loro peculiarità ma anche la loro co-azione, tratto caratterizzante ogni risultato di ricerca (Cipolla 1998), si è consapevoli dell'"inevitabile selezione derivante dalla scelta dell'oggetto d'indagine, dagli obiettivi conoscitivi, dal particolare quadro concettuale, dalle decisioni adottate in ogni passaggio del percorso di ricerca" (Corrao 2005, p.154).

La traccia di intervista è stata definita in modo piuttosto dettagliato e, riprendendo le parole di Corrao (2005 p.164), risulta "costituita da una serie di domande, per lo più aperte, cioè senza risposte prefissate, alle quali l'intervistato può rispondere liberamente". L'intervista semi-strutturata si caratterizza d'altronde per una serie di domande obbligatorie che vengono poste nel corso di un colloquio libero e che permettono di ottenere una ricostruzione delle rappresentazioni dell'intervistato più dettagliata rispetto a quella ottenibile tramite altri strumenti di ricerca, quali le interviste effettuate con questionario (Pizzorno 1960; Bichi 2002).

⁴⁶ Come sottolineato da Bichi (2002), nell'intervista semi-strutturata un certo grado di direttività, pur inferiore rispetto a quello del questionario, permane, a differenza di quanto avviene con le interviste non strutturate, quali quelle biografiche.

Le interviste sono state realizzate faccia a faccia, audio-registrate, così da prestare la massima attenzione alla conduzione dell'intervista stessa senza perdere alcun contenuto informativo rilevante, ed in un secondo momento integralmente trascritte direttamente dal ricercatore, così da garantire il massimo rispetto della riservatezza.

Il processo di intervista ha seguito le distinte fasi illustrate in letteratura (Legewie 2006):

- *Contatto*. Nel testo della mail di accompagnamento contenente il *link* di rimando alla *survey online* era stato indicato un indirizzo mail da contattare nel caso di eventuale disponibilità a partecipare alla seconda fase della ricerca. La stessa richiesta è stata rivolta a quegli studenti che, contattati tramite *social network*, hanno mostrato grande interesse nel partecipare al progetto di ricerca. Fin da questa prima fase sono state fornite le garanzie circa la segretezza delle informazioni raccolte durante l'intervista. Acquisita la disponibilità del (futuro) intervistato, è stato fissato l'appuntamento per lo svolgimento dell'intervista vera e propria.

- *Fase di apertura*. L'approccio diretto con l'intervistato è avvenuto in differenti contesti ambientali, a seconda delle disponibilità fornite dallo stesso. Nella grande maggioranza dei casi, l'intervista è stata realizzata in luoghi pubblici (bar, parchi): si è deciso di lasciare agli studenti la scelta dei luoghi, così da garantire quella neutralità utile ad evitare l'insorgere di possibili atteggiamenti di rifiuto e chiusura, favorendo al contrario un positivo clima di interazione.

- *Fase di orientamento*. Prima dell'inizio dell'intervista, sono state anticipate all'intervistato, verbalmente, le aree su cui ci si sarebbe successivamente focalizzati

(peraltro già in parte a conoscenza del soggetto, avendo questi partecipato alla precedente *survey online*)⁴⁷.

- *Fase di realizzazione*. Momento in cui vengono trattati dall'intervistato i temi proposti dal ricercatore. È la fase centrale del processo di intervista, in cui vengono raccolte le informazioni necessarie che dovranno poi essere analizzate.

- *Fase di bilancio e di chiusura*. A domande terminate, e talvolta a registratore spento, sono non di rado emerse informazioni utili a chiarire singoli aspetti trattati durante l'intervista o valutazioni sulla ricerca nel suo complesso. Tali informazioni sono poi state incluse, in modo più o meno esteso, nella forma di note dell'intervistatore.

L'insieme dei concetti rilevanti trattati durante l'intervista, il "macromodello" per Marradi (1980), può essere suddiviso in nove parti. Rimandando all'allegato n.2 per il dettaglio della traccia di intervista, ci si limita a sottolineare che, al di là della raccolta di alcune informazioni utili all'inquadramento dello studente, sono state indagate: la storia migratoria (personale e/o familiare); la composizione familiare ed il relativo *background* culturale; le questioni relative all'identificazione, a prescindere dal possesso o meno della cittadinanza, all'utilizzo della lingua e alle reti relazionali in Italia e nel Paese di origine; il percorso scolastico precedente all'iscrizione all'Università; l'esperienza universitaria nel suo complesso, dalle ragioni della scelta alle difficoltà incontrate; le forme di attivismo e partecipazione all'interno o al di fuori dell'ambito universitario; gli eventuali vissuti di discriminazione; le prospettive di futuro, sia rispetto agli studi che in relazione ai

⁴⁷ Sempre in questa fase sono stati sottoposti all'intervistato, e da questi firmati, l'"Informativa privacy", contenente obiettivi del progetto, benefici, rischi ed impegni per il partecipante, questioni di privacy e trattamento dei dati, possibilità di ritiro dallo studio (cfr. Allegato n.3), e il modulo di "Consenso informato", contenente l'informativa privacy; la finalità e la modalità del trattamento; la natura dei dati; i soggetti del trattamento e i diritti dell'interessato (cfr. Allegato n.4).

progetti di vita a breve e lungo termine. Al termine dell'intervista sono poi state proposte le classiche “*ending questions*” (Charmaz 2006) così da offrire la possibilità all'intervistato di trattare eventuali aspetti non affrontati e di avanzare suggerimenti o critiche.

Come si può notare, le domande poste tendono a ripercorrere la biografia dell'intervistato, facendo riferimento agli snodi principali della stessa. Si tratta di una sorta di ricostruzione biografica, emersa il più delle volte spontaneamente, che non si sarebbe potuta cogliere tramite l'utilizzo del solo questionario. Nell'intervista qualitativa, proprio la presenza dell'intervistatore concorrerebbe ad arricchire quella coralità di voci in grado di ricostruire un vero percorso biografico (Cipolla 1990). Allo stesso tempo, però, se analizzata a partire dallo “statuto della parola degli intervistati”, pare ricomprendere non solo i tratti tipici dell'intervista semi-strutturata, miranti all'acquisizione di fatti e informazioni il più possibile autentiche, ma anche, almeno in parte, quelli propri dell'intervista biografica, volti alla raccolta di esperienze e convinzioni dell'intervistato, “espressione del punto di vista sul mondo del soggetto stesso, il ‘suo’ mondo, che egli definisce mentre lo valuta e cerca di convincere l'interlocutore della sua validità” (Bichi 2002, p.24).

Le storie raccolte tramite intervista semi-strutturata hanno quindi permesso di approfondire ulteriormente la straordinaria diversità dei percorsi e delle traiettorie educative e migratorie intraprese dai giovani studenti di seconda generazione, rivelandosi peraltro di fondamentale importanza per dare un'interpretazione più compiuta ai dati statistici.

Per quanto riguarda l'analisi del materiale raccolto tramite le interviste, le trascrizioni integrali effettuate sono innanzitutto state suddivise per macro-tematica, a seconda dello specifico aspetto trattato. Sono in seguito state create delle classi

omogenee di risposte, in cui sono state raccolte le proposizioni dei diversi intervistati, che hanno permesso di individuare quei profili di studenti presentati al capitolo 7. Prestando costante attenzione al fatto che l'identificazione di diversi profili, come specificato da Lagomarsino e Ravecca (2014, p.72), non risulti una mera "semplificazione che rischia di incasellare le storie personali all'interno di cornici prestabilite e talvolta troppo rigide (...)" ma che permetta al contrario di "leggere con maggior chiarezza le differenze, a volte anche molto marcate, che emergono dai diversi racconti di vita".

4.1. Caratteristiche generali del gruppo di riferimento

A partire dalle disponibilità raccolte tra gli studenti, si è cercato di costruire un gruppo di riferimento il più possibile eterogeneo sulla base della nazionalità, del genere, della sede e del tipo di corso di laurea frequentato. Anche all'interno della parte più qualitativa della ricerca empirica è infatti possibile riscontrare una grande varietà nei profili degli studenti intervistati (cfr. Tab.4.3) . Nonostante il numero di casi sia piuttosto limitato (30), si è comunque cercato di dar voce a studenti che sono giunti in Italia da Paesi diversi, in età differenti, e iscritti a corsi di laurea con sede a Bologna (17 interviste) e nei quattro Campus della Romagna. Tra questi ultimi, così come nella parte di ricerca più quantitativa, il Campus più rappresentato è quello di Forlì (9 interviste). La maggioranza degli intervistati (22 casi) è iscritta a Corsi di Laurea Triennali, 6 studenti sono iscritti a un Corso di Laurea Magistrale mentre 2 studenti sono iscritti a un Corso di Laurea Magistrale a Ciclo Unico.

Tab.4.3 - Le caratteristiche degli studenti intervistati

N. int.	Genere	Paese di origine	Età di arrivo in Italia	Diploma secondario	Ciclo laurea	Corso di Laurea	Sede del corso
1	F	Albania	5	Liceo	LM	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
2	M	Cile	4	Liceo	LT	Business and Economics	Bologna
3	M	Togo	22	Estero	LT	Sociologia	Forlì
4	F	Tunisia	0	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
5	F	Colombia	19	Estero	LT	Beni culturali	Ravenna
6	F	Macedonia	9	Liceo	LT	Ingegneria	Bologna
7	M	Mali	23	Estero	LM	Cooperazione Internazionale	Bologna
8	F	Albania	3	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
9	M	Marocco	10	Tecnico	CU	Giurisprudenza	Bologna
10	F	Grecia	20	Estero	LT	Filosofia	Bologna
11	F	Romania	6	Liceo	LT	Educatore sociale e culturale	Bologna
12	F	Albania	25	Estero	LM	Psicologia scolastica e di comunità	Cesena
13	F	Albania	4	Tecnico	LT	Sociologia	Forlì
14	M	Tunisia	3	Tecnico	LT	Ingegneria biomedica	Cesena
15	F	Polonia	5	Liceo	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
16	M	Bosnia-Erzegovina	2	Liceo	LM	Interdisciplinary Research and Studies on Eastern Europe (MIREES)	Forlì
17	M	Corea del Sud	15	Liceo	LT	Scienze Politiche, Sociali e Internazionali	Bologna
18	M	Cina	19	Estero	LM	Quantitative Finance	Bologna
19	F	Moldavia	26	Estero	LM	Lingua e cultura italiana per stranieri	Bologna
20	M	Senegal	31	Estero	LT	Sociologia	Forlì
21	F	Marocco	0	Professionale	LT	Infermieristica	Bologna
22	F	Costa d'Avorio	10	Liceo	LT	Lingue e letterature straniere	Bologna
23	F	Bangladesh	7	Tecnico	CU	Chimica e Tecnologia Farmaceutiche	Bologna
24	M	Pakistan	8	Liceo	CU	Giurisprudenza	Bologna
25	F	Argentina	15	Liceo	LT	Scienze Motorie	Bologna
26	F	Marocco	0	Tecnico	LT	Scienze Internazionali e Diplomatiche	Forlì
27	F	Marocco	1	Professionale	LT	Infermieristica	Rimini
28	F	Romania	3	Liceo	LT	Antropologia	Bologna
29	M	Albania	1	Liceo	LT	Biotecnologie	Bologna
30	F	Nigeria	0	Liceo	CU	Medicina e Chirurgia	Bologna

Il gruppo di riferimento, al di là di una prevalenza della componente femminile (19) al proprio interno, risulta prevalentemente costituito da studenti di origine europea (12) ed africana (11), ricomprendendo però anche studenti di origine asiatica (4) ed americana (3). Sono state raccolte testimonianze riconducibili ai diversi profili categorizzati da Rumbaut (1997), basati sull'età di arrivo dei giovani nel Paese di destinazione: basti qui sottolineare che circa la metà degli intervistati è giunta in Italia in età prescolare, svolgendo quindi l'intero percorso formativo nel nostro Paese. Sono presenti però anche alcune testimonianze di studenti trasferitisi in Italia una volta raggiunta la maggiore età, prime generazioni a tutti gli effetti secondo Rumbaut, equiparabili almeno in parte al profilo degli *international students*⁴⁸. Tra gli intervistati, in particolare, 22 studenti hanno acquisito il diploma superiore in Italia (risultando seconde generazioni a tutti gli effetti all'interno di questo studio), mentre 8 giovani, dopo aver acquisito il diploma in un altro Paese, hanno deciso di intraprendere un intero corso di studi universitario in Italia (non risultando inseriti in alcun programma di scambio).

5. Un bilancio metodologico: criticità e limiti della ricerca empirica

Per stilare un bilancio metodologico della ricerca in questione, non si può non partire dalla decisione di approcciare il fenomeno utilizzando i *mixed methods*. Tra gli altri, Buchanan e Bryman (2009) sottolineano la difficoltà di seguire, all'interno del medesimo percorso di ricerca, due metodi legati a visioni epistemologicamente differenti e a paradigmi ritenuti tra loro incompatibili. Come già anticipato, però, i

⁴⁸ La scelta di raccogliere le loro esperienze anche da un punto di vista qualitativo è stata da una parte dettata dall'interesse mostrato dagli studenti stessi all'attività di ricerca (data la presenza di un significativo legame con l'Italia, non funzionale solamente al percorso di studi), dall'altra dalla possibilità di indagare problematiche peculiari della loro esperienza universitaria.

tradizionali paradigmi di ricerca quantitativi e qualitativi non sarebbero necessariamente dicotomici, avendo tra loro diversi punti di contatto (Dzurec e Abraham 1993; Irwin 2006): se combinati in modo metodologicamente appropriato, permetterebbero all'opposto di giungere a livelli superiori e più completi di conoscenza dei fenomeni studiati (Johnson e Turner 2003; Green 2008). La mancanza di protocolli rigidi e predefiniti in una ricerca mista fa sì che spetti al ricercatore garantire validità alle operazioni effettuate, incrociando le dimensioni quantitative e qualitative e giustificando le proprie scelte metodologiche, così da allontanare l'idea che sia sufficiente raccogliere diverse tipologie di dati per conferire qualità al valore di una ricerca (Bazeley 2004; Montalbetti e Rapetti 2015). Dato il duplice obiettivo che la ricerca in questione si pone (esplorativo da un lato, desideroso di indagare in profondità almeno alcune biografie individuali dall'altro), la metodologia adottata pare risultare la più idonea. Duplice obiettivo di ricerca che permette di sostenere di non essere neppure incorsi in quello che Pawson (2008) e Scamber (2010) considerano il rischio opposto al superamento della separazione artificiale ed inibente tra l'approccio qualitativo e quello quantitativo: la sostituzione della *fissazione* sui metodi quantitativi *versus* qualitativi con un'ostinata *fissazione* sui metodi misti.

L'adozione del solo approccio quantitativo avrebbe comportato un rischio di "naturalizzazione delle differenze" che avrebbe portato ad inserire gli studenti, a seconda della loro provenienza, considerata come variabile ascritta, in contenitori etnici predefiniti. Proprio per evitare di ricondurre i singoli casi e le singole esperienze individuali in appartenenze collettive rigidamente codificate (Ambrosini 2007), si è deciso di dare ulteriore significatività alla parte quantitativa della ricerca con un approfondimento di tipo qualitativo, volto a raccogliere alcune storie di vita,

necessarie per meglio comprendere le identità estremamente sfaccettate degli studenti di seconda generazione.

Come prima sottolineato, si è deciso di adottare un *disegno convergente parallelo* il quale prevede l'integrazione dei risultati derivanti dall'applicazione parallela dei metodi al termine dello studio, per una comprensione più approfondita del fenomeno. Le problematiche che vengono sottolineate in letteratura relativamente all'utilizzo di tale metodo sono quelle legate alla definizione dei campioni ed alla loro dimensione, alla difficoltà di far convergere i diversi dati ed al rischio, non raro, che i risultati ottenuti tramite i due approcci siano discrepanti (Picci 2012). Nel caso in oggetto, la definizione dei campioni, così come verrà illustrato tra poco, non si è rivelata particolarmente problematica. Allo stesso modo, i risultati emersi dalle due distinte fasi di ricerca sono risultati compatibili e nel loro complesso integrabili, arricchendosi vicendevolmente. Bisogna infine considerare che procedere con disegni sequenziali di tipo esplicativo o esplorativo avrebbe portato ad un'eccessiva dilatazione dei tempi della ricerca empirica con il rischio, rilevante soprattutto nel caso dell'utilizzo di un disegno esplicativo, che venissero meno le disponibilità all'intervista precedentemente raccolte tra gli studenti.

Passando più nel dettaglio alla conduzione empirica dell'attività di ricerca, e partendo dall'approccio di tipo quantitativo utilizzato, alcune osservazioni possono essere fatte in merito all'attività di campionamento e, più nello specifico, all'utilizzo di una sorta di *online snowball sampling*. Come prima sottolineato, in tale fase si è cercato di procedere su un doppio livello. L'invio di una mail istituzionale a tutti gli studenti con cittadinanza straniera iscritti presso l'Università di Bologna ha permesso di coinvolgere gran parte delle singole unità componenti la popolazione di riferimento, tuttavia non esaurendole. Al di là della necessità di

sondare ulteriormente il terreno di ricerca, stante il limitato utilizzo della mail istituzionale da parte degli studenti⁴⁹, ad essere esclusi dall'indagine sarebbero stati in questo modo tutti quegli studenti in possesso di cittadinanza italiana: in altre parole, quei giovani che, più di tutti, si avvicinano al profilo di studenti di seconda generazione in senso stretto, perché nati in Italia o da più tempo presenti sul territorio. Per questa ragione si è resa necessaria un'attività di campionamento che è stata sviluppata prevalentemente *online* tramite l'utilizzo di uno specifico *social network*, Facebook.

La questione relativa al fatto che la rete possa esser un mezzo scientificamente valido per condurre una ricerca scientifica rimane in discussione. È evidente, a un livello più generale, l'esistenza di *bias* che rischiano di provocare una distorsione del campione di riferimento: non tutti i gruppi hanno infatti le stesse disponibilità di accesso alla rete e, allo stesso tempo, le medesime competenze nell'utilizzo degli strumenti necessari (Suarez-Balcazar *et al.* 2009). La popolazione che utilizza internet, e ancor più i *social networks*, risulterebbe già di per sé un campione preselezionato, in termini di caratteristiche sociodemografiche e di alfabetizzazione digitale. Se tale osservazione può essere considerata vera in riferimento alla popolazione generale, la rilevanza di tale aspetto nel progetto in questione risulta di gran lunga indebolita: essendo il focus della ricerca costituito da studenti universitari, si può tranquillamente presumere che questi abbiano facile accesso alla rete e, al contempo, un elevato grado di alfabetizzazione digitale. Questo non significa che la facilità di accesso a internet si traduca automaticamente nell'avere un profilo Facebook, *social network* utilizzato per il campionamento a valanga.

⁴⁹ Si pensi al fatto che non di rado gli studenti contattano i docenti tramite il proprio account mail personale, e non attraverso quello istituzionale (universitario). Anche per far fronte a questo aspetto, diversi corsi di studio si sono dotati di profili e pagine sui più diffusi *social network*, così da poter comunicare avvisi e informazioni in modo ancora più immediato.

Tuttavia, secondo i dati del rapporto “We are social - 2016” (Kemp 2016), sarebbero poco meno di 28 milioni gli utenti attivi su Facebook in Italia. Tra questi, circa il 26% (7,2 milioni di utenti) avrebbe un’età compresa tra i 20 e i 29 anni, il *range* d’età che più si approssima a quello della popolazione indagata⁵⁰: si può quindi presupporre con un certo grado di certezza che la grande maggioranza della popolazione oggetto della ricerca risulti iscritta al *social network*.

Peraltro, la letteratura in materia si è fino ad ora occupata principalmente delle caratteristiche degli utenti dei *social network*, lasciando per lo più in disparte l’analisi di questi ultimi come veri e propri mezzi di ricerca. I *social network* offrirebbero infatti nuove strade ai ricercatori per condurre indagini in modo più rapido, meno costoso e gestibile singolarmente, specialmente quando si tratta di procedere tramite un campionamento a valanga presso gruppi stigmatizzati o comunque numericamente più limitati all’interno della popolazione generale (Brickman Bhutta 2012). Si tratta di tecniche già sperimentate per contattare e coinvolgere popolazioni di soggetti altrimenti difficili da raggiungere per varie ragioni: tra questi, anche soggetti “invisibili” nelle statistiche amministrative nazionali (o universitarie, nel caso specifico, in quanto in possesso di cittadinanza italiana). Il ruolo centrale rivestito dall’*online* nella vita di tutti i giorni mette d’altronde in luce l’importanza delle relazioni virtuali in cui i soggetti si trovano inseriti: il contesto attuale risulterebbe caratterizzato da media che strutturano una dimensione di vita contemporaneamente *online* e *offline* (Boccia Artieri 2012).

⁵⁰ È interessante notare come al primo Gennaio 2016 la popolazione residente in Italia di età compresa tra i 20 e i 29 anni risulti essere di poco inferiore ai 6,3 milioni di soggetti (Istat): la percentuale di giovani in questo *range* di età con accesso a Facebook sarebbe quindi del 114%. Una possibile spiegazione a tale dato, evidentemente incoerente, può essere legato al fatto che i dati Istat si riferiscono a soggetti residenti in Italia: l’iscrizione al *social network* e la creazione di una propria pagina profilo non implica, ovviamente, un’effettiva residenza sul territorio. In secondo luogo, non è possibile escludere che una singola persona fisica abbia creato più profili Facebook.

Il più rilevante vantaggio derivante dall'utilizzo dei *social networks* è legato al fatto di poter espandere ulteriormente il campione della ricerca, facilitando la possibilità di contattare individui altrimenti difficilmente raggiungibili e aumentando quindi dimensioni e rappresentatività del campione stesso. Alcuni studi preliminari (Brickman Bhutta 2012) avrebbero peraltro mostrato un più elevato tasso di risposta rispetto alle tradizionali tecniche di campionamento: la spiegazione può essere riscontrata nel maggior livello di “confidenza” che si verrebbe a creare con il ricercatore, il quale da una parte rende disponibile alla popolazione indagata le proprie informazioni personali (tramite il proprio profilo) e dall'altra partecipa ad alcuni gruppi (Facebook) o risulta iscritto ad alcune pagine di interesse diffuso. Il *social network* è stato quindi utilizzato come un mezzo per riuscire a stabilire un contatto con nuovi membri del campione: in seguito, è stato richiesto allo studente l'indirizzo mail istituzionale, così da potere poi inoltrare la mail contenente il *link* di rimando al questionario e procedere quindi secondo la modalità più “tradizionale”.

Altro aspetto che aveva destato una qualche preoccupazione nelle prime fasi di ricerca era legato alla lunghezza del questionario: 74 domande, per un tempo di compilazione pari a circa 30 minuti, potevano portare a un elevato tasso di abbandono. Differentemente dal questionario cartaceo auto-somministrato, però, la *web survey* permette di gestire filtri e percorsi complessi in maniera più semplice e meno dispendiosa, in termini di tempo, per il rispondente (Fazzi 2012): per questa ragione si è deciso di mantenere il numero di domande pre-stabilito. Peraltro, dalla successiva analisi delle risposte fornite, la lunghezza del questionario non avrebbe influito sul completamento dello stesso, non essendosi evidenziata una caduta di interesse da parte dei rispondenti.

Minori criticità si sono invece riscontrate nella parte di ricerca qualitativa. Dato che ci si riferisce ad un gruppo di riferimento composto da 30 studenti, non si può parlare della messa in atto di una vera e propria attività di campionamento. Si è in ogni caso cercato di fornire, per quanto possibile, un minimo di rappresentatività sia relativamente all'area di origine degli intervistati, sia riguardo a sede e corso di laurea frequentato.

Come detto, si presume che né l'utilizzo di una *web survey* né un campionamento a valanga condotto tramite *social network* possano considerarsi *bias* rilevanti nell'individuazione della popolazione di riferimento. Permane tuttavia un rischio implicito di auto-selezione del campione, problematica tipica del campionamento a valanga, a maggior ragione se effettuato *online*: solo gli studenti più interessati e motivati nei confronti dei temi affrontati all'interno della *survey* potrebbero aver risposto al questionario e, ancor di più, essersi resi disponibili per l'intervista semi-strutturata. La conseguenza di questo processo può portare a una sovra-rappresentazione di studenti con determinate caratteristiche e a una sotto-rappresentazione di soggetti con caratteristiche differenti (Losito 2004). Più nel dettaglio, il rischio è una prevalenza di risposte da parte di quegli studenti che hanno intrapreso percorsi universitari di maggior successo, in termini di votazioni ottenute e di soddisfazioni a livello personale, o che risultano particolarmente sensibili alla tematica proposta, per ragioni strettamente personali o di interesse più generale: questo aspetto si è potuto evincere, ancor più che dalle risposte, dalla diffusa partecipazione (rilevata per lo più in maniera informale durante la fase di campionamento) ad eventi ed iniziative organizzate da diversi gruppi e associazioni. È quindi possibile che tra chi ha deciso di partecipare al questionario vi sia una sovra-rappresentazione di soggetti con particolari caratteristiche

(motivazione, intraprendenza e soddisfazione su tutte): un campione che può in parte definirsi quindi auto-selezionato e che di conseguenza non può essere considerato pienamente di natura probabilistica.

Per cercare di ridurre tale rischio, si è cercato di utilizzare quegli accorgimenti specificamente pensati per questo tipo di somministrazione, dall'invio di una mail di accompagnamento volta a presentare e legittimare la ricerca, motivando l'interessato alla compilazione, alle modalità di compilazione del questionario, volte a rendere il più semplice possibile la compilazione stessa (*ibidem*). Una strategia simile è stata adottata nel momento in cui il soggetto si mostrava interessato a prendere parte anche alla parte più qualitativa del lavoro di ricerca: nonostante tutti gli studenti a conoscenza del progetto fossero informati della possibilità di partecipare, in qualità di intervistati, a interviste semi-strutturate, nei modi e nei tempi a loro più congeniali, appare evidente che la disponibilità sia stata fornita in particolar modo da coloro che ritenevano di avere un'esperienza particolarmente significativa da condividere, un "qualcosa da raccontare" (come in effetti si è potuto appurare nella totalità dei casi).

Pur risultando soddisfatti gli obiettivi esplorativi del lavoro di ricerca, si è consapevoli che la mancanza di un gruppo di controllo con cui confrontare le rilevanze emerse costituisce una carenza di questo studio. Il gruppo di controllo avrebbe potuto essere costituito da studenti autoctoni iscritti presso l'Ateneo bolognese o, in alternativa, da studenti con *background* migratorio che hanno deciso di non proseguire gli studi in seguito all'ottenimento di un diploma di Scuola Secondaria di secondo grado. Un'altra opzione ancora sarebbe stata quella di considerare come gruppo di controllo quello formato da studenti di seconda generazione che, iscritti in un primo momento ad un corso universitario presso

l'Università di Bologna, hanno poi deciso di abbandonarlo. Quest'ultima ipotesi, che sarebbe forse stata la più significativa in quanto avrebbe permesso di individuare le variabili intervenienti che entrano in gioco nel determinare o meno un percorso universitario di successo, si è dovuta però scontrare con l'impossibilità di entrare in contatto con un gruppo sufficientemente numeroso di studenti di seconda generazione che ha deciso di interrompere il proprio percorso universitario. Un eccessivo allargamento dell'universo di riferimento è invece la ragione alla base della scelta di non comprendere all'interno dello studio né un gruppo di studenti universitari autoctoni, né di studenti di seconda generazione mai iscritti ad un corso universitario: se nel caso di questi ultimi il problema risulta più legato a una serie di ragioni di tipo pratico (su tutte l'allargamento del campo di ricerca alle classi terminali delle scuole secondarie di secondo grado, ipotesi difficilmente percorribile viste le tempistiche e le forze in campo), nel caso di un coinvolgimento dei colleghi autoctoni ci si sarebbe trovati di fronte sia a problematiche relative alla creazione di liste specifiche di distribuzione di studenti a cui inviare il questionario, sia, soprattutto, alla messa in discussione di uno dei capisaldi del progetto di ricerca, ovvero la rilevanza dell'aver esperito (in prima persona o indirettamente) un'esperienza migratoria, aspetto che rende difficilmente equiparabile questo tipo di vissuto a quello degli studenti autoctoni.

Così facendo si è consapevoli di aver ristretto l'analisi a un unico gruppo di studenti "privilegiati", in grado, in altri termini, di coronare percorsi formativi di successo, almeno fino al momento della rilevazione. Vi è quindi consapevolezza di come la lettura del fenomeno non possa che risultare parziale non includendo, se non con occasionali riferimenti, il confronto con altri gruppi di controllo, fondamentale, secondo Fullin e Reyneri (2013), per mettere in luce penalizzazioni e vantaggi,

talvolta latenti, di cui gode la popolazione immigrata: le ragioni esplorative alla base dello studio, però, vengono ancora una volta in soccorso nel motivare tale tipo di scelta.

Capitolo V

Gli studenti di seconda generazione all'Università di Bologna: tratti generali

L'Università di Bologna ha visto nel corso dell'ultimo decennio rimanere stabile il numero totale di studenti iscritti: secondo i dati ANS-MIUR, aggiornati al 4.05.2017⁵¹, si è passati dai 78.302 iscritti nell'a.a. 2006/2007 ai 78.339 iscritti nell'a.a. 2015/2016, con un picco negativo nell'a.a. 2008/2009 (76.782 studenti iscritti) e uno positivo nell'a.a. 2011/2012 (78.425). Si tratta di dati in controtendenza rispetto a quelli illustrati nel capitolo III in relazione al contesto nazionale, contraddistinto da un trend negativo ormai da alcuni anni. Stabilità che si riscontra anche focalizzando l'attenzione sul numero di studenti immatricolati (13.495 nell'a.a. 2006/2007; 13.793 nell'a.a. 2015/2016), i quali hanno però visto un calo più accentuato ("solo" 11.833 immatricolati nell'a.a. 2008/2009), salvo poi subire un'inversione di tendenza che ha permesso di raggiungere la quota più elevata del decennio nel corso dell'ultimo anno accademico considerato. Anche in questo caso il trend si discosta, almeno parzialmente, da quello evidenziato a livello nazionale, caratterizzato da numeri, ancorché in crescita negli ultimi due anni accademici, molto distanti da quelli registrati nell'a.a. 2006/2007.

⁵¹ Si sottolinea che i dati proposti in questo capitolo, pur riferendosi all'a.a.2015/2016, sono stati in ultima istanza consultati alcuni mesi dopo rispetto a quelli riportati all'interno del capitolo III, ancorché definitivi. Si spiegano in queste mode alcune differenze, anche se minime, tra i dati riportati nei due capitoli.

Nell'anno accademico 2015/2016, anno in cui è stata effettuata la ricerca empirica, gli studenti stranieri iscritti a corsi di laurea di I e di II livello presso l'Università di Bologna erano 5.373, pari al 6,7% sul totale degli studenti, secondo i dati di Ateneo. Analizzandone più nel dettaglio la composizione, sono 1.720 (il 2,1% sul totale degli iscritti) gli studenti che possono essere considerati di seconda generazione nell'accezione precedentemente delineata, in quanto in possesso di cittadinanza straniera e di un titolo di diploma acquisito in Italia⁵². Per contro, 3.653 studenti (il 4,5% sul totale degli iscritti) ricalcano più da vicino il profilo di quelli che sono stati prima definiti *international students*, avendo cittadinanza straniera ed essendo al contempo in possesso di un diploma non conseguito in Italia.

I dati forniti dall'Ufficio *Data Warehouse* e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo differiscono da quelli forniti dall'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR: in riferimento all'a.a. 2015/2016, infatti, l'ANS registra la presenza di 78.339 studenti iscritti all'Università di Bologna, 2.196 studenti in meno rispetto ai dati di Ateneo, (-2,7%). Tra questi, 5.231 sarebbero in possesso di cittadinanza straniera (con una differenza di 142 unità rispetto a quanto riportato nei dati di Ateneo, -2,6%).⁵³ In seguito ad una "pulizia" dei dati complessivi (sia ANS-MIUR, sia di Ateneo) tramite l'assimilazione dei profili degli studenti sammarinesi a quelli degli studenti italiani, la quota totale di studenti di seconda generazione secondo l'Anagrafe

⁵² I dati forniti dall'Ufficio *Data Warehouse* e Rilevazioni Ministeriali dell'Università di Bologna comprendono i 148 studenti di cittadinanza sammarinese iscritti presso l'Ateneo bolognese: data l'impossibilità di effettuare questa distinzione nell'analisi dei dati più aggiornati relativi alle iscrizioni nelle singole Scuole, si è deciso di riportare il dato complessivo, così come fornito dall'Ufficio stesso. Per ovvie ragioni i profili di questi studenti verranno poi equiparati, in questo lavoro di ricerca, a quelli degli studenti in possesso di cittadinanza italiana: così facendo, gli studenti in possesso di cittadinanza straniera risultano essere 5.225; quelli di seconda generazione 1.572.

⁵³ Dai dati ANS-MIUR emerge peraltro una quota più rilevante di studenti in possesso di cittadinanza sammarinese (363). Assimilando il loro profilo a quello degli studenti italiani, e facendo lo stesso per i dati forniti dall'Ateneo, per i quali almeno 148 sono gli studenti con cittadinanza sammarinese, la differenza tra le due diverse fonti di dati risulta ancora più rilevante: gli studenti con cittadinanza straniera diventano infatti 4.868 secondo i dati ANS-MIUR, 5.225 per i dati di Ateneo (-6,8% rispetto ai dati di Ateneo, per una differenza di 357 studenti in termini assoluti).

Nazionale Studenti sarebbe pari a 1.631, a fronte dei 1.572 riportati nei dati di Ateneo: la differenza, sia in termini assoluti (59) che a livello percentuale (+3,7%) sarebbe quindi minore.

Appare evidente che i dati forniti dagli Uffici dell'Ateneo di Bologna possano essere considerati maggiormente attendibili, data la rilevazione specifica effettuata. Pur tenendo in considerazione le differenti tempistiche di aggiornamento ed estrazione dei dati, rimane in ogni caso difficilmente spiegabile una discrepanza così accentuata come quella sintetizzata in Tab.5.1, basandosi i dati dell'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR sui dati forniti dall'Ateneo stesso.

Tab.5.1 - Iscritti presso l'Università di Bologna e differenza percentuale tra i dati forniti dall'Ufficio Data Warehouse e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo e quelli scaricati dall'ANS-MIUR, a.a. 2015/2016.

	Ufficio Data Warehouse e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo	Anagrafe Nazionale Studenti-MIUR**	Differenza percentuale ANS rispetto a dati di Ateneo
Iscritti con cittadinanza italiana *	75.310	73.469	-2,4%
Iscritti con cittadinanza straniera e diploma estero (o non fornito)	3.653	3.237	-11,4%
Iscritti con cittadinanza straniera e diploma italiano	1.572	1.631	+3,7%
Totale studenti iscritti	80.535	78.339	-2,7%

Fonte: Ufficio Data Warehouse di Ateneo e Rilevazioni Ministeriali (dati aggiornati al 23.08.2016) e elaborazione su dati MIUR.

*Tra gli iscritti con cittadinanza italiana sono ricompresi gli studenti con cittadinanza sammarinese

**Tra i dati elaborati dall'ANS-MIUR, due casi risultano omessi in ottemperanza alle leggi sulla privacy

In particolar modo, nei dati ANS-MIUR risulterebbero particolarmente sotto-rappresentati gli studenti con cittadinanza straniera e diploma estero: si tratta peraltro di un aspetto contro-intuitivo dato l'elevato numero di diplomi registrati come "non forniti", equiparati nelle analisi ai titoli di diploma esteri, che avrebbero al contrario potuto far pensare a una sovra-rappresentazione di tale profilo di studenti. Una possibile spiegazione può essere legata alla maggiore mobilità di

quegli studenti che sono nella maggior parte dei casi assimilabili al profilo degli studenti internazionali, non di rado inseriti in programmi di scambio limitati nel tempo che ne impediscono un monitoraggio aggiornato e coerente tra le diverse fonti di dati.

Una sovra-stima pare invece riguardare, anche se con percentuali più limitate, il profilo di studenti che meglio approssima la definizione di seconda generazione. Lo stesso MIUR precisa che i dati ufficiali, statisticamente validati per ogni anno accademico, sono quelli riferibili alla data del 31 luglio: i dati ANS-MIUR che vengono qui illustrati sono stati consultati in ultima istanza il giorno 15.05.2017 e possono quindi essere considerati definitivi, al pari di quelli raccolti dall'Ufficio *Data Warehouse* e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo, aggiornati al 23.08.2016.

Alcune delle analisi di contesto che ora seguiranno si baseranno sui dati contenuti nell'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR: si è optato per l'utilizzo di quest'ultima fonte, a discapito dei dati forniti dall'Ufficio *Data Warehouse* di Ateneo, sicuramente più puntuale, perché, stante la differenza limitata nel numero di casi (59 unità), permette di compiere una serie di incroci non effettuabili altrimenti⁵⁴.

Proprio con riferimento ai dati ANS-MIUR viene illustrata in tabella 5.2 la suddivisione degli studenti (italiani, internazionali e di seconda generazione) iscritti presso l'Ateneo di Bologna nell'a.a. 2015/2016 per la Provincia e il Comune in cui

⁵⁴ I confronti qui effettuati con il livello nazionale possono risultare in minima parte influenzati dal diverso momento di estrazione dei dati (al 23.09.2016 quelli relativi al contesto nazionale; al 15.05.2017, quindi più aggiornati, quelli relativi all'Università di Bologna) e dal fatto che gli studenti con cittadinanza sammarinese sono stati in questo capitolo equiparati agli studenti in possesso di cittadinanza italiana. Si è deciso di procedere in questo modo data la loro elevata incidenza percentuale tra gli iscritti presso l'Ateneo bolognese (costituiscono il 6,9% degli studenti iscritti con cittadinanza straniera), sensibilmente superiore a quella riscontrabile a livello nazionale (1,0% degli studenti con cittadinanza straniera). I confronti possono essere in ogni caso ritenuti del tutto validi, stante le minime variazioni che interesserebbero il livello nazionale.

ha sede il corso di laurea a cui risultano iscritti. È evidente che la Provincia di Bologna, presentando un'offerta molto più ampia di corsi rispetto alle altre sedi, raccoglie le presenze più elevate (oltre 60.000 studenti): oltre tre studenti su quattro con cittadinanza italiana sono iscritti ad un corso con sede in essa; seguono poi, nell'ordine, le iscrizioni a corsi presso le sedi di Forlì-Cesena (12,9%), Rimini (6,1%) e Ravenna (4,0%). Percentuali parzialmente diverse si riscontrano se si analizza l'attrattività delle differenti sedi nei confronti degli studenti assimilabili al profilo degli *international students*: i corsi aventi sede a Rimini, in particolare, registrano un'incidenza maggiore (4.5 punti percentuali di differenza) tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma estero rispetto a quanto osservato tra gli studenti italiani. Ancora più marcate risultano invece le differenze tra gli studenti di seconda generazione: la sede di Bologna è ancora la sede che registra la maggior presenza di questo gruppo di studenti, ma con un'incidenza percentuale nettamente inferiore sul totale degli studenti con cittadinanza straniera e diploma acquisito in Italia (62,6%, per poco più di 1.000 unità, con una differenza percentuale rispetto agli studenti italiani pari a 14.4 punti percentuali). Tra gli studenti di seconda generazione emerge con più forza l'iscrizione a corsi aventi sede in altre due Province: quella di Rimini (7 punti percentuali di differenza rispetto alla distribuzione riscontrata tra gli studenti italiani) e quella di Forlì-Cesena (6.9 punti percentuali di differenza). In particolare non si può non notare la rilevante percentuale di studenti di seconda generazione iscritti ad un corso con sede nel Comune di Forlì (13,2%), percentuale più elevata anche di quella registrata a Rimini.

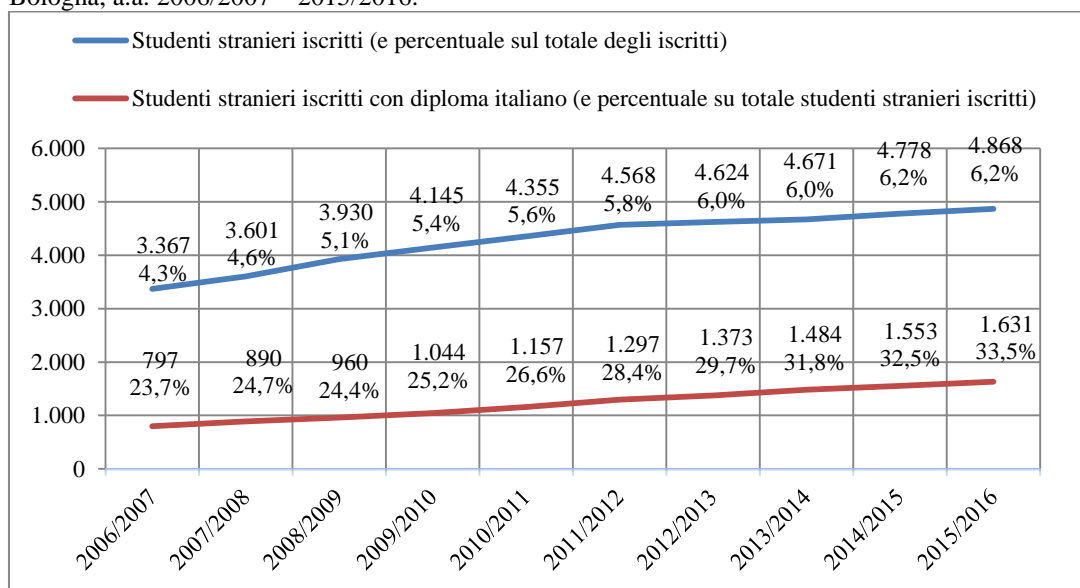
Tab. 5.2 - Numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di *international students* e di studenti di seconda generazione presso l'Università di Bologna, per sede del corso di laurea, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

SEDE DEL CORSO DI LAUREA	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
BOLOGNA	76,6	77,0	73,5	62,6
di cui: Bologna	74,7	75,1	72,1	61,7
Imola	0,8	0,8	0,4	0,7
Ozzano dell'Emilia	1,1	1,1	1,0	0,2
FORLÌ-CESENA	12,9	12,9	10,7	18,8
di cui: Cesena	5,7	5,7	3,9	5,3
Cesenatico	0,2	0,2	/	0,3
Forlì	7,0	7,0	6,8	13,2
RAVENNA	4,1	4,0	5,2	5,5
di cui: Faenza	0,6	0,7	0,4	1,2
Ravenna	3,5	3,3	4,8	4,3
RIMINI	6,4	6,1	10,6	13,1
TOT	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	<i>78.339</i>	<i>73.469</i>	<i>3.237</i>	<i>1.631</i>

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Così come evidenziato a livello nazionale, sia il numero di studenti con cittadinanza straniera sia il numero di studenti di seconda generazione iscritti presso l'Università di Bologna è in costante aumento nel corso dell'ultimo decennio (cfr. Fig.5.1). Se il numero dei primi è aumentato di oltre 1.500 unità rispetto all'a.a. 2006/2007, costituendo il 6,2% del totale degli iscritti (sensibilmente superiore rispetto al 4,5% registrato a livello nazionale), bisogna sottolineare che l'incidenza percentuale degli studenti di seconda generazione sul totale degli studenti iscritti, pur attestandosi ancora su percentuali limitate, è più che raddoppiata, passando dall'1,0% nell'a.a. 2006/2007 al 2,1% nell'a.a. 2015/2016: si tratta di una percentuale superiore rispetto a quella registrata a livello nazionale nell'ultimo anno accademico preso in considerazione (1,9%). Data l'elevata attrattività di studenti internazionali mostrata dall'Università di Bologna, però, l'incidenza degli studenti di seconda generazione sul totale degli studenti iscritti con cittadinanza straniera risulta inferiore rispetto a quella osservata su scala nazionale (33,5% a fronte di un 41,7%).

Fig.5.1 - Studenti stranieri e studenti stranieri con diploma italiano iscritti presso l'Università di Bologna, a.a. 2006/2007 – 2015/2016.

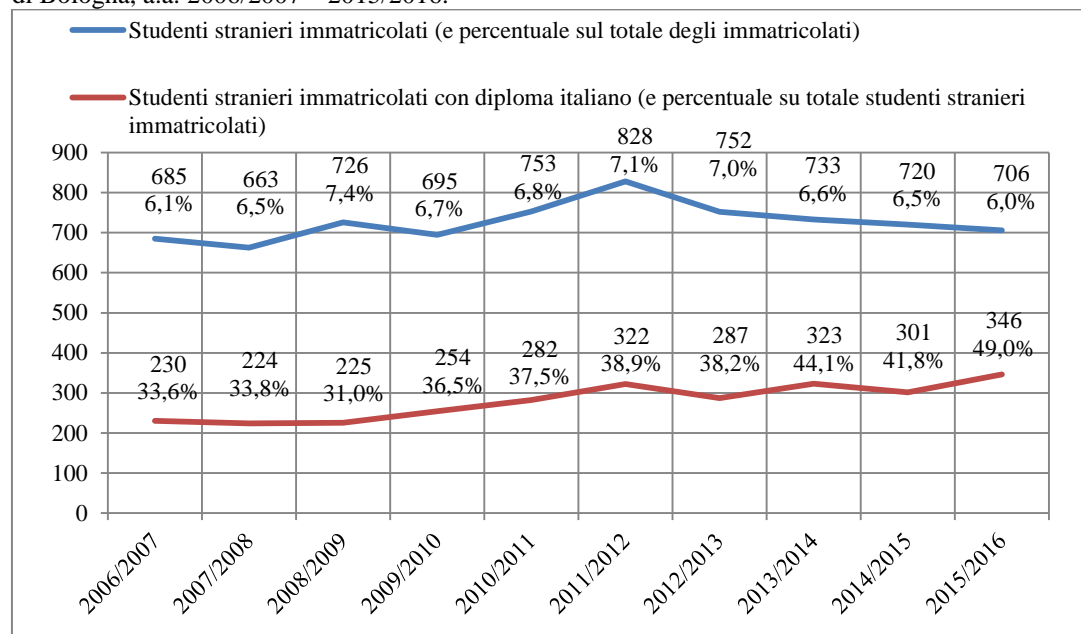


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Passando a considerare i dati relativi agli immatricolati nei corsi di laurea triennale, così da cogliere in modo più dinamico la transizione dall'istruzione superiore a quella accademica (cfr. Fig.5.2), è possibile osservare che la presenza di studenti con cittadinanza straniera (706 studenti nel corso dell'ultimo anno accademico, pari al 6,0%) risulta significativamente più elevata, a livello percentuale, rispetto a quella riscontrata a livello nazionale (4,9%), pur non mostrando una tendenza lineare nel corso dell'ultimo decennio: il fatto che il numero di casi risulti tutto sommato limitato può spiegare in ogni caso tale mancata linearità. Focalizzando l'attenzione sugli studenti di seconda generazione, che costituiscono il 3,0% sul totale degli immatricolati triennali nell'a.a. 2015/2016, è possibile osservarne un generale aumento sia in termini assoluti che percentuali nel corso dell'ultimo decennio (costituivano il 2,0% del totale degli immatricolati nell'a.a. 2006/2007), che risulta comunque meno evidente rispetto a quello fatto registrare su scala nazionale (cfr. Cap. III). Peraltro, la loro incidenza tra il totale degli immatricolati

con cittadinanza straniera risulta inferiore al 50% (49,0% a fronte di un 54,1% a livello nazionale).

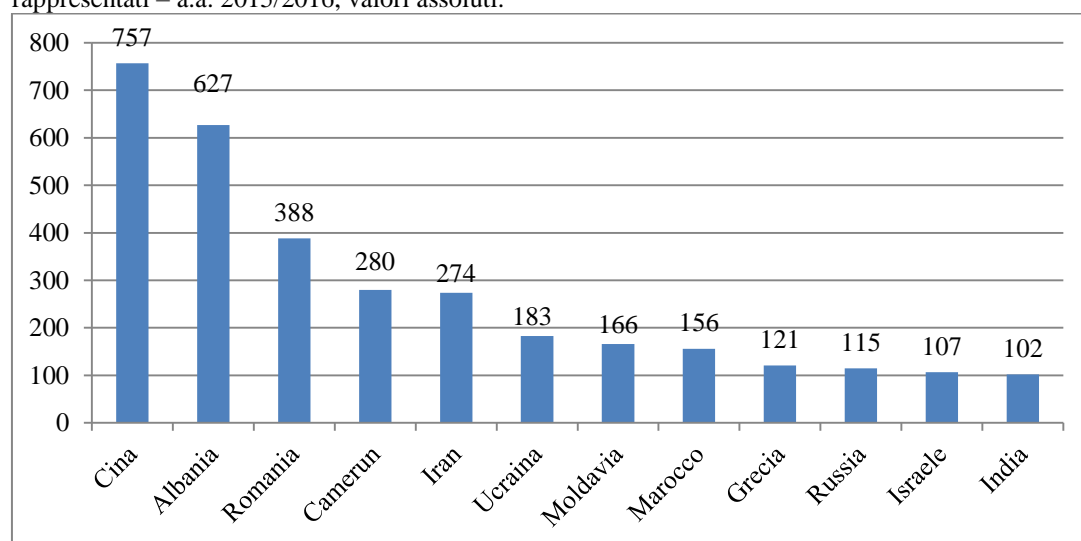
Fig.5.2 - Studenti stranieri e studenti stranieri con diploma italiano immatricolati presso l'Università di Bologna, a.a. 2006/2007 – 2015/2016.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Focalizzando ora l'attenzione sull'a.a. 2015/2016, con riferimento ai dati ANS-MIUR, i principali Paesi di provenienza degli studenti di origine straniera iscritti all'Università di Bologna sono quelli illustrati in Fig.5.3. Cina e Albania risultano essere i Paesi di origine più diffusi: pur in presenza di 103 diverse cittadinanze straniere riscontrabili tra gli studenti non italiani iscritti presso l'Ateneo bolognese, il 28,4% di questi risulta appunto essere cinese o albanese.

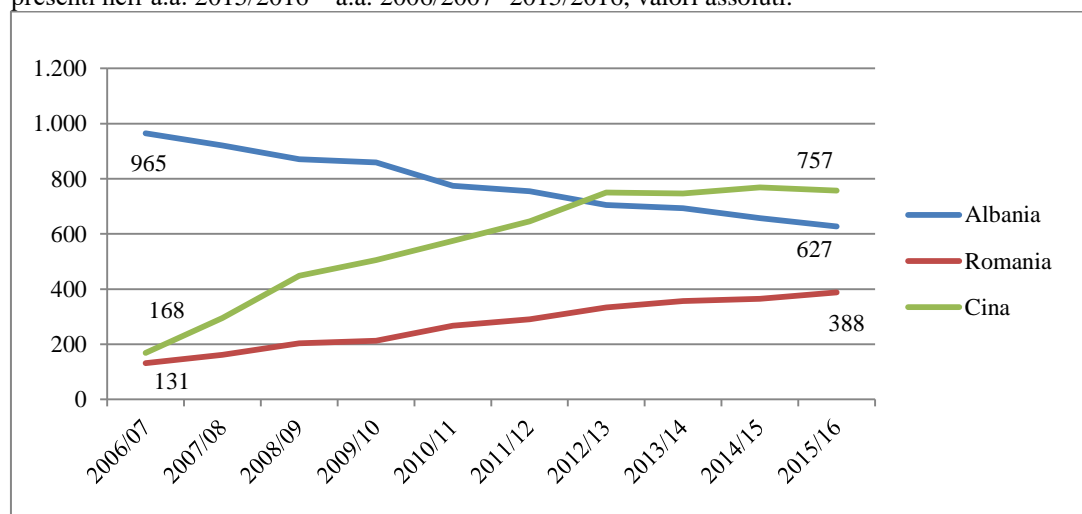
Fig.5.3 - Studenti con cittadinanza straniera iscritti presso l'Università di Bologna, Paesi più rappresentati – a.a. 2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Se si confrontano questi dati con quelli registrati a livello nazionale, è già possibile osservare nel caso dell'Università di Bologna quello che poteva essere considerato un risultato atteso, a seguito delle ultime tendenze migratorie: il sorpasso degli studenti di origine cinese (che su scala nazionale risultano essere ancora al terzo posto) su quelli di origine albanese e rumena. Peraltro, come si può evincere dalla Fig.5.4, la Cina risulta essere il principale Paese di origine degli studenti con cittadinanza straniera iscritti all'Università di Bologna già a partire dall'a.a. 2012/2013. Se valori assoluti tendenzialmente in aumento si possono riscontrare anche tra gli studenti di origine rumena, in diminuzione sono invece gli iscritti di origine albanese: un trend che ricalca almeno in parte quello già osservato a livello nazionale.

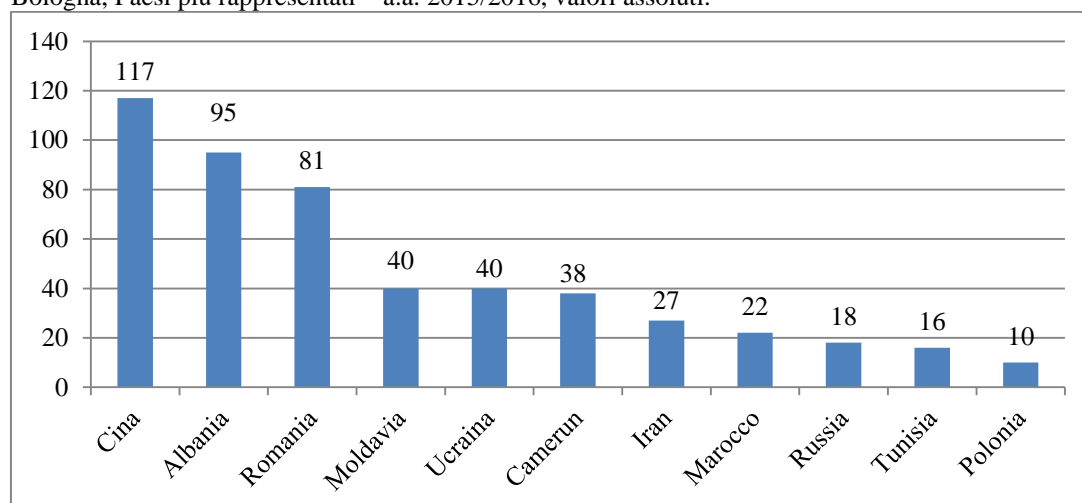
Fig.5.4 - Studenti stranieri iscritti presso l'Università di Bologna, cittadinanze maggiormente presenti nell'a.a. 2015/2016 – a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

La tendenza appena evidenziata trova conferma nel numero di immatricolati nell'a.a. 2015/2016 (cfr. Fig. 5.5): dei 706 studenti con cittadinanza straniera iscritti al primo anno di un corso di laurea di I livello presso l'Ateneo bolognese, il 16,6% è di cittadinanza cinese; il 13,5% di cittadinanza albanese; l'11,5% di cittadinanza rumena.

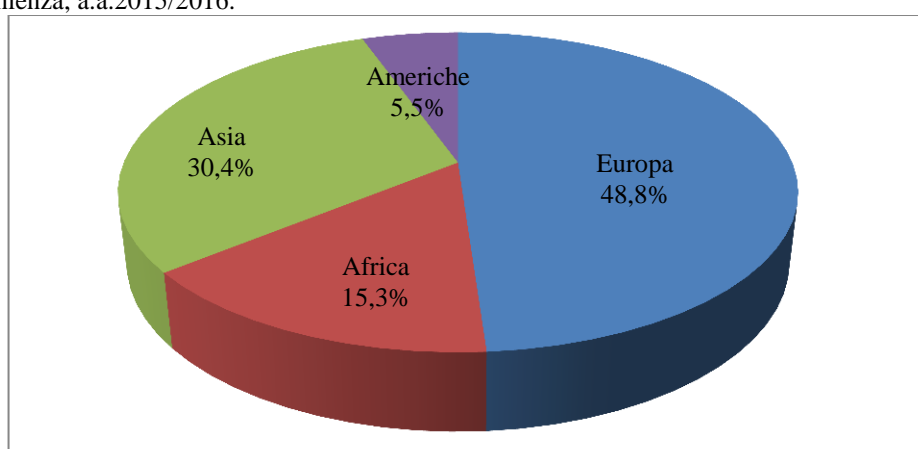
Fig.5.5 - Studenti con cittadinanza straniera immatricolati a un corso triennale presso l'Università di Bologna, Paesi più rappresentati – a.a. 2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

In definitiva è possibile osservare che nell'ultimo anno accademico (2015/2016), tra i 4.868 studenti con cittadinanza straniera iscritti presso l'Università di Bologna, poco meno della metà proviene da un Paese europeo: una percentuale inferiore rispetto a quella osservata a livello nazionale (pari al 52,0%). Nell'Ateneo bolognese risulta però molto più rilevante la percentuale di studenti di origine asiatica (oltre 6 punti percentuali in più dei dati su scala nazionale, per lo più dovuta, come appena visto, alla rilevante presenza di studenti di origine cinese) e di poco superiore, rispetto al dato nazionale, la presenza di studenti originari del continente africano (1.4 punti percentuali di differenza). Meno rappresentati risultano al contrario gli studenti originari del continente americano (4.5 punti percentuali di differenza rispetto al dato nazionale).

Fig.5.6 - Studenti con cittadinanza straniera iscritti presso l'Università di Bologna per Continente di provenienza, a.a.2015/2016.

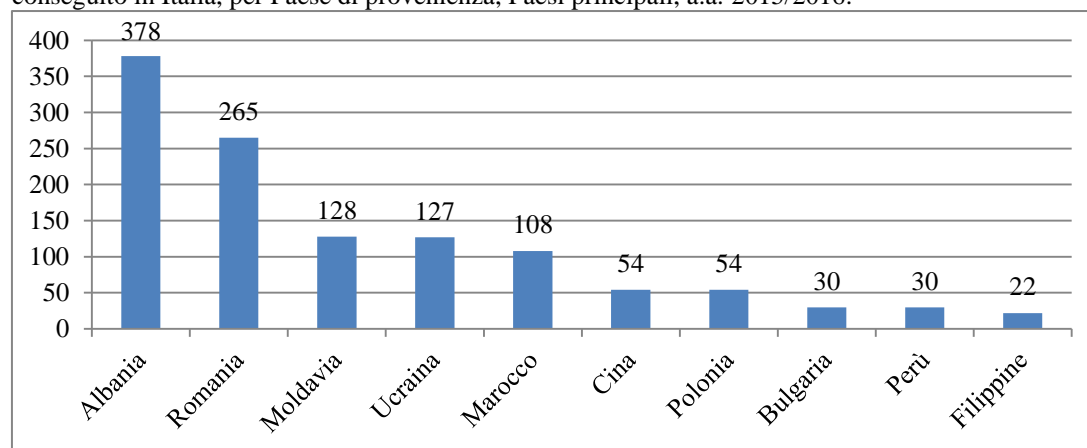


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Tendenze ben diverse emergono se si analizzano più nel dettaglio i percorsi (educativi e migratori) degli studenti di origine straniera iscritti presso l'Università di Bologna: in questo caso ci si riferisce ai dati, più puntuali, forniti direttamente dall'Ateneo. Come si può evincere dalla Figura 5.7, il principale Paese di origine dei 1.572 studenti stranieri iscritti presso l'Università di Bologna che hanno conseguito in Italia il diploma di maturità è l'Albania (il 24% del totale). Elevata

risulta poi essere la presenza di studenti con cittadinanza rumena (16,8% del totale), mentre è significativa quella di studenti con diploma italiano provenienti dalla Moldavia (8,1%), dall'Ucraina (8,1%) e dal Marocco (6,8%)⁵⁵.

Fig.5.7 – Studenti stranieri iscritti presso l'Università di Bologna con diploma di maturità conseguito in Italia, per Paese di provenienza, Paesi principali, a.a. 2015/2016.



Fonte: Ufficio Data Warehouse di Ateneo e Rilevazioni Ministeriali. Dati aggiornati al 23.08.2016.

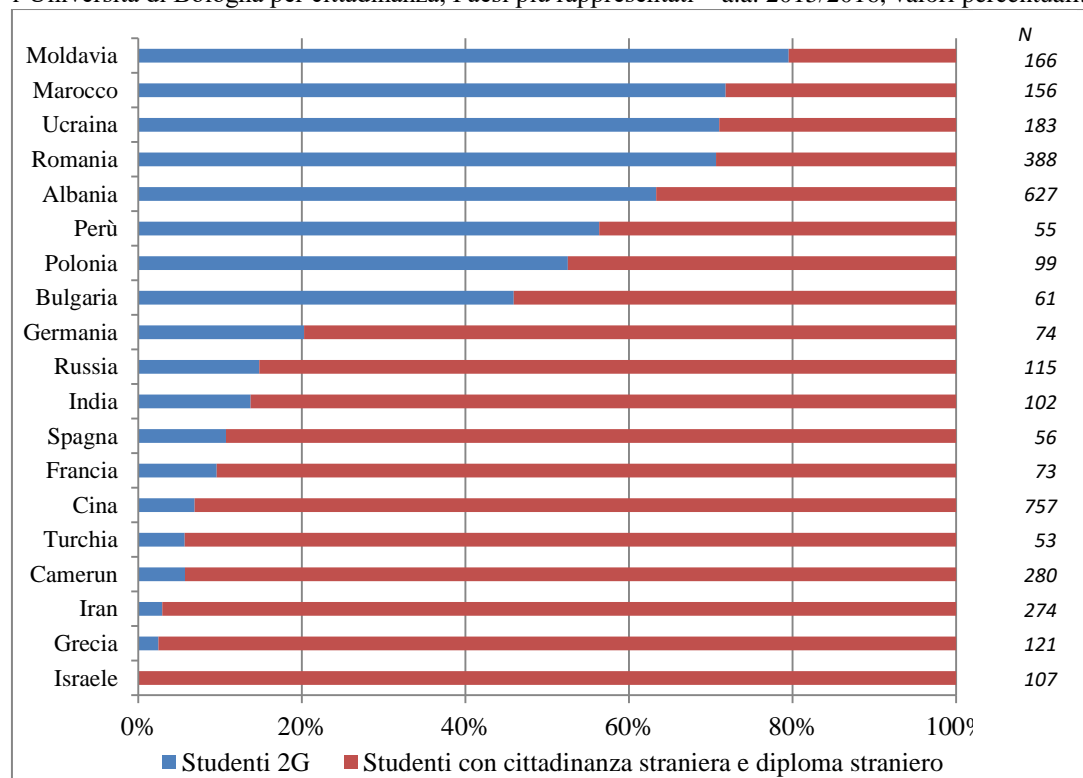
Emerge anche in questo caso un aspetto già sottolineato a livello nazionale, relativo alla quota estremamente contenuta degli studenti di seconda generazione di cittadinanza cinese, che costituiscono solo l'1,4% degli studenti di seconda generazione iscritti presso l'Ateneo bolognese (erano il 15,6% sul totale degli studenti con cittadinanza straniera iscritti all'Università di Bologna), avendo nella quasi totalità dei casi acquisito il titolo di diploma all'estero.

A conferma di quanto appena anticipato, è proposta in Fig.5.8 la composizione interna (intesa nei termini di una suddivisione tra studenti di seconda generazione e studenti con cittadinanza straniera e diploma estero o non fornito) dei principali gruppi nazionali iscritti presso l'Ateneo bolognese. Se tra gli studenti con cittadinanza moldava circa otto su dieci hanno acquisito il diploma in Italia (ma

⁵⁵ I dati riportati nell'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR si differenziano in modo piuttosto significativo solo in relazione alla presenza di iscritti di cittadinanza albanese, quantificati in 397. Le altre provenienze principali si discostano al massimo di qualche unità, rimanendo peraltro inalterato l'ordine dei principali Paesi di provenienza.

percentuali superiori al 70% si trovano anche tra gli studenti di origine marocchina, ucraina e rumena), solo il 6,9% degli studenti di origine cinese può essere considerato di seconda generazione.

Fig.5.8 – Studenti di seconda generazione sul totale degli studenti stranieri iscritti presso l’Università di Bologna per cittadinanza, Paesi più rappresentati – a.a. 2015/2016, valori percentuali.

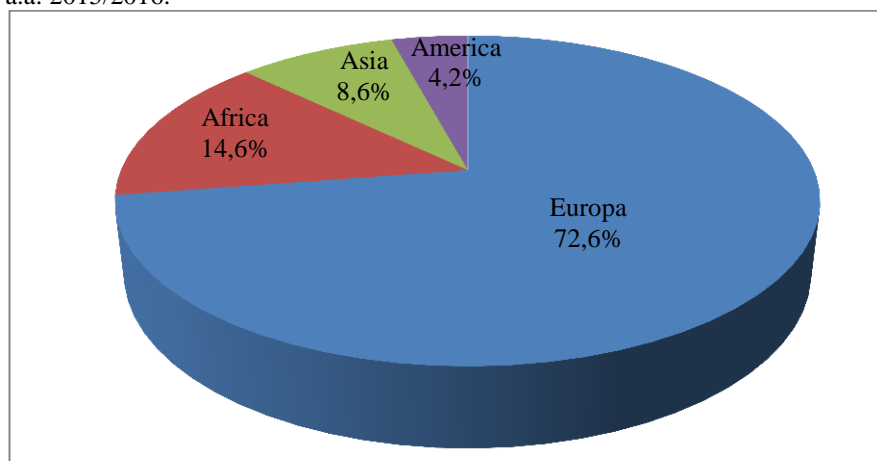


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Ad un livello più generale (cfr. Fig.5.9), poco meno dei 3/4 degli studenti di origine straniera con diploma italiano iscritti presso l’Università di Bologna ha origini europee (72,6%). È però interessante sottolineare che solo il 27,0% sul totale degli studenti di seconda generazione ha la cittadinanza di uno dei Paesi membri dell’Unione Europea: si tratta di una variabile non di poco conto nell’analisi delle traiettorie formative e lavorative dei giovani di seconda generazione, in particolar modo in relazione alle questioni di mobilità internazionale. Seguono a grande distanza gli studenti di seconda generazione di origine africana (14,6%) ed asiatica

(8,6%)⁵⁶. Dal confronto con i dati su scala nazionale, risultano sotto-rappresentati all'interno dell'Ateneo bolognese gli studenti di seconda generazione originari del continente americano: al contrario sono maggiori le percentuali registrate dagli altri tre continenti di provenienza.

Fig.5.9 - Studenti di seconda generazione iscritti presso l'Università di Bologna per Continente di origine, a.a. 2015/2016.



Fonte: Elaborazione su dati Ufficio Data Warehouse e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo. Dati aggiornati al 23.08.2016.

Dati i numeri esigui non sono state effettuate analisi approfondite in relazione ai soli immatricolati di seconda generazione a corsi di laurea triennali presso l'Università di Bologna. Basti qui ricordare che anche nell'ultimo anno accademico considerato (2015/2016) il primato spetta agli studenti di cittadinanza albanese (72), seguiti da quelli di cittadinanza rumena (69). A grande distanza si ritrovano poi gli immatricolati di cittadinanza moldava (37) ed ucraina (32) mentre sono solo 13 gli studenti di seconda generazione immatricolati a un corso di laurea triennale con cittadinanza cinese.

In definitiva, la percentuale di studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano tra gli iscritti all'Università di Bologna nell'anno accademico

⁵⁶ Nei dati ANS-MIUR emerge rispetto ai dati di Ateneo una limitata sovra-rappresentazione degli studenti di seconda generazione di origine europea (74,0%) ed una conseguente sotto-rappresentazione degli studenti di seconda generazione di origine africana (13,3%), rimanendo pressoché inalterate le altre percentuali.

2015/2016 è pari al 2,0%-2,1%, a seconda della fonte dati utilizzata. Si ricorda ancora una volta, però, che la popolazione di riferimento non è quantificabile tramite i soli numeri appena illustrati, ma risulta composta anche da quegli studenti con *background* migratorio in possesso della cittadinanza italiana, impossibili da determinare da un punto di vista quantitativo in quanto si tratta di un'informazione non registrata dall'Ateneo al momento dell'iscrizione.

1. Gli studenti di seconda generazione all'Università di Bologna: un quadro descrittivo

Come già fatto all'interno del terzo capitolo, si procede ora ad una breve analisi descrittiva della popolazione di riferimento all'interno dell'Ateneo bolognese a partire dai dati riportati all'interno dell'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR. Eventuali, minime, variazioni dei valori assoluti degli studenti di seconda generazione nelle differenti analisi effettuate sono legate al fatto che, in seguito ad incroci più approfonditi, alcuni casi possono risultare talmente esigui da un punto di vista quantitativo da essere omessi in ottemperanza alle leggi sulla privacy.

1.1. Distribuzione di genere

Partendo dall'analisi della distribuzione di genere, si notano risultati simili a quelli già registrati a livello nazionale, che anzi emergono in modo ancora più accentuato. Stante la prevalenza femminile tra il totale degli studenti iscritti (10 punti percentuali), è possibile notare una predominanza della componente di sesso femminile ancora più accentuata tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma estero (aspetto in controtendenza rispetto ai dati nazionali) e il notevole

incremento di tale differenza (che raggiunge i 30 punti percentuali) tra gli studenti di seconda generazione. In altre parole, oltre due studenti su tre di seconda generazione iscritti nell'Ateneo bolognese sono di sesso femminile.

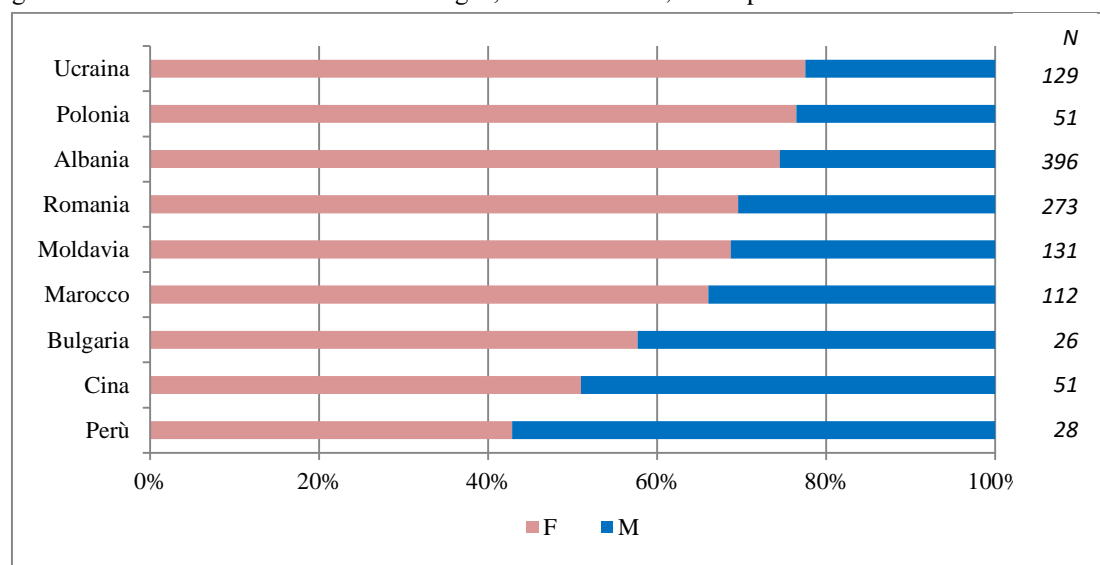
Tab. 5.3 - Numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di *international students* e di studenti di seconda generazione, per sesso, presso l'Università di Bologna, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
F	55,5	55,2	57,7	66,5
M	44,5	44,8	42,3	33,5
TOT	100,0	100,0	100,0	100,0
N	78.339	73.469	3.237	1.631

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Se anche tra gli studenti di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna la distribuzione di genere varia a seconda del Paese di origine, i numeri più ridotti non permettono di mettere in luce le tendenze emerse su scala nazionale. In Fig. 5.10 sono illustrati i principali Paesi di provenienza degli studenti iscritti presso l'Ateneo bolognese: al di là degli studenti peruviani (caratterizzati però da un numero così limitato di casi da non avere alcuna pretesa di generalizzabilità), tutte le provenienze analizzate si caratterizzano per una prevalenza della componente femminile. In particolare, i principali Paesi di origine (Albania, Romania e Moldavia) sono caratterizzati da una presenza femminile che si attesta attorno al 70%. Il primato spetta tuttavia alle studentesse di origine ucraina, che costituiscono poco meno del 78% degli studenti di seconda generazione provenienti dall'Ucraina.

Fig.5.10 - Distribuzione di genere per i principali Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna, a.a. 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

1.2. Distribuzione per età

Andando ad analizzare la distribuzione per età degli studenti iscritti presso l'Università di Bologna (cfr. Tab. 5.4), il dato che più degli altri emerge è legato al fatto che oltre la metà degli studenti maggiormente assimilabili al profilo degli studenti internazionali ha un'età compresa tra i 23 e i 30 anni. È un aspetto che non deve peraltro sorprendere dato che si tratta nella maggior parte dei casi di studenti che si muovono per specifiche ragioni di studio e che possono trovarsi presso l'Ateneo bolognese nel corso di un percorso accademico iniziato altrove. Si può inoltre notare che l'età degli studenti di seconda generazione risulta tendenzialmente più elevata rispetto a quella registrata dagli studenti con cittadinanza italiana. Il trend cambia per gli iscritti over 30, che incidono in misura maggiore, ancorché minoritaria, tra gli studenti italiani (e ancor di più tra gli studenti internazionali) rispetto a quelli di seconda generazione: le ragioni paiono in questo caso legate a motivazioni prettamente temporali, legate ad una minor presenza di giovani di seconda generazione nella fascia di età over 30.

Tab.5.4 - Distribuzione per età del numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di iscritti con cittadinanza straniera e diploma estero (o non fornito) e di studenti di seconda generazione presso l'Università di Bologna, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

ETÀ	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
Under 18	0,0	0,0	0,2	0
18	4,8	5,0	1,9	1,8
19	13,3	13,8	4,2	9,2
20	14,5	14,8	6,4	16,0
21	13,5	13,7	7,3	16,4
22	12,0	12,0	10,4	14,8
23/30	35,3	34,3	55,5	38,9
31/40	4,7	4,4	12,2	2,2
Over 40	1,9	2,0	1,9	0,7
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	78.339	73.469	3.237	1.631

Fonte: elaborazione su dati MIUR

Quelli appena presentati sono in ogni caso dati che, se decontestualizzati, poco dicono dell'effettiva distribuzione per età dei diversi gruppi di studenti iscritti: risulta infatti necessario prendere in considerazione quantomeno il ciclo di laurea di iscrizione. Come si può evincere dalla Tab.5.5, gli studenti di seconda generazione risultano iscritti nella grande maggioranza dei casi in corsi di laurea triennali: si tratta di una percentuale (74,8%) che supera di gran lunga quella registrata dagli studenti italiani (58,4%).

Tab.5.5 - Numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di *international students* e di studenti di seconda generazione presso l'Università di Bologna per corso di laurea, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

CORSO DI LAUREA	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
TRIENNALE	58,0	58,4	42,7	74,8
SPECIALISTICO / MAGISTRALE	21,7	21,0	41,5	11,2
CICLO UNICO	20,3	20,6	15,8	14,0
TOT	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	78.339	73.469	3.237	1.631

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Se per gli studenti con cittadinanza straniera e in possesso di un titolo di diploma estero i numerosi iscritti presso un corso di laurea specialistico/magistrale giustificano la distribuzione per età appena illustrata, una più rilevante presenza degli studenti di seconda generazione nei corsi di laurea triennali farebbe pensare ad una loro età tendenzialmente più bassa rispetto a quella dei colleghi italiani (iscritti in misura maggiore in corsi specialistici/magistrali). Tale ipotesi risulta però smentita, come già rilevato anche a livello nazionale, sia dai dati illustrati in Tab. 5.4, sia da quelli contenuti in Tab. 5.6, relativi alla distribuzione per età all'interno dei corsi di laurea triennali. Gli iscritti di cittadinanza italiana con età inferiore ai 20 anni costituiscono il 26,3% del totale degli iscritti italiani a un corso triennale: 13.6 punti percentuali in più rispetto agli studenti di seconda generazione. Al contrario, nella fascia d'età 22/30 rientra il 46,8% degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano iscritti a un corso triennale, a fronte del 28,9% degli studenti italiani.

Tab.5.6 - Distribuzione per età degli iscritti con cittadinanza italiana e di studenti di seconda generazione ad un corso di laurea triennale presso l'Università di Bologna, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

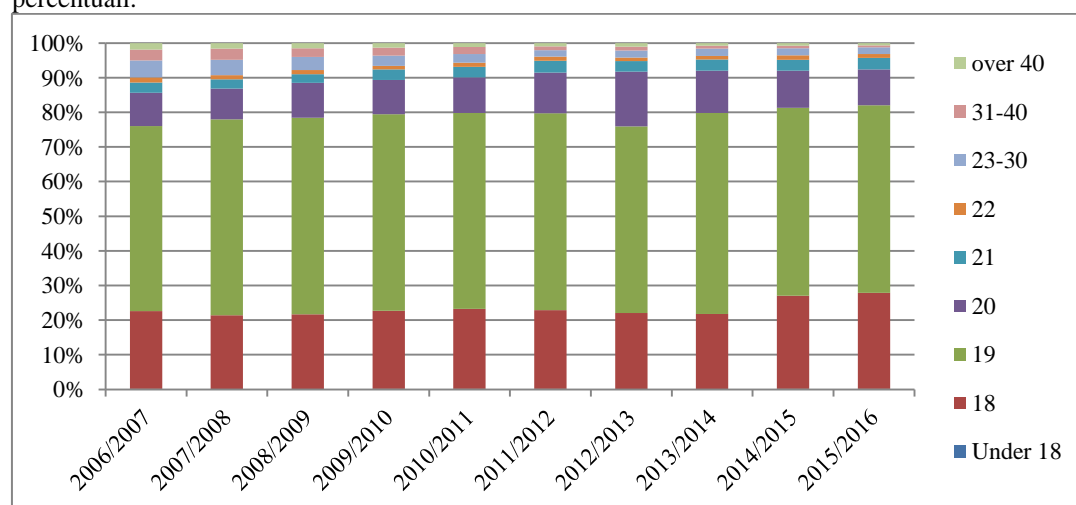
	Under 18	18	19	20	21	22	23/30	31/40	Over 40	Totale	N
STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	0,0	7,1	19,2	20,8	17,8	9,4	19,5	4,0	2,2	100,0	42.882
STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE	0,0	2,0	10,7	19,2	18,8	15,6	31,2	1,7	0,8	100,0	1.220

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Per confermare tale ipotesi, ci si è focalizzati sul trend decennale degli immatricolati ad un corso triennale presso l'Ateneo di Bologna, così da mettere in risalto eventuali differenze tra l'età d'immatricolazione degli studenti di seconda generazione e quella delle matricole con cittadinanza italiana. Come illustrato in

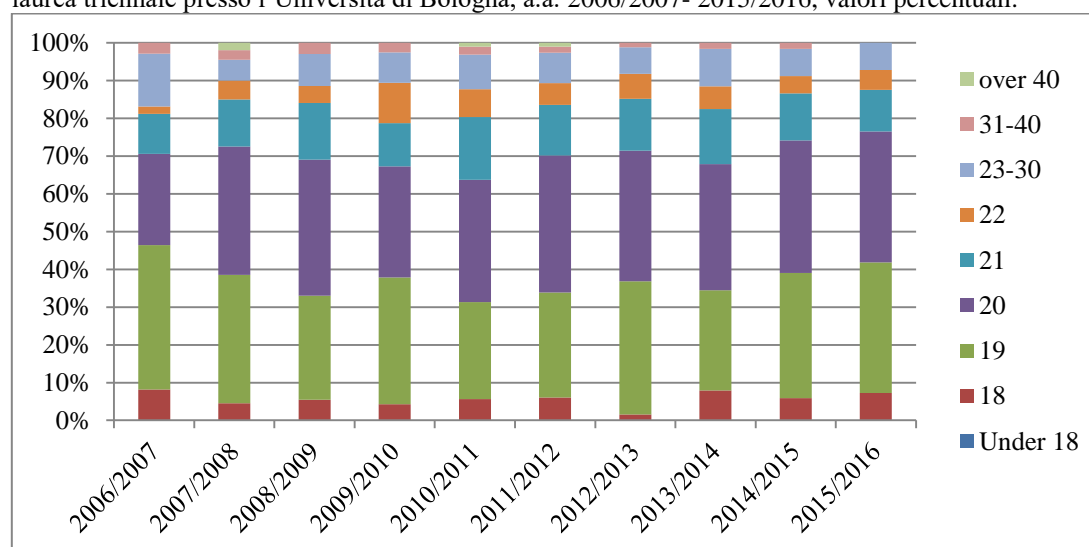
Fig. 5.11 e Fig. 5.12, circa l'80% degli studenti con cittadinanza italiana si immatricola entro il compimento del ventesimo anno di età (e si arriva oltre il 90% se si considerano anche i ventenni): si tratta di una percentuale in leggera crescita nell'ultimo decennio e che si colloca sugli stessi livelli fatti registrare su scala nazionale, andando ad indicare un percorso educativo pre-universitario tendenzialmente lineare, non caratterizzato da ritardi ed interruzioni. Notevolmente differente risulta invece la distribuzione per età degli immatricolati di seconda generazione ad un corso di laurea triennale: se la percentuale di immatricolazioni entro il compimento del ventesimo anno di età si attesta su percentuali attorno al 40% (circa la metà di quanto fatto registrare dagli studenti con cittadinanza italiana), prendendo in considerazione anche gli immatricolati ventenni le percentuali arrivano a toccare quota 75% nel corso dell'ultimo anno accademico, avvicinandosi a quelle degli studenti italiani. Si tratta di percentuali simili a quelle illustrate nel terzo capitolo a livello nazionale: il trend decennale in questo caso risulta meno lineare, dato il numero limitato di studenti di seconda generazione immatricolati in ogni singolo anno accademico.

Fig.5.11 – Distribuzione per età degli studenti italiani immatricolati a un corso di laurea triennale presso l'Università di Bologna con cittadinanza italiana, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.5.12 – Distribuzione per età degli studenti immatricolati di seconda generazione a un corso di laurea triennale presso l'Università di Bologna, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

1.3 Percorso formativo pre-universitario

Passando all'analisi del percorso educativo precedente all'iscrizione presso l'Ateneo di Bologna intrapreso da quegli studenti che hanno acquisito con certezza il titolo di diploma in Italia, vengono confermate in maniera ancora più accentuata le tendenze già emerse a livello nazionale. Se circa tre studenti italiani su quattro iscritti all'Università di Bologna nell'anno accademico 2015/2016 risultano in possesso di un diploma di tipo liceale, tale percentuale si abbassa in modo sensibile tra gli studenti di seconda generazione (45,0%). Tra questi ultimi risulta molto più accentuato rispetto ai compagni italiani il possesso di un diploma di maturità di tipo tecnico (oltre 20 punti percentuali di differenza) o professionale (12,3% a fronte di un 1,9%).

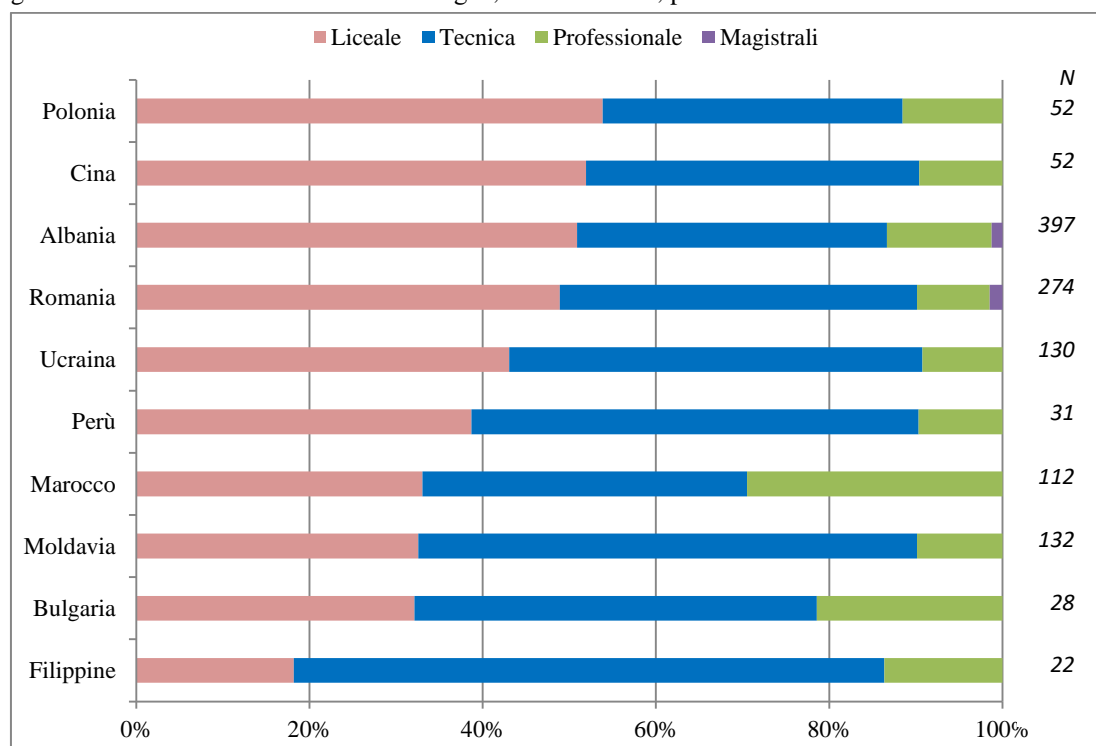
Tab.5.7 - Numero di iscritti presso l'Università di Bologna con cittadinanza italiana e di seconda generazione per tipo di diploma acquisito in Italia, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

TIPO MATURITÀ	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
MATURITA' LICEALE	74,1	45,0
MATURITA' TECNICA	20,5	41,3
MATURITA' PROFESSIONALE	3,5	12,7
MAGISTRALI	1,9	1,0
TOTALE	100,0	100,0
<i>N</i>	71.924	1.631

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Prendendo in considerazione i Paesi di origine più rappresentati tra gli iscritti di seconda generazione all'Università di Bologna nell'a.a. 2015/2016, gli studenti con cittadinanza polacca, cinese ed albanese sono in possesso, in oltre la metà dei casi, di un tipo di diploma liceale (anche se solo gli ultimi tra quelli elencati sono davvero significativi, da un punto di vista quantitativo, in termini assoluti). Un titolo di diploma di tipo tecnico è particolarmente diffuso tra gli studenti di origine filippina (ma si tratta di pochi casi, ed è forse così spiegabile la differenza rispetto a quanto riscontrato a livello nazionale) e moldava (con una percentuale di poco inferiore al 60%), mentre deve essere segnalata la grande diffusione della maturità di tipo professionale tra gli studenti con cittadinanza marocchina (circa 30%, sensibilmente più alta rispetto non solo alla media riscontrata tra gli studenti con cittadinanza italiana, 3,5%, ma anche tra gli stessi studenti di seconda generazione, 12,7%).

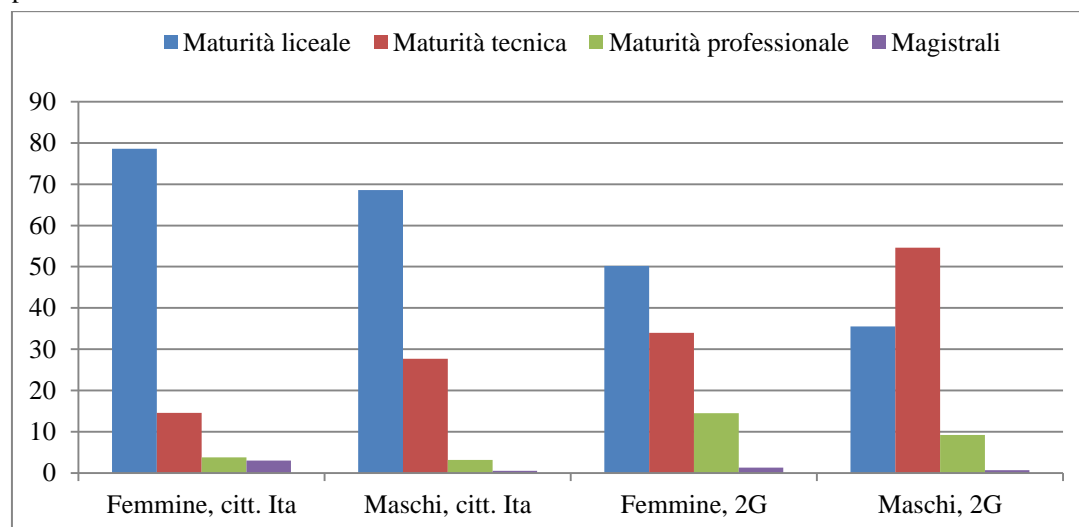
Fig.5.13 - Tipo di diploma per i principali Paesi di provenienza degli studenti di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna, a.a.2015/2016, percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Se la provenienza liceale risulta preponderante per gli studenti di origine italiana, lo è in particolar modo per le studentesse, che possiedono tale diploma in poco meno dell'80% dei casi. Tra i colleghi di sesso maschile la percentuale si abbassa di quasi dieci punti percentuali mentre, come già anticipato, ben diversi sono i numeri relativi agli studenti di seconda generazione. Se la metà delle ragazze con cittadinanza straniera e diploma italiano ha conseguito una maturità di tipo liceale (quasi 30 punti percentuali di differenza rispetto alle colleghe italiane), tra gli studenti di seconda generazione di sesso maschile è il diploma di tipo tecnico ad essere più diffuso (in oltre la metà dei casi). Se è poi possibile notare la maggior incidenza del diploma di tipo professionale tra gli studenti di seconda generazione rispetto ai compagni italiani, tale titolo risulta più diffuso tra le studentesse rispetto ai compagni di sesso maschile (oltre 5 punti percentuali di differenza).

Fig.5.14 - Studenti iscritti all'Università di Bologna di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e tipo di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

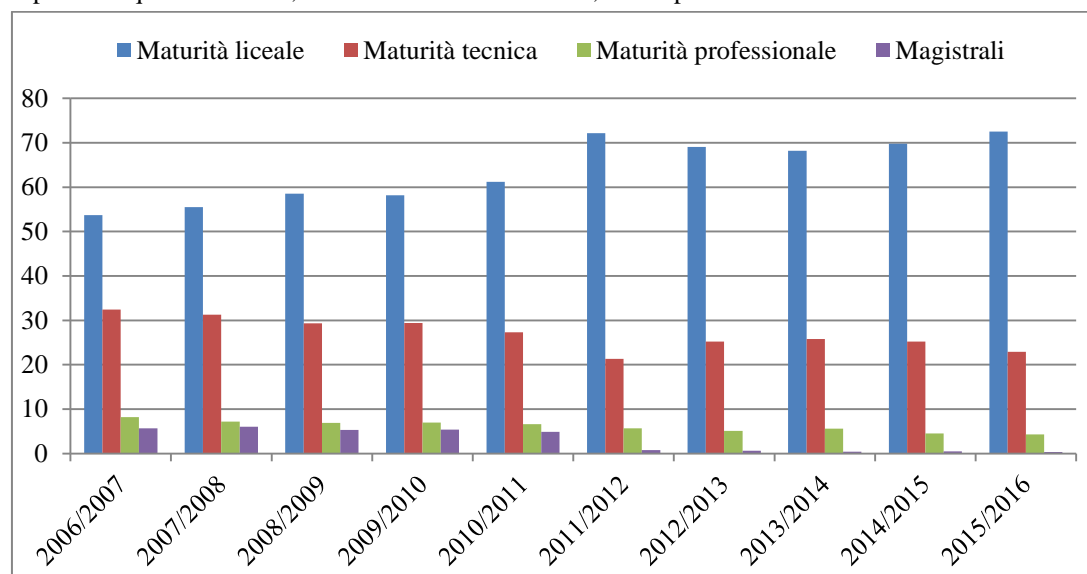


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Andando ad osservare la tipologia di diploma superiore posseduto dagli immatricolati nel corso degli ultimi dieci anni (cfr. Fig. 5.15 e Fig. 5.16), è possibile notare che tra gli studenti con cittadinanza italiana immatricolati all'Università di Bologna è sempre più diffuso un precedente percorso liceale (aumento di quasi 20 punti percentuali nel corso dell'ultimo decennio) a fronte di una riduzione sia del percorso tecnico (-9.5 punti percentuali rispetto all'a.a. 2006/2007) che di quello professionale (-3.9 punti percentuali su di un'incidenza comunque molto ridotta). Per contro si è assistito nel corso dell'ultimo anno accademico ad una prevalenza del titolo di diploma liceale anche tra gli studenti di seconda generazione, dopo anni in cui era la maturità tecnica ad essere la più diffusa. Nell'a.a. 2009/2010, addirittura il 47,6% degli immatricolati di seconda generazione all'Università di Bologna era in possesso di un diploma di tipo tecnico mentre gli studenti con titolo liceale (24,4%) risultavano superati anche da quelli in possesso di diploma professionale (26,8%). In generale, negli ultimi anni, risulta meno frequente la presenza di immatricolati di seconda generazione in possesso di

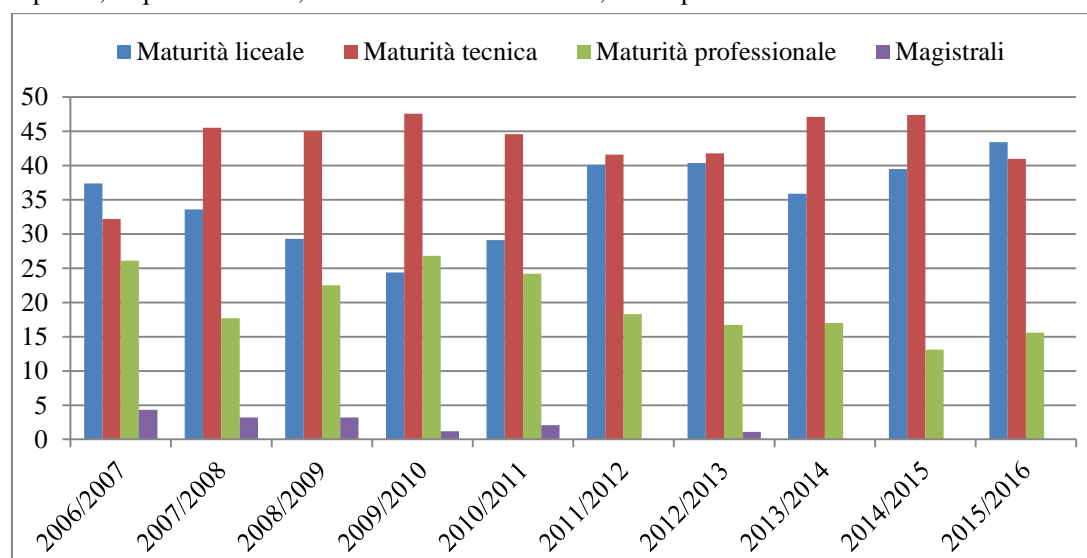
questo tipo di diploma, pur non emergendo una linearità di tali trend a causa del numero non elevato di casi.

Fig.5.15 - Studenti immatricolati con cittadinanza italiana all'Università di Bologna, per tipo di diploma acquisito in Italia, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.5.16 - Studenti immatricolati di seconda generazione all'Università di Bologna, per tipo di diploma, acquisito in Italia, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Focalizzando ora l'attenzione sul voto di diploma, è possibile osservare che poco più della metà degli iscritti presso l'Ateneo di Bologna in possesso della

cittadinanza italiana (51,8%) ha ottenuto un voto di diploma inferiore a 80/100. Tale percentuale si alza di quasi 9 punti percentuali (60,5%) tra gli studenti in possesso di cittadinanza straniera e diploma italiano. Minore è invece la distanza se si prendono in considerazione le votazioni più elevate: il 19,0% degli studenti italiani ha ottenuto un voto superiore ai 90/100, percentuale che è pari al 14,1% tra gli studenti di seconda generazione. Le percentuali a livello nazionale sono rispettivamente pari al 23,9% e al 14,3%: se risulta quasi invariata la percentuale tra gli studenti di seconda generazione, la più rilevante differenza tra gli studenti con cittadinanza italiana spiega tale “avvicinamento”.

Tab.5.8 - Numero di iscritti con cittadinanza italiana e di studenti di seconda generazione presso l'Università di Bologna per voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

VOTO DIPLOMA	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
60/69	21,0	28,4
70/79	30,8	32,1
80/89	29,2	25,4
90/99	16,8	13,2
100 e 100 con menzione	2,2	0,9
Totale	100,0	100,0
N	66.213	1.550*

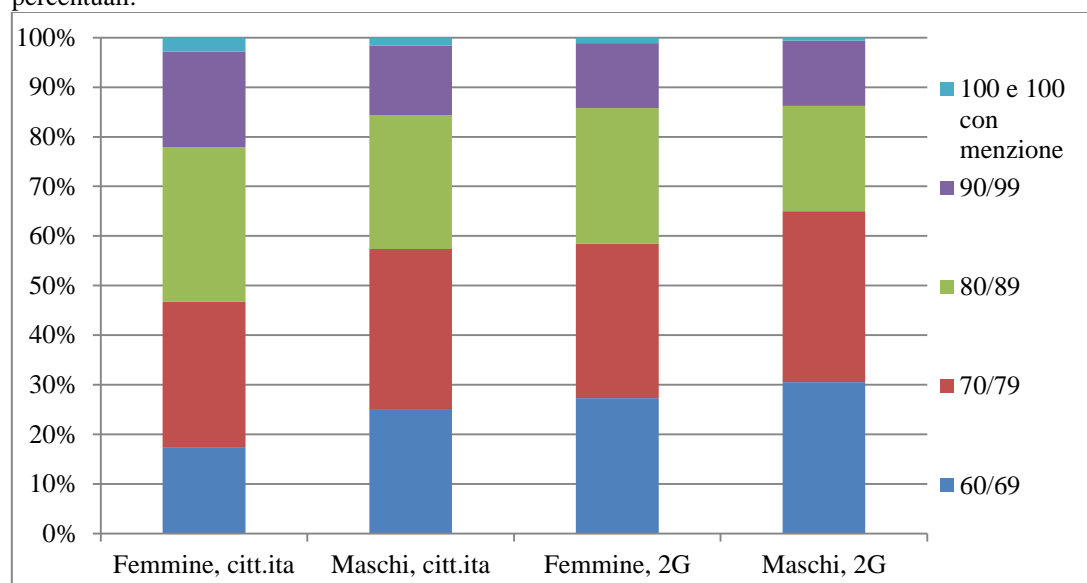
Fonte: elaborazione su dati MIUR

*La differenza di N è dovuta al fatto che in 81 casi il voto di diploma non risulta disponibile nei dati ANS-MIUR perché non fornito o omissso in ottemperanza alle leggi sulla privacy.

Introducendo la variabile genere, si ha riscontro di quanto già sottolineato più volte in questo lavoro di ricerca, ovvero i migliori risultati scolastici ottenuti dalle ragazze rispetto ai loro coetanei di sesso maschile. Analizzando i voti di diploma inferiori agli 80/100, la differenza è però più rilevante tra gli studenti in possesso di cittadinanza italiana (10.6 punti percentuali) rispetto agli studenti di seconda generazione (6.6 punti percentuali), pur attestandosi questi ultimi su votazioni mediamente più basse. Prendendo in considerazione le votazioni più elevate

(superiori ai 90/100), la differenza di genere quasi si annulla tra gli studenti di seconda generazione, mentre rimane rilevante (6.5 punti percentuali) tra gli studenti italiani. Dalla Fig. 5.17 è poi possibile notare come risulti molto simile la distribuzione dei voti di maturità ottenuti dai ragazzi italiani e dalle studentesse di seconda generazione iscritte nell'a.a. 2015/2016 presso l'Università di Bologna.

Fig.5.17 - Studenti iscritti presso l'Università di Bologna di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a. 2015/2016, valori percentuali.



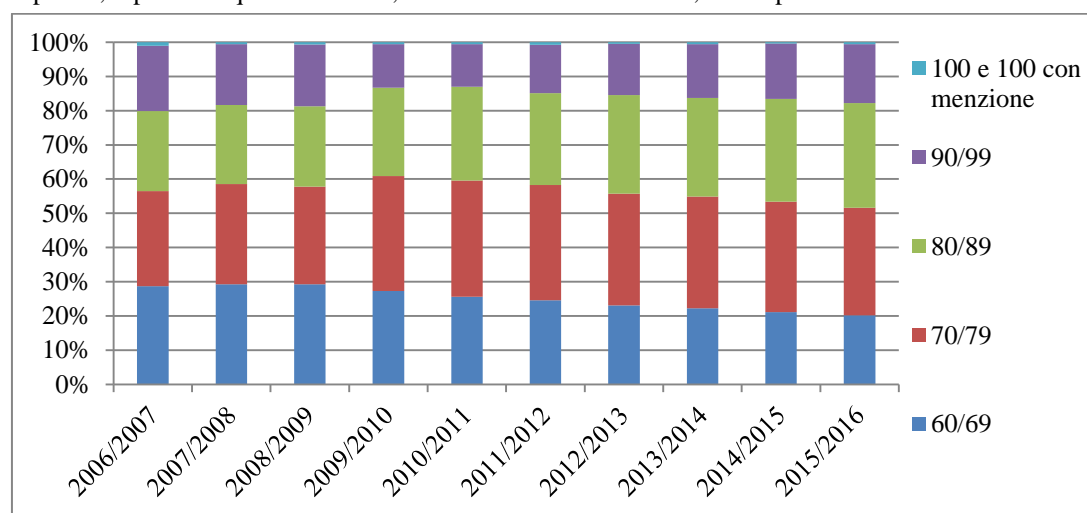
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

L'incrocio delle variabili "sesso", "tipo di diploma" e "voto di diploma" porta ad un'eccessiva riduzione del numero di casi tra la popolazione degli studenti di seconda generazione: non deducendone alcuna tendenza significativa, ci si limita a rimandare a quanto sottolineato nel terzo capitolo a livello nazionale, ovvero il minor peso della votazione rispetto al tipo di diploma ottenuto.

Analizzando infine il trend dell'ultimo decennio (cfr. Fig. 5.18 e Fig. 5.19), l'unica variazione significativa tra gli studenti con cittadinanza italiana immatricolati all'Università di Bologna è il calo (di circa 9 punti percentuali nel corso dell'ultimo decennio) di iscrizioni da parte di coloro che si sono diplomati con una votazione

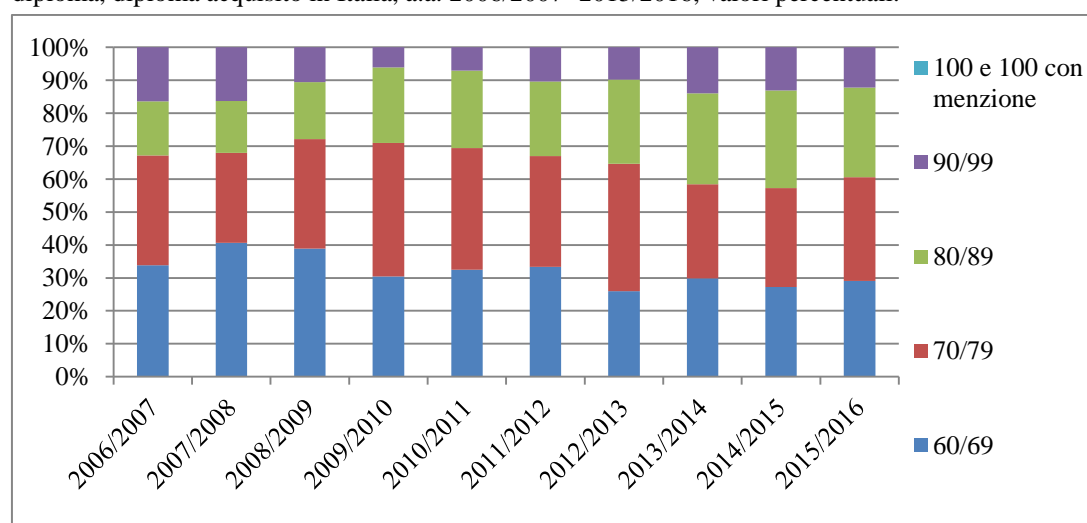
inferiore ai 70/100. Tra gli studenti di seconda generazione, invece, più significativa è la differenza se vengono presi in considerazione gli studenti immatricolatisi dopo aver ottenuto una votazione superiore agli 80/100: se nell'a.a. 2008/2009 costituivano circa il 28% del totale, negli anni più recenti hanno toccato percentuali superiori al 40%. Nonostante tale tendenza possa apparire più lineare di quella riscontrata a livello nazionale, l'esiguo numero di casi non permette di giungere ad alcun tipo di generalizzabilità.

Fig.5.18 - Studenti immatricolati con cittadinanza italiana all'Università di Bologna per voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.5.19 - Studenti immatricolati di seconda generazione all'Università di Bologna per voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

1.4. Aree, scuole e corsi di studio

Dall'analisi delle diverse aree di studio in cui sono raggruppati i corsi di laurea presso cui risultano iscritti gli studenti⁵⁷, alcune tendenze emerse su scala nazionale paiono essere ancora più accentuate tra gli iscritti all'Ateneo di Bologna. Se un terzo degli studenti italiani è iscritto, nell'a.a. 2015/2016, in un corso afferente all'Area Sociale, tale percentuale risulta più elevata sia tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma estero (39,4%, dato in controtendenza con quanto emerso a livello nazionale) sia, soprattutto, tra gli studenti di seconda generazione (44,5%). Da sottolineare al contrario che la percentuale di questi ultimi iscritti in corsi di Area Umanistica è minore (15,2%) rispetto a quella registrata a livello nazionale (19,0%), mentre risulta più elevata sia tra gli studenti italiani (24,2% a fronte del 17,7% a livello nazionale) e internazionali (18,6% a fronte del 15,0%). Appare in ogni caso evidente che il confronto con i dati registrati su scala nazionale rischia di essere parzialmente improprio, essendo i dati appena illustrati condizionati dai corsi di laurea inseriti nell'offerta formativa dell'Università di Bologna.

⁵⁷ Per i dettagli della suddivisione per area di studio proposta dal MIUR si rimanda alla nota n.37. A inizio capitolo (tab.5.1) si è fatto riferimento ai dati forniti dall'Ufficio *Data Warehouse* e Rilevazioni Ministeriali di Atene, i quali hanno permesso di illustrare gli studenti iscritti presso l'Università di Bologna per singola Scuola. Si fa qui inizialmente riferimento ai dati riportati dall'Anagrafe Nazionale Studenti del MIUR, così da poter eseguire parziali confronti con i dati registrati a livello nazionale, per poi riportare anche i dati, più puntuali, forniti dall'Ateneo.

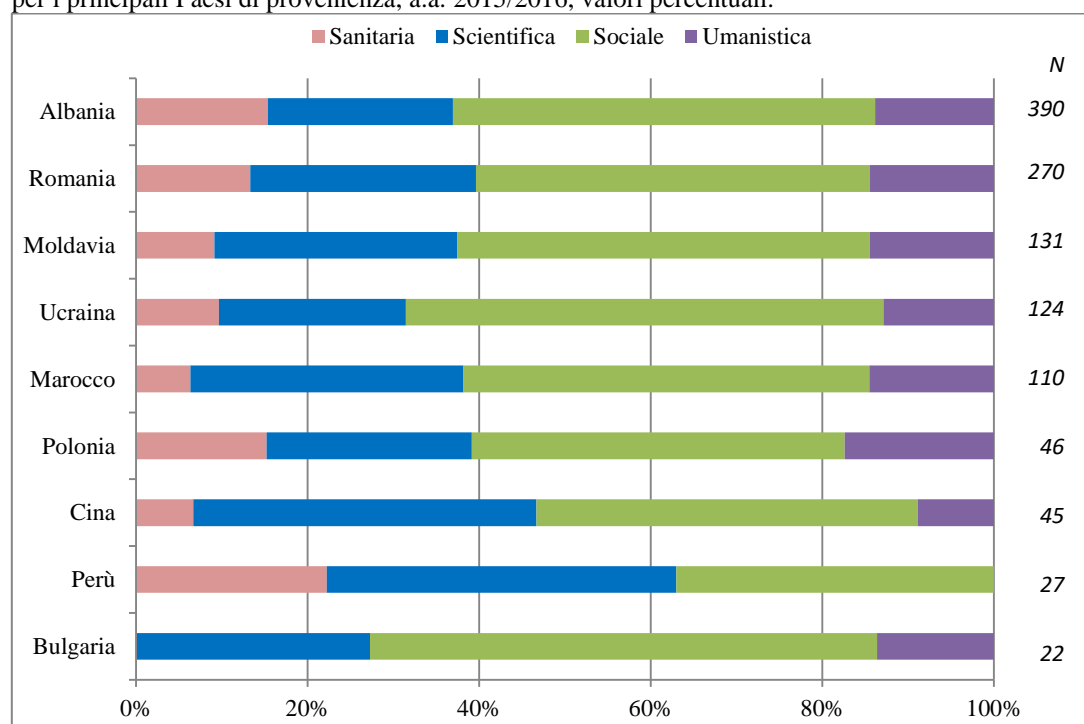
Tab.5.9 - Numero totale di iscritti, di iscritti con cittadinanza italiana, di *international students* e di studenti di seconda generazione all'Università di Bologna per area di iscrizione, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

AREA DI ISCRIZIONE	TOTALE STUDENTI ISCRITTI	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI CON CITTADINANZA STRANIERA E DIPLOMA ESTERO	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
Area Sanitaria	12,0	11,8	14,2	13,0
Area Scientifica	30,5	30,7	27,8	27,3
Area Sociale	33,8	33,3	39,4	44,5
Area Umanistica	23,7	24,2	18,6	15,2
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	78.339	73.469	3.237	1.631

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Passando all'analisi delle eventuali peculiarità a seconda del Paese di origine degli studenti di seconda generazione (cfr. Fig. 5.20), le osservazioni generalizzabili, dato il ristretto numero di casi, sono limitate. È possibile osservare, tra i Paesi quantitativamente più rappresentati, una più accentuata predilezione per i corsi di Area Sociale degli studenti di seconda generazione di origine ucraina (e bulgara, ma i casi sono davvero esigui) mentre gli studenti di origine marocchina (così come quelli di origine cinese e peruviana, ma con numeri più ridotti) paiono prediligere più degli altri studenti di seconda generazione i corsi di laurea afferenti all'Area Scientifica. Anche in questo caso risulta difficile una comparazione puntuale con quanto emerge su scala nazionale: l'unica possibile sottolineatura pare riguardare la minore predilezione per gli studenti di origine ucraina per i corsi di Area Umanistica (percentuale che si attesta sul 12,9% a fronte del 30,1% a livello nazionale).

Fig.5.20 - Aree di iscrizione degli studenti di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna per i principali Paesi di provenienza, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

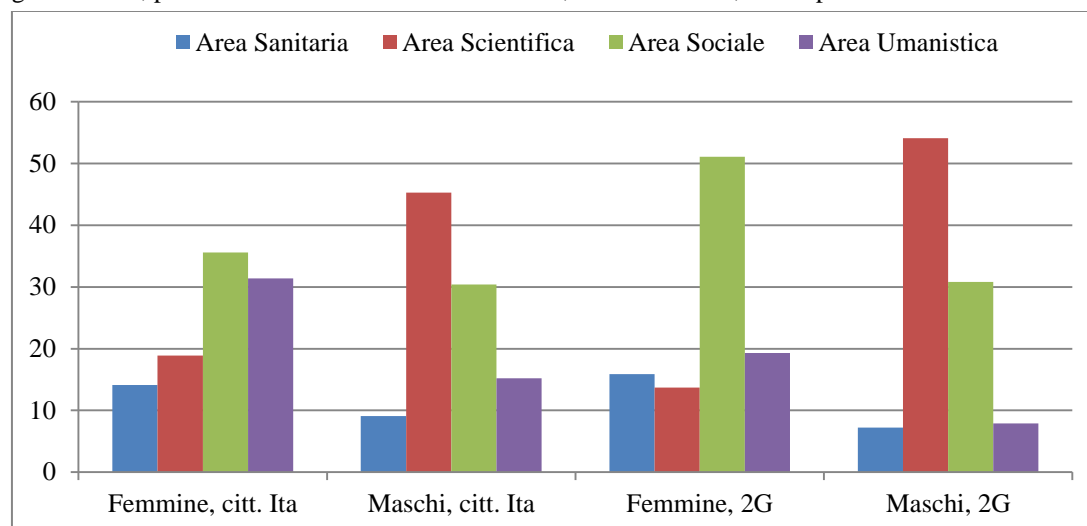


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Introducendo la variabile genere, si può osservare che le tendenze emerse tra gli studenti italiani ritornano, in modo più accentuato, tra gli studenti di seconda generazione: questo aspetto è ancora più evidente rispetto a quanto riscontrato su scala nazionale. Tra le studentesse con cittadinanza straniera e titolo di diploma italiano risulta più netta (51,1%) la preferenza per i corsi afferenti all'area Sociale non solo rispetto alle colleghe di cittadinanza italiana (35,6%) ma anche rispetto alla percentuale fatta registrare a livello nazionale (46,3%): il *gap* tra i due gruppi di studentesse analizzati risulta quindi maggiore nel caso specifico dell'Ateneo bolognese (15.5 punti percentuali) rispetto a quello nazionale (8.1 punti percentuali). La stessa osservazione può essere fatta per gli studenti di sesso maschile, stavolta in relazione ai corsi di studio di Area Scientifica, scelti dagli studenti italiani nel 45,3% dei casi, mentre la percentuale tra gli studenti di seconda

generazione arriva a toccare il 54,1%. La differenza (8.8 punti percentuali) è maggiore rispetto a quella registrata su scala nazionale (4.7 punti percentuali, con gli studenti di seconda generazione di sesso maschile che sono iscritti in corsi di Area Scientifica in una percentuale inferiore al 50%).

Fig.5.21 - Studenti iscritti all'Università di Bologna di cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e area del corso di iscrizione, a.a. 2015/2016, valori percentuali.



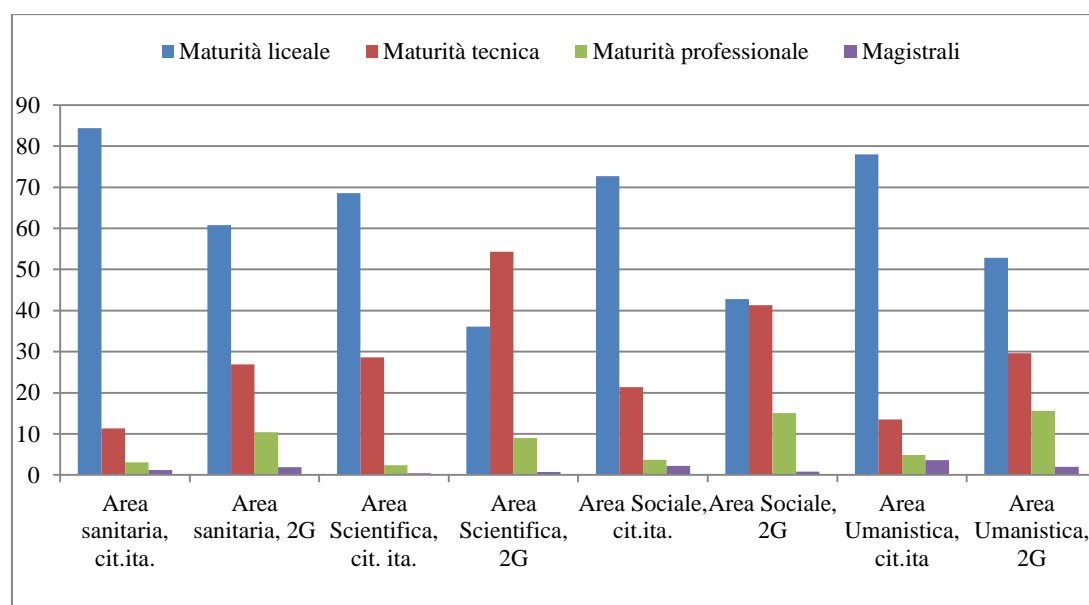
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Tramite questo ulteriore approfondimento è in parte spiegabile quanto illustrato poco sopra, ovvero la predilezione degli studenti di origine ucraina per i corsi di laurea afferenti all'Area Sociale, che sarebbe quindi dovuta a una forte prevalenza della componente femminile (pari al 77,5%, la più elevata tra i Paesi maggiormente rappresentati), la quale tende ad iscriversi prevalentemente in corsi di quella stessa area.

Indagando i diversi tipi di diploma (ottenuto in Italia) di cui sono in possesso gli studenti dell'Ateneo bolognese a seconda delle aree di riferimento dei corsi a cui risultano iscritti, emergono tendenze simili a quelle registrate su scala nazionale, su tutte una netta prevalenza della maturità di tipo liceale, in tutte le aree considerate, per gli studenti con cittadinanza italiana. Al contrario, si riscontra una meno

evidente frequenza di titoli liceali per gli studenti di seconda generazione in ogni area considerata, ad eccezione degli studenti di seconda generazione iscritti in corsi afferenti all'Area Scientifica, per i quali a prevalere è una maturità di tipo tecnico. Si tratta di un aspetto già evidenziato a livello nazionale, ma con percentuali differenti (45,8% su scala nazionale; 54,3% all'Università di Bologna). A differenza di quanto emerso su scala nazionale, però, in cui è la maturità tecnica a prevalere anche tra gli studenti di seconda generazione all'interno dei corsi di Area Sociale, nell'Ateneo bolognese la più diffusa è, anche se di poco, quella di tipo liceale.

Fig.5.22 - Studenti iscritti all'Università di Bologna di cittadinanza italiana e di seconda generazione con diploma italiano, per tipo di diploma superiore e area del corso di iscrizione, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

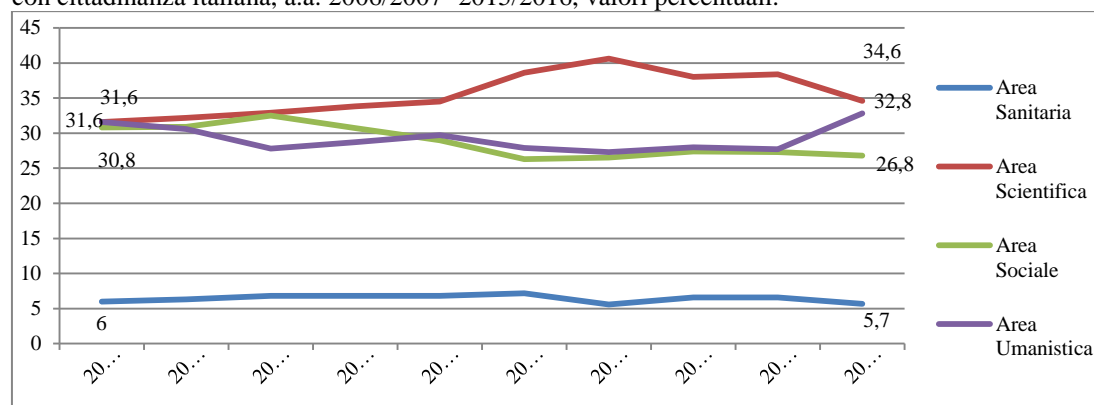


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Analizzando infine il trend dell'ultimo decennio (cfr. Fig. 5.23 e Fig. 5.24), è possibile osservare che tra gli immatricolati presso l'Università di Bologna di cittadinanza italiana ha acquisito sempre maggiore rilevanza l'iscrizione a corsi di laurea in Area Scientifica anche se, nel corso dell'ultimo anno accademico, i corsi di laurea di Area Umanistica si sono collocati su livelli simili, nettamente più

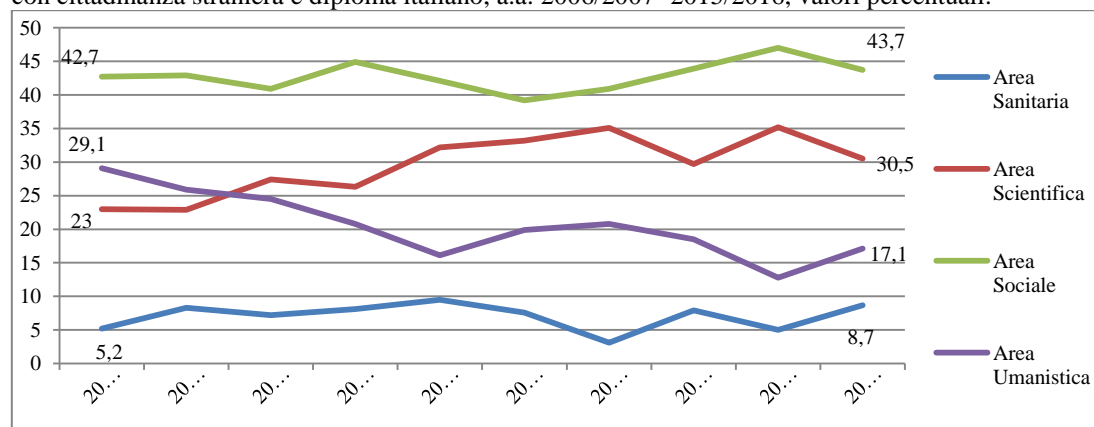
elevati rispetto a quelli registrati a livello nazionale (13.8 punti percentuali di differenza). Tra gli studenti di seconda generazione immatricolati nell'Ateneo bolognese, invece, i corsi di laurea afferenti all'Area Sociale mantengono il primato, seguiti dai corsi di Area Scientifica, che hanno nel corso del tempo sopravanzato quelli di Area Umanistica. I dati osservati tra gli studenti di seconda generazione presso l'Ateneo bolognese risultano simili a quelli registrati su scala nazionale, con una più marcata predilezione per i corsi di Area sociale (differenza di 4.9 punti percentuali).

Fig.5. 23 - Distribuzione per Area di studio degli studenti immatricolati all'Università di Bologna con cittadinanza italiana, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Fig.5.24 - Distribuzione per Area di studio degli studenti immatricolati all'Università di Bologna con cittadinanza straniera e diploma italiano, a.a. 2006/2007- 2015/2016, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Grazie alla collaborazione dell'Ufficio Contribuzioni Studentesche e dell'Ufficio *Data Warehouse* e Rilevazioni Ministeriali dell'Università di Bologna è stato possibile avere dati più puntuali relativamente alla presenza di studenti stranieri iscritti presso l'Ateneo bolognese. Come evidenziato nella Tabella 5.10, la maggiore presenza di studenti stranieri nell'a.a. 2015/2016, sia in termini assoluti che relativi, è riscontrabile presso i corsi facenti riferimento alla Scuola di Economia, Management e Statistica (1.128 studenti, per una percentuale pari al 13,8% sul totale degli iscritti di Scuola). Presenze significative in termini assoluti sono riscontrabili in corsi facenti riferimento alla Scuola di Ingegneria e Architettura (844) e alla Scuola di Lettere e Beni Culturali (749), mentre in termini percentuali è significativa la presenza di iscritti con cittadinanza straniera presso la scuola di Medicina e Chirurgia (8,2% sul totale degli iscritti di Scuola). Prendendo in considerazione la presenza di studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano, misura che più di ogni altra meglio approssima la categoria di seconda generazione, si nota che le più elevate percentuali si trovano ancora una volta presso la Scuola di Economia, Management e Statistica (4,0%) e presso la Scuola di Scienze Politiche (3,4%): si tratta di percentuali che, ancorché contenute, risultano sensibilmente superiori alla media (2,1%). In termini assoluti, è possibile notare che le presenze più rilevanti di studenti di seconda generazione sono riscontrabili nei corsi afferenti alla Scuola di Economia, Management e Statistica (330), alla Scuola di Ingegneria e Architettura (262) e alla Scuola di Scienze Politiche (224).

Tab.5.10 - Iscritti a corsi di laurea di I e II livello presso l'Università di Bologna, a.a. 2015/2016.

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

Fonte: Ufficio Data Warehouse e Rilevazioni Ministeriali di Ateneo. Dati aggiornati al 23.08.2016.

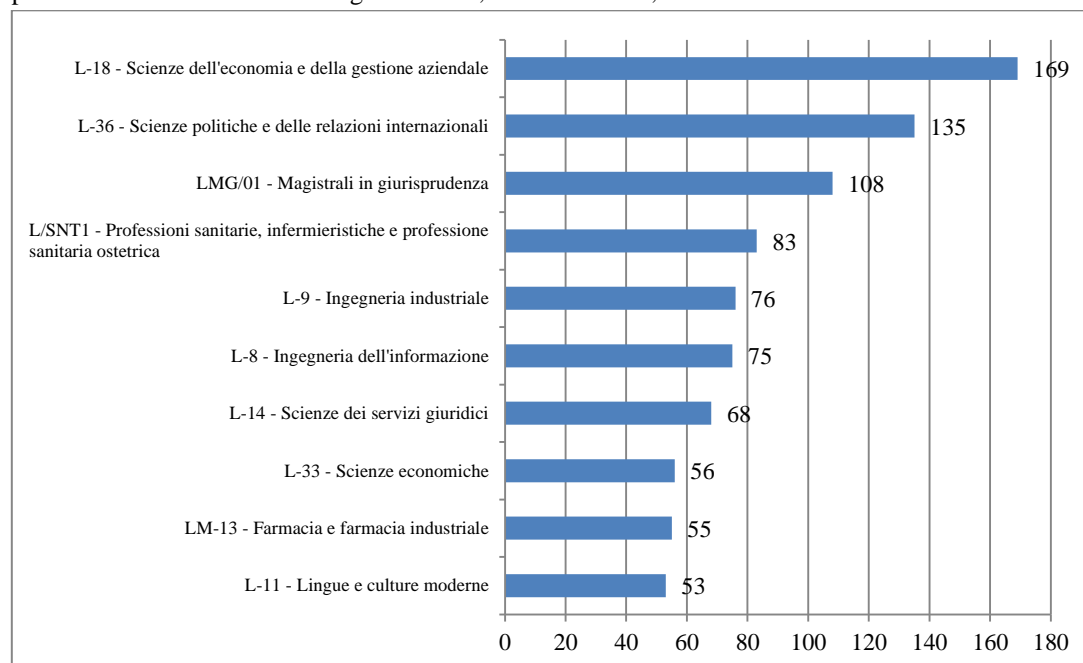
L'incidenza degli studenti stranieri con diploma italiano rispetto al totale degli studenti stranieri iscritti in ogni singola scuola, al contrario, risulta maggiore presso i corsi di laurea della Scuola di Giurisprudenza (50,1%) e della Scuola di Scienze Politiche (48,0%): se in questi due casi circa uno studente con cittadinanza straniera su due può essere considerato di seconda generazione, la media complessiva riscontrabile presso l'intero Ateneo è pari al 32%.

Confrontando questi dati con quelli relativi al precedente anno accademico, è possibile riscontrare un lieve incremento dell'incidenza degli studenti stranieri sul totale degli iscritti presso l'Università di Bologna (era pari al 6,6% nell'a.a. 2014/2015), e una percentuale invariata di studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano (2,1%).

Tornando ai dati ANS-MIUR, si riportano in Figura 5.25 le classi dei corsi di studio che vedono la maggior presenza di studenti di seconda generazione: su tutte spicca

la L-18 (Scienze dell'economia e della gestione aziendale), dato che conferma quanto appena illustrato nella tabella

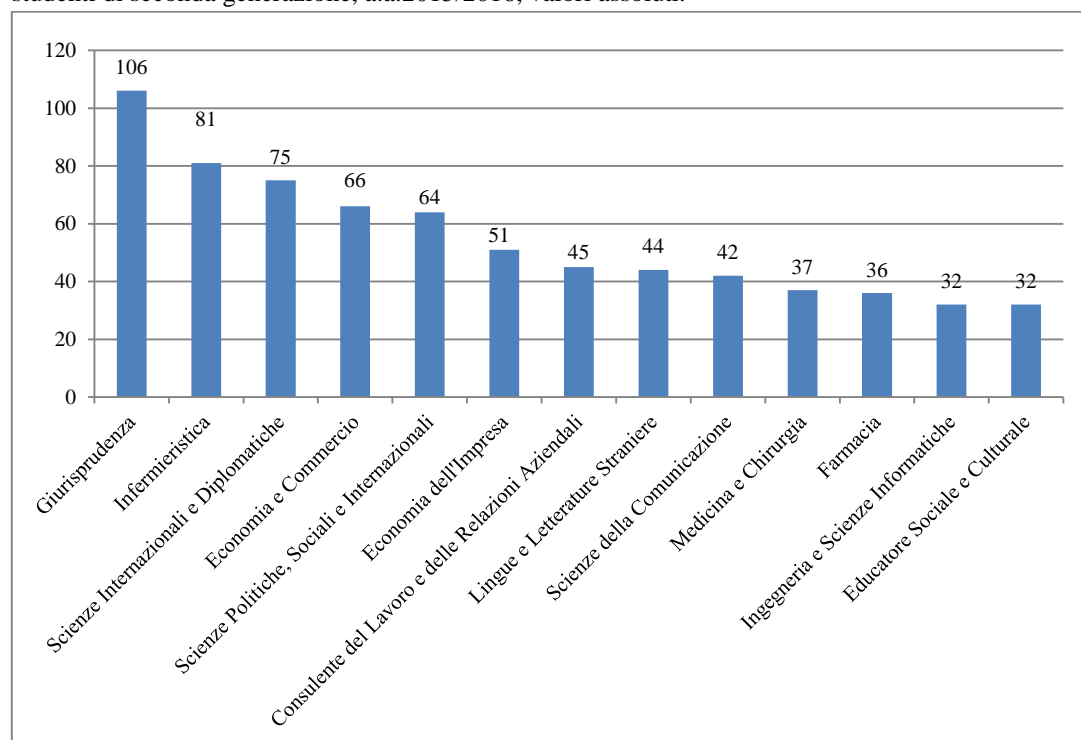
Fig.5.25 – Classi dei corsi di studio dell'Università di Bologna presso cui è registrata la maggiore presenza di studenti di seconda generazione, a.a. 2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Focalizzando l'attenzione sui singoli corsi di studio dell'Università di Bologna (cfr. Fig. 5.26), i corsi di laurea che hanno registrato, nell'a.a. 2015/2016, le maggiori presenze di studenti di seconda generazione sono Giurisprudenza, Scienze Internazionali e Diplomatiche (che rientrano in quei corsi di Area Sociale presso cui risulta iscritta la maggioranza degli studenti con cittadinanza straniera e diploma italiano) e, al secondo posto in graduatoria, il Corso di Laurea in Infermieristica, con la presenza di oltre 80 studenti di seconda generazione.

Fig.5.26 – Corsi di laurea dell’Università di Bologna presso cui è registrata la maggiore presenza di studenti di seconda generazione, a.a.2015/2016, valori assoluti.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

1.5 Mobilità

Un approfondimento, sempre a partire dai dati ANS-MIUR, può essere riservato anche alla mobilità inter-regionale e inter-provinciale degli studenti iscritti all’Università di Bologna, indagata confrontando Regione (o Provincia) di residenza e quella presso cui ha sede il corso di laurea a cui risultano iscritti. Come già ricordato nel capitolo terzo, dai dati ANS-MIUR risulta sconosciuto il luogo di domicilio: la mobilità o la stanzialità dei singoli studenti viene quindi determinata a seconda del loro luogo di residenza e non permette di determinare il “pendolarismo” degli stessi. Come si evince dalla Tab. 5.11, è possibile osservare una mobilità inter-regionale più accentuata per gli studenti italiani iscritti all’Ateneo bolognese rispetto a quella degli studenti di seconda generazione (poco meno di 15 punti percentuali). Anche a livello di mobilità inter-provinciale,

caratterizzata da percentuali molto più elevate, gli studenti in possesso di cittadinanza italiana risultano più mobili rispetto a quelli con cittadinanza straniera e diploma italiano (9.6 punti percentuali di differenza). Bisogna in ogni caso sottolineare che le percentuali di studenti residenti in Regioni o Province differenti rispetto a quelle in cui ha sede il corso di laurea a cui sono iscritti sono molto più elevate tra gli studenti iscritti all'Ateneo bolognese se confrontate a quelle riscontrate a livello nazionale.

Tab.5.11 - Numero di iscritti all'Università di Bologna con cittadinanza italiana e di seconda generazione mobili e sedentari, a.a.2015/2016, valori percentuali.

	MOBILITÀ REGIONALE		MOBILITÀ PROVINCIALE	
	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE	STUDENTI CON CITTADINANZA ITALIANA	STUDENTI DI SECONDA GENERAZIONE
Studenti mobili	45,0	30,1	72,6	63,0
Studenti sedentari	55,0	69,9	27,4	37,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0
<i>N</i>	<i>73.469</i>	<i>1.631</i>	<i>73.469</i>	<i>1.631</i>

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Provando a disaggregare i dati così da fare riferimento alle singole Province in cui sono collocati i corsi dell'Università di Bologna, è possibile osservare che la Provincia che vede meno studenti residenti su coloro che sono iscritti a un corso avente sede nella stessa è quella di Forlì-Cesena, che vede percentuali di studenti mobili superiori al 78% tra gli studenti italiani e al 70% tra quelli di seconda generazione. Al contrario, una maggiore "sedentarietà" degli studenti, sia italiani che di seconda generazione, emerge tra gli studenti residenti nella Provincia di Ravenna.

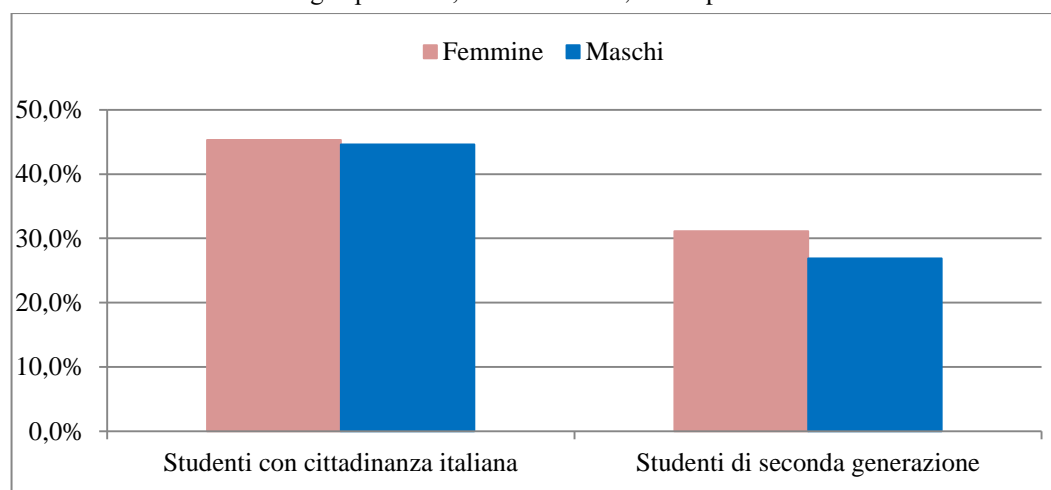
Tab.5.12 - Numero di iscritti all'Università di Bologna con cittadinanza italiana e di seconda generazione mobili e sedentari per Provincia sede del corso di laurea, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

	BOLOGNA		FORLÌ-CESENA		RAVENNA		RIMINI	
	ITA	2G	ITA	2G	ITA	2G	ITA	2G
Studenti mobili	72,1	62,0	78,2	70,8	69,2	59,2	69,6	60,7
Studenti sedentari	27,9	38,0	21,8	29,2	30,8	40,8	30,4	39,3
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
N	56.619	1.016	9.469	305	2.947	101	4.434	209

Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Tornando a livello regionale, e introducendo la variabile genere, si nota quanto già emerso su scala nazionale: anche tra gli studenti iscritti all'Università di Bologna non emergono differenze di mobilità a seconda del genere degli studenti. Sia quelli con cittadinanza italiana che quelli con cittadinanza straniera e diploma italiano vedono una minima prevalenza della componente femminile, in ogni caso trascurabile.

Fig.5.27 - Mobilità inter-regionale degli studenti di cittadinanza italiana e di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna per sesso, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

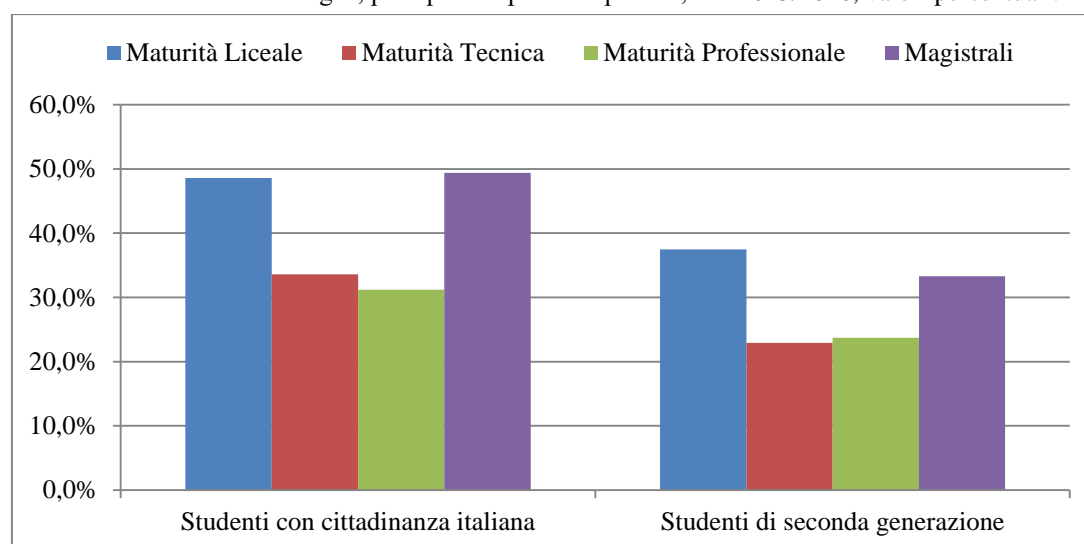


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Riproponendo anche per gli studenti iscritti all'Ateneo bolognese l'analisi che incrocia il tipo di diploma ottenuto con la decisione di iscriversi a un corso di laurea al di fuori della propria Regione di residenza, ipotizzando una presunta

propedeuticità di un tipo di diploma rispetto ad altri, emergono tendenze solo in parte simili rispetto a quelle emerse su scala nazionale. I diplomi liceali e magistrali sono associati, sia per gli studenti italiani che per quelli di seconda generazione, a una maggiore mobilità inter-regionale nella scelta dell'Università. Le percentuali che si riscontrano tra gli studenti italiani con tali diplomi iscritti presso l'Università di Bologna sono più che doppie rispetto a quelle nazionali. Tale differenza risulta ancora più accentuata tra gli studenti di seconda generazione, anche se tra questi risulta significativo il solo dato relativo ai diplomati liceali e non a quelli magistrali, dati i numeri estremamente esigui.

Fig.5.28 - Mobilità inter-regionale degli studenti di cittadinanza italiana e di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna, per tipo di diploma superiore, a.a. 2015/2016, valori percentuali.

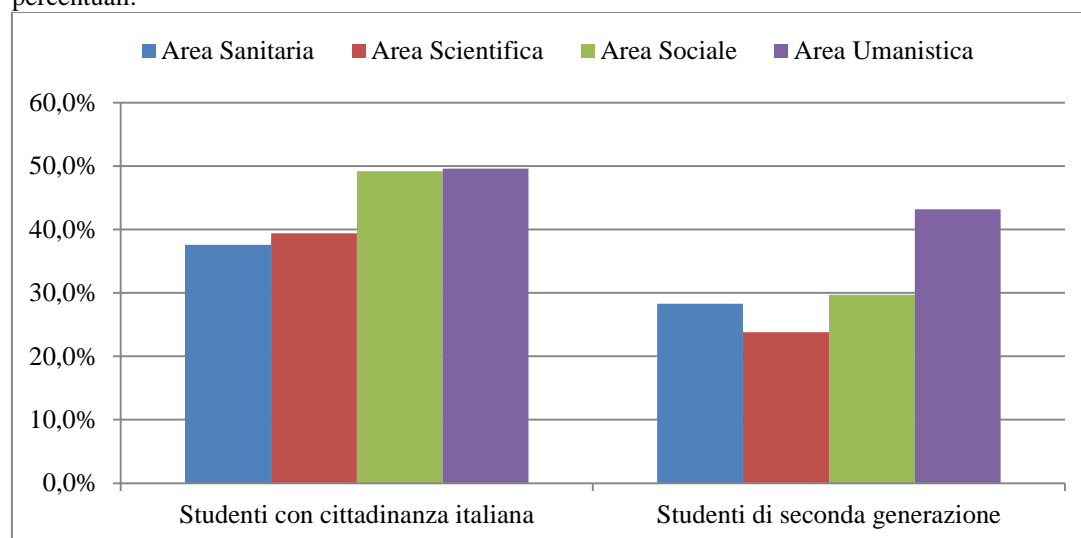


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Andando infine ad indagare la mobilità inter-regionale degli studenti a seconda dell'area a cui afferisce il corso di laurea di iscrizione, presso l'Ateneo bolognese emergono differenze più significative rispetto a quelle riscontrate su scala nazionale. Come si può notare in Fig. 5.29 è tra gli studenti, italiani e di seconda generazione, iscritti in corsi di laurea umanistici che si riscontra la maggiore mobilità inter-regionale. Se tra gli studenti con cittadinanza italiana anche i corsi

affendenti all'Area Sociale registrano una simile percentuale, di poco inferiore al 50%, di studenti "mobili", tra gli studenti di seconda generazione sono minori le percentuali di mobilità per gli studenti iscritti a corsi afferenti alle altre Aree, pur rimanendo significativamente superiori rispetto a quelli registrati su scala nazionale.

Fig.5.29 - Mobilità inter-regionale degli studenti di cittadinanza italiana e di seconda generazione iscritti all'Università di Bologna, per tipo di area del corso di iscrizione, a.a.2015/2016, valori percentuali.



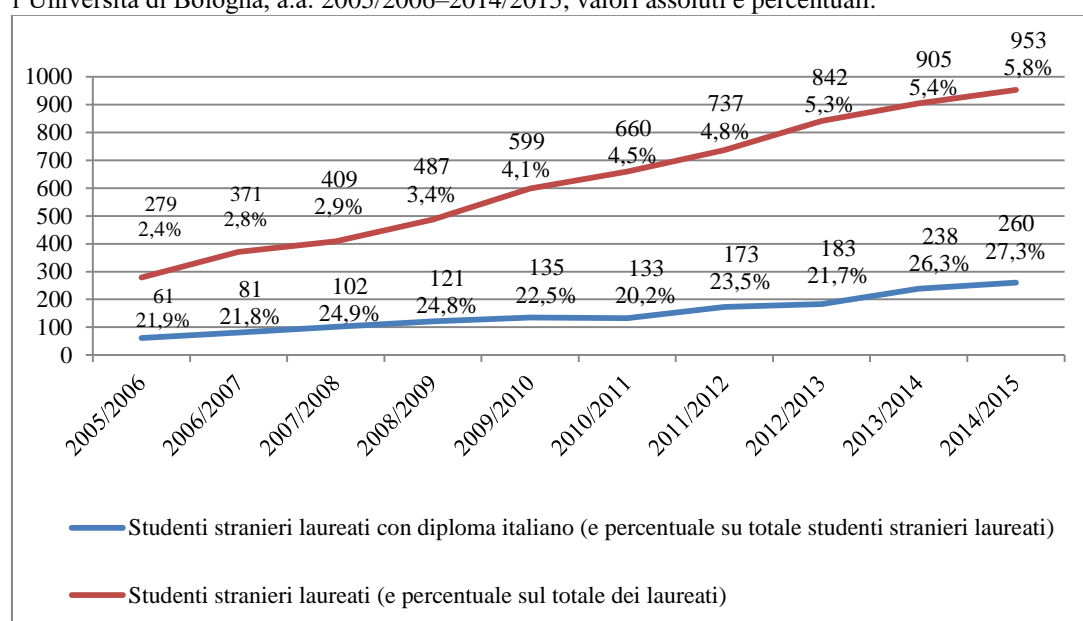
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

1.6. L'arrivo alla laurea

Gli approfondimenti relativi agli studenti di seconda generazione che hanno già conseguito il titolo di laurea, concludendo almeno parte del proprio percorso universitario, risentono per forza di cose del numero molto limitato di casi. Come facilmente intuibile, sia gli studenti con cittadinanza straniera (a prescindere dal titolo di diploma posseduto) che gli studenti di seconda generazione risultano in crescita, in termini assoluti, nel corso dell'ultimo decennio. L'incidenza dei laureati con cittadinanza straniera sul totale dei laureati presso l'Università di Bologna risulta più alta di quella registrata a livello nazionale (5,8% a fronte del 3,6%), ma,

al suo interno, risulta un po' meno rilevante l'incidenza di studenti di seconda generazione (27,3% a fronte del 29,4%). Ciò nonostante, pur attestandosi ancora su livelli estremamente bassi, la loro incidenza sul totale dei laureati (1,6%) è comunque superiore rispetto a quella registrata a livello nazionale (1,1%). È però ancora doveroso ricordare che i numeri talmente bassi rendono difficoltoso individuare un trend ben definito.

Fig.5.30 – Studenti con cittadinanza straniera e studenti di seconda generazione laureati presso l'Università di Bologna, a.a. 2005/2006–2014/2015, valori assoluti e percentuali.

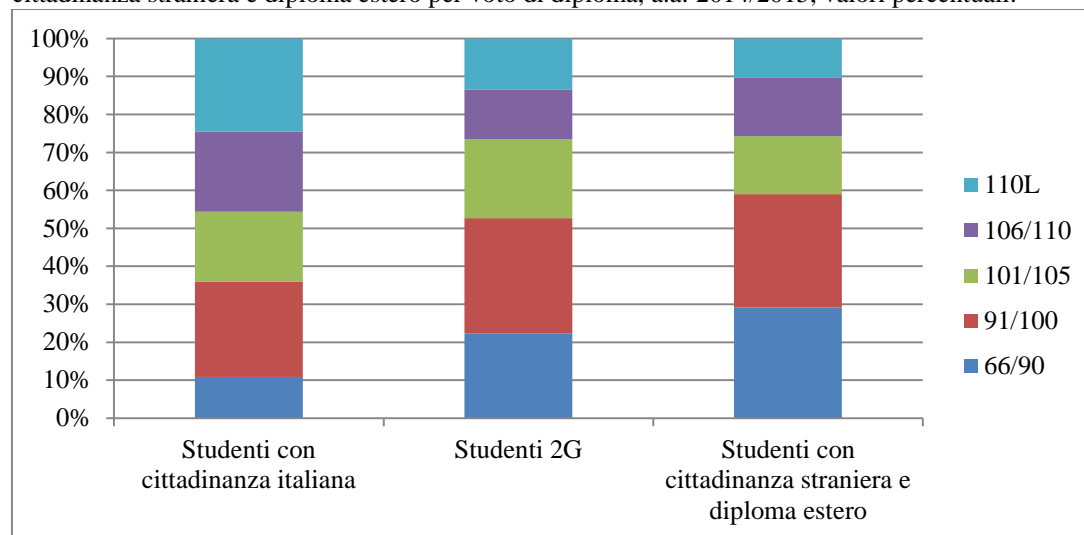


Fonte: elaborazione su dati MIUR.

L'analisi dei voti di laurea (cfr. Fig. 5.31) porta ad evidenziare, pur con tutte le accortezze del caso visti i numeri molto limitati, tendenze simili rispetto a quelle riscontrate a livello nazionale: a votazioni mediamente più elevate degli studenti italiani (nell'a.a. 2014/2015 il 24,6% di questi avrebbe ottenuto la votazione massima, percentuale più elevata di quella riscontrata su scala nazionale) fanno da contraltare percentuali minori di studenti che hanno ottenuto il voto massimo (110 e lode) tra gli studenti di seconda generazione (13,5%, comunque superiore al dato nazionale) e, soprattutto, tra gli studenti con cittadinanza straniera e diploma estero (10,3%, ma con un elevato numero di dati mancanti). Al contrario, a collocarsi

nella fascia più bassa di voto (inferiore a 90/110) sono proprio quegli studenti che hanno acquisito un diploma all'estero (29,1%), seguiti dagli studenti di seconda generazione (22,3%) e da quelli con cittadinanza italiana (10,8%).

Fig.5.31 - Studenti laureati con cittadinanza italiana, studenti di seconda generazione e studenti con cittadinanza straniera e diploma estero per voto di diploma, a.a. 2014/2015, valori percentuali.



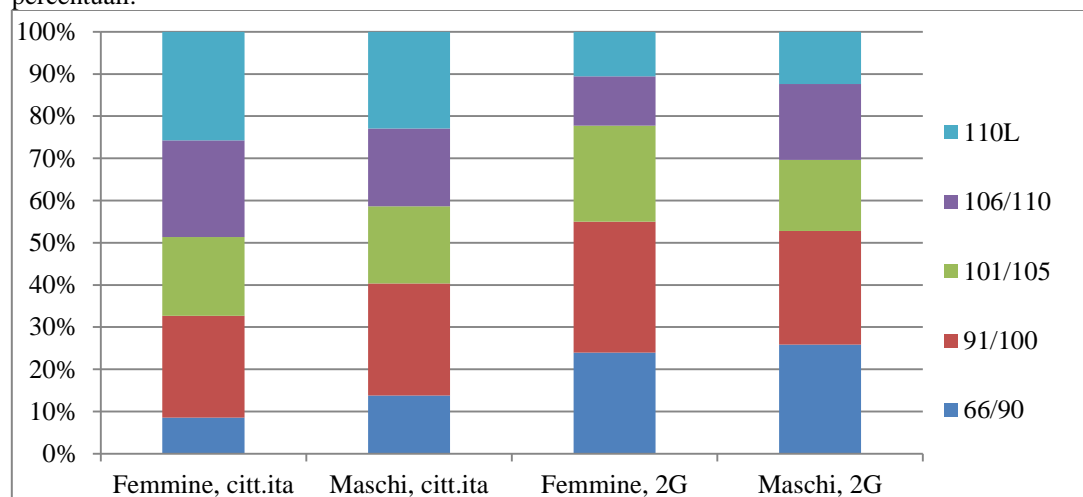
Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Andando ad indagare il trend decennale delle votazioni dei laureati presso l'Ateneo di Bologna è possibile osservare che tra gli studenti italiani non emerge alcuna tendenza degna di nota: tra l'a.a. 2005/2006 e l'a.a. 2014/2015 la distribuzione dei laureati nelle diverse categorie di votazioni è rimasta costante, attestandosi sui livelli registrati su scala nazionale (identici se si considerano le votazioni inferiori a 90, che riguardano poco più del 10% dei laureati italiani, più elevati rispetto ai valori nazionali se si considera la votazione massima, raggiunta da percentuali che non sono mai scese sotto il 21% tra i laureti italiani all'Università di Bologna nell'ultimo decennio). Una qualche evidenza pare emergere invece tra i laureati di seconda generazione, pur tenendo in considerazione il contenuto numero di casi: la percentuale di chi ottiene un voto di laurea inferiore a 90 pare mediamente in crescita negli ultimi anni, anche se nell'ultimo anno accademico preso in

considerazione si registra un calo di tale percentuale (poco meno del 23%, circa 10 punti percentuali in meno rispetto al precedente anno accademico), che la riporta in linea con i risultati osservati a livello nazionale. Per contro, la percentuale di chi ottiene il voto di laurea più elevato non pare seguire tendenze lineari, essendo influenzata dal numero particolarmente ridotto di casi.

Solo abbozzando un'analisi che tenga conto anche del sesso dei laureati (i numeri sono davvero troppo esigui per delineare qualsiasi evidenza) pare essere confermato quanto già emerso su scala nazionale: le differenze di genere paiono più marcate tra gli studenti con cittadinanza italiana rispetto ai colleghi di seconda generazione. Addirittura, le votazioni superiori a 105/110 sarebbero maggiormente diffuse tra gli studenti di seconda generazione di sesso maschile rispetto alle compagne di sesso femminile: ma si tratta di un dato che non ha alcuna pretesa di generalizzabilità.

Fig.5.32 - Studenti laureati presso l'Università di Bologna, con cittadinanza italiana e di seconda generazione, per sesso e voto di diploma, diploma acquisito in Italia, a.a. 2014/2015, valori percentuali.



Fonte: elaborazione su dati MIUR.

Capitolo VI

L'esperienza universitaria degli studenti di seconda generazione: motivazioni, risultati e immaginari di futuro

In questo capitolo verranno illustrati alcuni dei principali risultati emersi dalle risposte fornite dagli studenti alla *web survey*. Dopo aver delineato, all'interno del quarto capitolo, le principali caratteristiche del campione e del gruppo di riferimento (in relazione, rispettivamente, alla parte quantitativa e qualitativa della ricerca), ci si focalizza ora su alcuni aspetti specifici, legati all'esperienza universitaria dei rispondenti: le motivazioni che hanno portato alla scelta di iscriversi all'Università; i risultati ottenuti dagli studenti; i progetti relativi al futuro di breve e lungo periodo. Per fare questo si è fatto ricorso all'utilizzo di alcune tecniche di analisi multivariata e, più specificamente, alla regressione lineare e all'analisi delle componenti principali: si tratta di due tecniche di analisi già anticipate all'interno del IV capitolo, dedicato alla metodologia utilizzata, e che verranno qui meglio dettagliate.

I risultati presentati⁵⁸ sono arricchiti da alcuni stralci delle interviste effettuate agli stessi studenti, così da meglio chiarire, rafforzare, problematizzare alcuni aspetti emersi. Il settimo capitolo, al contrario, pur partendo da alcuni dei risultati emersi dalla *survey* nella costruzione della tipologia presentata, si basa essenzialmente su

⁵⁸ Si rimanda all'Appendice statistica per le distribuzioni di frequenza percentuali relative alle domande del questionario che sono state utilizzate per condurre le analisi presentate all'interno di questo capitolo.

quanto emerso in seguito alla realizzazione delle interviste. È in questo modo che si è cercato di seguire, anche nell'esposizione dei principali risultati di ricerca ottenuti, quel *disegno convergente parallelo*, tipico della *mixed methods research* (Creswell e Plano Clark 2011), che permette di combinare i risultati emersi dalle differenti analisi.

1. Le motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi

Il primo aspetto che si è voluto indagare è stato il grado di influenza di una serie di motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi. Si è cercato in particolare di capire se la decisione di intraprendere percorsi formativi di lungo periodo fosse maggiormente dovuta a ragioni pragmatiche, legate a doppio filo con il futuro lavorativo immaginato dallo studente, o a motivazioni più attitudinali, relative agli interessi specifici dagli stessi. Come si può evincere dalla tabella 6.1, in cui sono riportate le medie, su una scala che va da 1 a 5, relative ai 10 *item* proposti alla domanda n.26 del questionario⁵⁹, sono proprio queste ultime che paiono aver influenzato maggiormente la scelta degli intervistati: trovare un lavoro coerente con i propri interessi e la volontà di accrescere la propria cultura sono le ragioni ritenute più rilevanti dagli studenti.

Per contro, un'iscrizione legata alla mancanza di valide alternative disponibili o al mantenimento della propria rete relazionale sono le motivazioni che, tra quelle proposte, meno hanno influenzato la scelta dei rispondenti.

⁵⁹ Nel dettaglio, la domanda n.26 è stata così formulata: «Quanto hanno influito le seguenti motivazioni nella decisione di iscriverti all'Università in una scala da 1 a 5 in cui 1 equivale a "Per nulla" e 5 a "Molto"?»

Tab.6.1 - Influenza delle motivazioni (su una scala da 1 a 5, in cui 1 equivale a “per nulla” e 5 equivale a “molto”) alla base della scelta di iscriversi all’Università (valori medi, deviazioni standard e numerosità campionaria).

	Media	Deviazione standard	N ⁶⁰
Trovare lavoro coerente con interessi	4,5	0,040	453
Accrescimento della propria cultura	4,4	0,041	453
Costruzione buona professionalità	4,3	0,043	453
Interesse per le materie insegnate	4,3	0,043	453
Trovare lavoro redditizio	3,8	0,056	453
Difficoltà trovare lavoro senza laurea	3,5	0,059	453
Prestigio del titolo universitario	3,3	0,061	453
Volere dei genitori	2,3	0,063	453
Impossibilità attuale di trovare lavoro	1,9	0,057	453
Continuare a frequentare amici	1,3	0,034	453

A partire dalla batteria di *item* proposta, si è proceduto alla costruzione di alcuni indici relativi alle motivazioni alla base della scelta operata dagli intervistati di proseguire il proprio percorso educativo con l’iscrizione ad un corso universitario. Per sintetizzare le risposte fornite ai 10 diversi indicatori si è fatto ricorso, come già anticipato nel quarto capitolo, all’analisi delle componenti principali, utile strumento di sintesi delle informazioni che permette di ottenere una riduzione del numero di variabili, a partire da quelle proposte, tramite le migliori combinazioni lineari di queste ultime (Kim e Mueller 1978).

Si è poi proceduto ad una rotazione ortogonale dei fattori emersi (*varimax*), così che le singole variabili tendessero a correlare solo con un fattore e non con tutti gli altri: in questo modo si è messa in luce una struttura semplice basata su poche (ma forti) saturazioni diverse da zero e sull’assenza di variabili saturate da più di una componente.

In tabella 6.2 sono presentati i valori dei *factor loading* finali, corrispondenti ai 10 item, che permettono di individuare tre diverse componenti, i cui indicatori hanno

⁶⁰ Tutte le analisi illustrate in questo capitolo sono effettuate sul campione di 453 studenti qui presentato. I diversi *N* sono dovuti ai *missing* relativi alla variabile dipendente. Si rimanda all’Appendice per la consultazione delle statistiche descrittive.

un buon rapporto di rappresentazione semantica con il concetto che risiede nella componente stessa. Il *factor loading* esprime il peso che la variabile assume nel determinare la componente ed è definibile, in altri termini, come la correlazione fra componente e variabile (Ercolani *et al.* 1990). Vengono inoltre illustrati anche i valori delle comunalità, i quali indicano la parte di varianza spiegata di ogni indicatore, considerato il modello fattoriale stimato.

Tab.6.2 - *Factor loading* ottenuti dall'analisi delle componenti principali condotta sulla batteria di item sulle ragioni alla base della scelta di proseguire gli studi, e varianza spiegata.

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

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

La *prima componente* include le ragioni più propriamente strumentali alla base della scelta di proseguire gli studi, riferibili in particolar modo alla volontà di trovare un lavoro redditizio (o, specularmente, all'impossibilità di accedervi senza il conseguimento del titolo di laurea), al prestigio derivante dal titolo stesso e alla possibilità di costruirsi una buona professionalità, evidentemente spendibile, ancora una volta, nel contesto lavorativo. Si tratta della componente che esprime la migliore sintesi delle interrelazioni tra le variabili (Kim e Mueller 1978), con una varianza spiegata pari al 21,1%.

Sotto la *seconda componente* sono invece comprese tutte quelle motivazioni più attitudinali che hanno guidato lo studente al momento della decisione di iscriversi all'Università, essenzialmente legate alla volontà di accrescere la propria cultura, alla volontà di trovare un lavoro che risulti in primo luogo coerente con i propri interessi e ad un interesse per le materie insegnate. Anche in questo caso si evidenzia una buona sintesi delle interrelazioni tra le variabili, con una varianza spiegata pari al 18,4%.

Sotto la *terza componente*, infine, si concentrano quelle ragioni che, più delle altre, risultano influenzate dalla rete familiare (volontà dei genitori), da quella relazionale (mantenimento di rapporti amicali) e dall'impossibilità di trovare un lavoro come alternativa al proseguimento degli studi. Si tratta della componente che registra una minore sintesi delle interrelazioni tra le variabili, tra le tre considerate, con una varianza spiegata pari al 15,2%. Per questo motivo, per la minore affinità semantica fra gli indicatori e la componente di riferimento, e per le medie dei singoli item già illustrati in Tab. 6.1, le analisi che seguono si focalizzeranno in particolar modo sulla prima e sulla seconda componente.

In Tab. 6.3 è presentato il modello di regressione lineare sviluppato in relazione alla prevalenza delle motivazioni strumentali o attitudinali alla base della decisione di proseguire gli studi: sono illustrate le principali variabili socio-economiche, ed alcune proprie dell'esperienza universitaria dell'intervistato.

Tab.6.3 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) del modello di regressione lineare sulla prevalenza delle motivazioni strumentali e delle motivazioni attitudinali al momento dell'iscrizione.

	Motivazioni strumentali		Motivazioni attitudinali	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
<i>Sesso</i> (rif. M)				
F	+0,052	0,106	+0,016	0,102
<i>Continente di origine</i> (rif. Europa)				
Africa	+0,110	0,120	-0,146	0,116
Asia	+0,155	0,183	-0,296*	0,177
America	-0,056	0,194	+0,067	0,187
<i>Età di arrivo</i> (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,173	0,130	-0,297*	0,125
Prima generazione	-0,064	0,149	-0,114	0,144
<i>Classe familiare</i> (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	+0,412*	0,194	+0,304	0,188
Piccola borghesia	+0,223	0,171	+0,301*	0,165
Operaia	+0,251	0,182	+0,265	0,176
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	+0,141	0,171	+0,521**	0,165
<i>Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria</i> (rif. Sì)				
No	-0,068	0,102	-0,135	0,099
<i>Supporto genitori al momento dell'iscrizione</i>	+0,150***	0,031	+0,044	0,030
<i>Supporto insegnanti al momento dell'iscrizione</i>	-0,029	0,033	+0,091**	0,032
<i>Cittadinanza italiana</i> (rif. No)				
Sì	-0,260*	0,118	+0,187*	0,114
<i>Mantenimento rapporti con il proprio luogo d'origine</i> (rif. No)				
Sì	+0,319*	0,157	+0,347*	0,152
<i>Svolgimento attività lavorativa prima dell'iscrizione</i> (rif. No)				
Sì	-0,061	0,093	+0,198*	0,089
Costante	-0,824***	0,279	-0,986***	0,269
<i>N</i>	453		453	
<i>R²</i>	0,101		0,109	

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

Un'iscrizione dovuta a motivazioni prettamente strumentali risulta essere prevalentemente legata ad avere ricevuto un rilevante supporto genitoriale al momento della scelta di proseguire il proprio percorso educativo: in altre parole, ad un maggiore appoggio (di tipo economico o morale) ricevuto dai genitori, corrisponderebbe un'iscrizione ad un corso universitario sulla base di ragioni strumentali. Si tratta probabilmente dell'aspetto più significativo di quanto illustrato in Tab.6.3, soprattutto se confrontato con il modello che si focalizza sulla prevalenza delle motivazioni attitudinali: per queste ultime, infatti, il supporto

genitoriale non rileva, mentre emerge una significativa correlazione positiva con l'aiuto ricevuto dagli insegnanti al momento dell'iscrizione.

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

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

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

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

Ritornando alle ragioni strumentali alla base dell'iscrizione ad un corso universitario, tali motivazioni risultano positivamente correlate ad un mantenimento dei rapporti con il proprio luogo di origine: si tratta di un aspetto che è peraltro rilevante anche nell'analisi delle ragioni di tipo attitudinale. Sia il ruolo giocato dagli orientamenti (identitari e affettivi) delle persone con *background* migratorio verso il proprio Paese di origine, sia le relazioni e le pratiche sociali di interazione a distanza che da questi scaturiscono sono emersi come aspetti rilevanti in diversi lavori di ricerca (Boccagni 2010; Sohel e Waldinger 2010). Tale evidenza pare quindi confermare quanto già messo in luce da Boccagni e Pollini (2012, p.144), ovvero “una relazione positiva tra l'importanza attribuita al legame con la madre patria (e al mantenimento della relativa identità e cultura) e il livello di istruzione dei rispondenti”.

Una correlazione positiva con le ragioni strumentali all'iscrizione si evidenzia anche per quegli studenti provenienti dalla classe media-impiegatizia rispetto ai

compagni di classe borghese⁶¹: si tratta di dinamiche opposte rispetto a quanto riscontrato tra gli studenti mossi all'iscrizione da motivazioni di stampo attitudinale, che risultano positivamente correlati con una provenienza piccolo-borghese o nel caso di genitori inattivi o disoccupati al momento della compilazione della *survey*, rispetto a coloro con *background* migratorio. In altre parole, le ragioni alla base della scelta potrebbero non essere legate a ragioni meramente economiche (Franchi 2005, AlmaLaurea 2016), così come, né per le motivazioni di tipo strumentale né per quelle di tipo attitudinale, rileva l'accesso di almeno uno dei genitori all'istruzione universitaria. Occorre però fare qui riferimento a quello che Mare (1980) identifica come *selezione differenziata*: se la probabilità di effettuare ogni transizione scolastica risulta positivamente influenzata dal possesso di determinate caratteristiche individuali di tipo attitudinale e motivazionale, a loro volta influenzate dalla classe sociale di origine, a mano a mano che si procede attraverso i diversi cicli di istruzione la popolazione studentesca sarebbe caratterizzata da una sempre maggiore omogeneità in termini di abilità e motivazioni. In seguito all'“espulsione” dei soggetti meno abili e motivati dai processi di selezione scolastica, e dato che “la forza della relazione fra origine sociale e abilità o motivazioni individuali tende a diminuire nel passaggio da una transizione all'altra” (Pisati 2002, p. 167), l'effetto esercitato dall'origine sociale andrebbe via via ad attenuarsi, facendo sì che la popolazione studentesca risulti sempre meno sbilanciata in termini di composizione sociale.

⁶¹ La struttura delle classi riprende quella proposta da Schizzerotto (1988) e Cobalti e Schizzerotto (1994) senza che si tenga conto della distinzione tra classe urbana e classe agricola. Seguendo la suddivisione Istat (2006), i collaboratori coordinati e continuativi e i prestatori d'opera occasionali sono stati collocati nella piccola-borghesia. Si tratta di una classificazione che, nonostante la sua semplicità, mantiene comunque un'ottima capacità interpretativa (Istat 2017). In particolare, per arrivare a una classificazione della classe sociale familiare ci si è basati sul criterio di *dominanza*, attribuendo a tutta la famiglia la classe sociale del genitore che si trova in posizione superiore (Erikson 1988, Cobalti e Schizzerotto 1994). È infine stata aggiunta la categoria *altro*, che in cui sono stati inseriti quei genitori, segnalati come inattivi o disoccupati, per i quali non è stata indicata la precedente, eventuale, occupazione, non rendendo possibile il loro inserimento nelle altre classi proposte.

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

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

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

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

Al contrario, un arrivo in Italia avvenuto in età scolare risulta negativamente correlato ad un'iscrizione di tipo attitudinale se paragonato ad un arrivo avvenuto precedentemente: in altre parole, al diminuire dell'anzianità migratoria (ma con

diploma comunque ottenuto in Italia), diminuisce l'influenza delle motivazioni attitudinali alla base dell'iscrizione. Come sostenuto da Fragai (2000), quelle abilità contestuali che meglio permettono di orientarsi all'interno del sistema formativo italiano, proprie di quegli studenti che hanno frequentato l'intero percorso educativo in Italia, potrebbero portare gli studenti ad un'iscrizione maggiormente coerente con i propri interessi.

Un'iscrizione basata su motivazioni attitudinali risulta negativamente correlata con l'origine asiatica dei rispondenti, se paragonata ai loro compagni europei. Tale aspetto pare chiamare in causa il ruolo determinante giocato dall'*ethos* culturale etnico che ha portato la letteratura americana ad inquadrare le seconde generazioni di origine asiatica all'interno del *frame* di *model minority*, prevalentemente in relazione al forte controllo familiare esercitato sui percorsi formativi e lavorativi dei figli (Portes e Zhou 1993; Lagomarsino e Ravecca 2014).

Hai visto che tantissimi cinesi frequentano la scuola di economia? Lì tutti quelli bravi fanno Economia e Finanza. E questo è un fenomeno che deriva proprio dalla società, quello a cui punta la mia società di origine. Invece gli italiani magari hanno meno stress a differenza nostra.. È proprio un diverso modo di pensare, di indirizzare: come la società ti valuta. Qui è più libera la scelta di quello che vuoi fare. E dipende anche da come media la famiglia, secondo me..

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

Si è inoltre cercato di indagare più in profondità il ruolo giocato da alcune figure che si ipotizza possano aver rivestito un ruolo chiave per lo studente al momento della scelta di iscriversi ad un corso universitario. Come facilmente prevedibile (Tab. 6.4), quelle genitoriali sono le figure che vengono ritenute dagli intervistati le più rilevanti: l'aiuto fornito da queste risulta nettamente superiore anche se confrontato a quello ricevuto dagli insegnanti, il cui ruolo, come si vedrà a breve, non può in ogni caso essere sottaciuto.

Tab.6.4 - Aiuto ricevuto (su una scala da 1 a 5, in cui 1 equivale a “per nulla” e 5 equivale a “molto”) al momento della scelta di iscriversi all’Università (valori medi, deviazioni standard e numerosità campionaria).

	Media	Deviazione standard	N
Genitori	3,4	0,073	453
Insegnanti	2,5	0,068	453
Amici	2,4	0,064	453
Altri famigliari	2,4	0,072	453

Dato che il supporto genitoriale è quello maggiormente segnalato dagli intervistati, sono state approfondite le principali variabili ad esso associate. Come si evince dalla Tab. 6.5, tale aiuto è più rilevante per le studentesse che per i compagni di sesso maschile, come già ampiamente documentato in letteratura (Portes e Rumbaut 2005; Ravecca 2010), così come tra coloro i quali segnalano la presenza di almeno un genitore che ha avuto accesso all’istruzione universitaria, andando a confermare l’assunto per cui il livello di istruzione genitoriale sarebbe un importante fattore di veicolazione di capitale culturale verso i figli (Coleman 1988).

Io non potrei mai dire a mamma: “Senti, io non mi laureo”. Non avrei potuto farlo per le esigenze che c'erano nel mio ambito famigliare: era una regola non scritta
(F, 20 G1, Grecia, LT Filosofia)

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

Positivamente correlato alla ricezione di un supporto genitoriale risulta anche aver ricevuto aiuto, al momento di prendere la decisione di proseguire il proprio percorso educativo, da parte degli insegnanti: il supporto ricevuto da questi ultimi parrebbe quasi influenzare la volontà dei genitori di investire ulteriormente sul percorso educativo dei figli⁶². Tale “comunità di intenti” pare emergere anche

⁶² L’utilizzo di analisi multivariate in questa sede non ha lo scopo di indagare ipotesi di causalità ma è di natura descrittiva, al fine di evidenziare correlazioni tra variabili. Pur essendo note le interdipendenze che nel sistema scolastico esistono tra genitori e insegnanti, e che rendono difficile

quando gli studenti segnalano una prevalenza identitaria maggiormente legata alle proprie origini: si presume che possa essere un aspetto di ulteriore vicinanza tra gli intervistati e i rispettivi genitori, i quali sarebbero anche più propensi a garantire loro supporto.

Tab.6.5 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) del modello di regressione lineare sull'aiuto genitoriale ricevuto al momento dell'iscrizione.

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

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

determinare la direzione della relazione, si è preferito mostrare il modello che includesse anche questa variabile. È stato sviluppato un modello, disponibile a richiesta all'autore, senza il sostegno degli insegnanti, con risultati del tutto identici sulle altre variabili.

Un più rilevante supporto genitoriale è ricevuto infine da quegli studenti che possono contare su un nucleo familiare che vede presente, al proprio interno, sia la madre che il padre (indipendentemente dal fatto che lo studente viva o meno con loro). Si tratta di una condizione che riguarda il 72,2% del campione qui analizzato. Significativa è la percentuale (22,5%) di chi, in presenza della madre, registra l'assenza del padre, mentre risulta residuale il caso contrario (1,8%). Nel 3,5% dei casi, invece, è stata registrata l'assenza di entrambi i genitori. Si tratta di un aspetto di non poco conto in quanto le questioni familiari risultano rilevanti nelle *chances* di accesso all'*higher education*.

La possibilità di poter contare su una famiglia intatta permette il più delle volte di non trovarsi a fronteggiare relazioni familiari eccessivamente indebolite in seguito all'esperienza migratoria, le quali costituiscono una delle principali barriere *soft* presentate nel secondo capitolo.

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

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

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

Facendo, infine, un breve riferimento alle motivazioni alla base della scelta dello specifico corso di laurea a cui gli studenti risultano iscritti (Tab. 6.6), prevalgono a pari merito una ragione di tipo strumentale (necessità del titolo per svolgere la

professione desiderata) e una di tipo attitudinale (l'inclinazione verso le materie insegnate). Al terzo posto, però, è da segnalare tra le motivazioni alla base della scelta del corso il prestigio del corso stesso. Le ragioni maggiormente legate alla rete familiare ed amicale, al contrario, sono le meno influenti.

Tab.6.6 - Influenza delle motivazioni (su una scala da 1 a 5 , in cui 1 equivale a “per nulla” e 5 equivale a “molto”) alla base della scelta dello specifico corso di laurea (valori medi, deviazioni standard e numerosità campionaria).

	Media	Deviazione standard	N
Necessaria per la professione desiderata	3,8	0,059	438
Inclinazione verso le materie	3,8	0,052	438
Prestigio della sede	3,2	0,062	438
Offerta di maggiori opportunità di lavoro	3,2	0,059	438
Buona organizzazione	2,8	0,057	438
Comodità sede	2,8	0,068	438
Naturale prosecuzione scuola superiore	2,5	0,066	438
Buona reputazione	2,4	0,059	438
Permette di affiancare attività lavorativa	2,1	0,061	438
Desiderio della famiglia	1,9	0,057	438
Proseguimento attività familiare	1,2	0,030	438
Possibilità di studiare con amici	1,2	0,030	438

2. L'esperienza universitaria: aspetti problematici e punti di forza

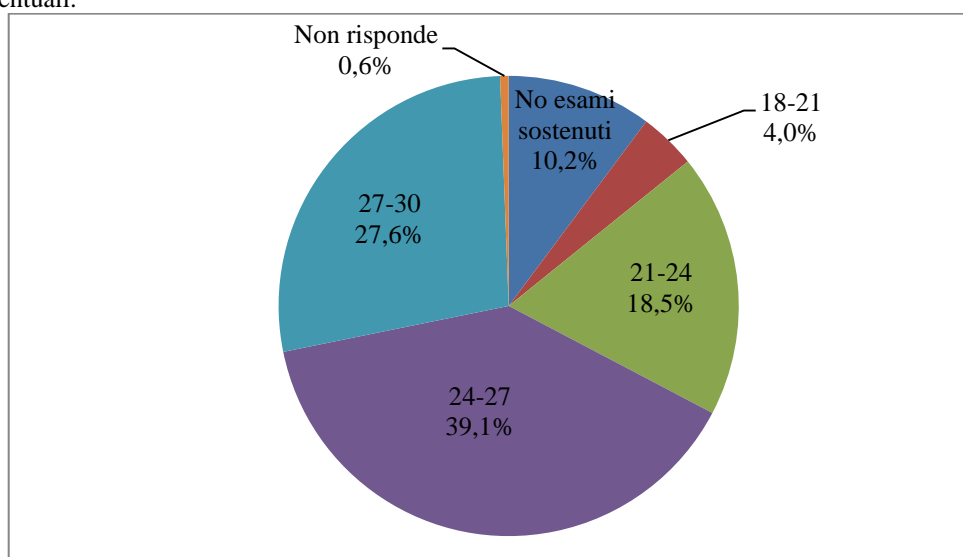
Dopo aver analizzato le ragioni alla base della scelta di proseguire gli studi universitari, ci si focalizzerà ora sull'esperienza universitaria degli intervistati. Si prenderanno in considerazione, in particolare, due diversi aspetti: la media-voto posseduta al momento della compilazione del questionario e la frequenza alle lezioni da parte degli studenti. Si è consapevoli che ridurre l'intera esperienza universitaria alle analisi riferibili ai soli due aspetti qui presentati rischia di essere riduttivo. Si tratta però delle variabili che meglio permettono di misurare l'andamento e l'effettiva partecipazione dei rispondenti alla vita accademica: aspetti tra loro legati e a loro volta dipendenti da una serie di altre variabili che si

tenterà ora di mettere in luce, così da focalizzare l'attenzione su quelli che possono effettivamente essere considerati i punti di forza e di debolezza in relazione all'esperienza universitaria dei giovani di seconda generazione.

2.1. I risultati conseguiti

Il primo aspetto ad essere considerato è relativo ai risultati conseguiti dagli studenti in termini di media-voto. Come si evince dalla Fig. 6.1, oltre un quarto del campione di studenti qui analizzato ha una media superiore a 27/30, mentre è minima la percentuale di chi registra una votazione media inferiore a 21/30. Si sottolinea fin da subito che 46 rispondenti (pari al 10,2% del campione) non hanno ancora sostenuto esami al momento della compilazione del questionario: per questo motivo le analisi che seguono riguardano numeri assoluti più ridotti.

Fig. 6.1 - Votazione media posseduta al momento della compilazione del questionario, valori percentuali.



Per meglio evidenziare le variabili correlate all'andamento degli studenti, in termini di votazione media, si è fatto ricorso, come già anticipato, alla tecnica della

regressione lineare: per individuare le variabili indipendenti da inserire nel modello di regressione ci si è basati su quanto riscontrato in letteratura in relazione al ruolo giocato da una serie di aspetti nel determinare i percorsi educativi e formativi di successo degli studenti. Si è giunti così ad individuare quelle proprietà che meglio di altre contribuiscono a descrivere e a spiegare i risultati ottenuti dagli intervistati durante la loro esperienza universitaria.

Nel *primo modello* sono state incluse le principali variabili socio-anagrafiche (genere, continente di provenienza, anzianità migratoria, *background* socio-economico e culturale della famiglia di origine), in quanto elementi considerati determinanti nel definire le traiettorie dei giovani di seconda generazione e per i quali era necessario controllare. Si tratta di alcune delle determinanti di fondo (o fattori strutturali) messi in luce da Portes e Rumbaut (2001) nell'analisi dei possibili percorsi di mobilità intergenerazionale.

Ad esse sono state aggiunte alcune variabili riferibili ad altri due aspetti considerati rilevanti: la questione linguistica e la rete relazionale degli intervistati. Con riferimento al primo aspetto, l'utilizzo della lingua e le preferenze linguistiche sono considerate da Portes *et al.* (2005) un aspetto particolarmente strategico per i giovani con alle spalle un *background* migratorio: se il bilinguismo viene infatti visto come la strategia vincente che dovrebbe essere perseguita nell'ottica di un'assimilazione di tipo selettivo, è altrettanto vero che, essendo qui analizzati i risultati ottenuti in ambito universitario, si presume che a rilevare in modo particolare possa essere anche la conoscenza della lingua italiana. Per quanto riguarda le reti relazionali degli intervistati, invece, risulta interessante comprendere come la prevalenza di relazioni sociali di prossimità di stampo co-etnico o, al contrario, un forte investimento nelle relazioni proprie del nuovo

contesto di inserimento, vadano ad incidere sul rendimento e sull'esperienza universitaria più in generale (Feixa 2006; Lagomarsino e Ravecca 2014). Questione linguistica e rete relazionale sono due aspetti che verranno presi in considerazione in tutte le analisi che seguiranno, essendo considerati determinanti strutturali al pari delle più classiche variabili socio-demografiche.

Nel primo modello emergono in effetti alcune variabili positivamente correlate ad una votazione media più elevata, quali il genere e la situazione economica percepita. Il genere si conferma almeno parzialmente una variabile di rilievo: anche all'interno del campione indagato emergerebbero i percorsi di maggior successo formativo delle studentesse rispetto a quelli intrapresi dai compagni di sesso maschile (Besozzi 2006).

Non pare al contrario trovare rilevanza, in entrambi i modelli, l'assunto per cui il livello di istruzione dei genitori sarebbe uno dei principali predittori del successo educativo dei figli (Barone 2005, Bukodi e Goldthorpe 2012), inteso in questo caso nei termini della votazione media conseguita. È tuttavia necessario ricordare che il campione è qui costituito da studenti che hanno intrapreso un percorso formativo di successo, culminato con l'iscrizione ad un corso universitario: pare quindi che, superati gli ostacoli precedenti, il titolo di studio dei genitori non trovi più rilevanza all'interno dell'istruzione universitaria. Non si può però dimenticare la rilevanza che assume il livello di istruzione dei genitori nel determinare un loro supporto al momento della scelta compiuta dai figli di iscriversi ad un corso universitario (cfr. Tab.6.5): non di rado tale aiuto si accompagna ad un potenziale formativo e informativo che funge da supporto fondamentale per i giovani di seconda generazione (Fry 2002).

Tab.6.7 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla votazione media dello studente.

	<i>Modello 1</i>		<i>Modello 2</i>	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
<i>Sesso</i> (rif. M)				
F	+0,552*	0,289	+0,141	0,289
<i>Continente di origine</i> (rif. Europa)				
Africa	-0,586*	0,344	-0,528*	0,326
Asia	+0,129	0,500	+0,295	0,478
America	+0,829	0,568	+0,736	0,531
<i>Età di arrivo</i> (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	+0,086	0,338	+0,471	0,328
Prima generazione	-0,214	0,410	-0,272	0,605
<i>Classe familiare</i> (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	-0,070	0,559	-0,450	0,530
Piccola borghesia	-0,810*	0,479	-0,812*	0,454
Operaia	-0,484	0,507	-0,382	0,484
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	-0,442	0,497	-0,830*	0,475
<i>Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria</i> (rif. Sì)				
No	-0,092	0,288	-0,156	0,272
<i>Livello situazione economica familiare</i>	+0,305*	0,128	+0,229*	0,122
<i>Difficoltà con la lingua italiana</i>	-0,117*	0,062	-0,091	0,059
<i>Numerosità di amici di origine straniera</i>	-0,421*	0,190	-0,480**	0,181
<i>Maggioranza di amici del proprio gruppo nazionale</i> (rif. No)				
Sì	+0,008	0,498	+0,476	0,476
<i>Vive con genitori</i> (rif. No)				
Sì	-0,645*	0,287	-0,563*	0,282
<i>Tipo di diploma</i> (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			-0,792**	0,303
Eestero			-1,156*	0,640
<i>Voto di diploma</i> (rif. >90/100)				
<90/100			-1,258***	0,355
Eestero			/	
<i>Motivazioni strumentali all'iscrizione</i>			-0,050	0,124
<i>Motivazioni attitudinali all'iscrizione</i>			+0,193	0,129
<i>Supporto genitoriale al momento dell'iscrizione</i>			-0,154*	0,080
<i>Fruitore di borsa di studio</i> (rif. No)				
Sì			+0,898***	0,264
<i>Gruppo disciplinare del corso iscrizione</i> (rif. Scienze Sociali)				
Biomedico			+0,583	0,361
Scientifico Tecnologico			-0,560	0,400
Umanistico			+1,171***	0,302
<i>Frequenza alle lezioni</i>			+0,113*	0,056
<i>Attualmente lavora</i> (rif. No)				
Sì			-0,372	0,270
<i>Costante</i>	+26,291***	0,780	+26,792***	0,922
<i>N</i>	376		376	
<i>R²</i>	0,137		0,270	

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un'ultima variabile che ha un effetto negativo sui risultati ottenuti dagli studenti è quella riferita alla rete relazionale dello studente: la presenza di una componente straniera molto accentuata all'interno della propria cerchia amicale risulta negativamente correlata alla votazione media registrata. Sembra in questo caso confermata l'importanza dell'investimento in legami sociali con i membri della comunità in cui si è inseriti (sia essa quella italiana o, nello specifico, quella universitaria), tessuto connettivo fondamentale in vista di una piena integrazione (Ager e Strang 2008).

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

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

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

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

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

forme dialettali che sottolineano un forte radicamento territoriale degli studenti di seconda generazione, che viene talvolta fatto loro notare.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mi sono diplomato con 90 su 100 (...) Rifarei tutto tranne la Maturità perché secondo me è una cosa proprio fatta male. Nel senso che la maturità è un esame su un percorso di 5 anni, dove tu vieni giudicato da persone che vengono da fuori, che non sanno la tua storia, che non sanno niente di te, e tu hai il top dei crediti, e poi vieni messo alla gogna (...) e questo ti condiziona. Perché a me ha condizionato alla triennale, questa cosa. Sono quasi caduto in depressione per questo, guarda: sono stato veramente male, perché io dovevo prendere 100.

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

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

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

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

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

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

Sempre all'interno del *secondo modello* sono stati inseriti gli aspetti più propri dell'esperienza universitaria. La frequenza alle lezioni, che verrà di seguito approfondita, risulta positivamente correlata alla votazione media conseguita, così come accade per la fruizione di una borsa di studio: la possibilità di accedere ad esoneri o fasce di contribuzione ridotte pare costituire un ulteriore fattore motivazionale per lo studente che ne è beneficiario, anche in considerazione della possibilità di accedere a quegli incentivi che l'Università di Bologna propone per valorizzare gli studenti meritevoli⁶³.

⁶³ Diverse considerazioni potranno essere fatte relativamente alla conclusione del corso di laurea entro i tempi previsti, essendo il numero di crediti annuale uno dei requisiti di merito richiesti per accedere a tali esoneri o a riduzioni dell'importo della quota di contribuzione.

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

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

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

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

2.2. La partecipazione alle lezioni

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

Gli studenti che hanno segnalato una frequenza inferiore al 50% delle lezioni sono 67, pari al 14,8% del campione qui considerato: si tratta di una percentuale di poco superiore a quella riportata dalla XVIII indagine AlmaLaurea sulla totalità dei Laureati 2015 (pari al 13,0%). Tra questi, è stata indagata l’importanza di una serie

di aspetti nel determinare tale situazione. Come mostrato in Tab. 6.8, e come si vedrà a breve, sono le ragioni lavorative ad essere quelle più frequentemente chiamate in causa dai rispondenti, seguite dalla mancata richiesta di un obbligo minimo di frequenza e dalla percepita inutilità di presenziare alle lezioni ai fini del sostenimento degli esami. Ci si sta in ogni caso riferendo ad un numero di casi talmente esiguo da non permettere di giungere ad alcuna possibile generalizzazione.

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

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

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

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

Tab.6.8 - Influenza esercitata da alcuni aspetti (su una scala da 1 a 5 , in cui 1 equivale a "per nulla" e 5 equivale a "molto") nel caso di frequenza a meno della metà delle lezioni (valori medi, deviazioni standard e numerosità campionaria).

	<i>Media</i>	<i>Deviazione standard</i>	<i>N</i>
Motivi di lavoro	7,0	0,466	63
Mancato obbligo di frequenza	5,4	0,405	63
Inutilità della frequenza ai fini degli esami	4,2	0,408	63
Pesantezza degli orari	3,4	0,365	63
Costi per raggiungere la sede universitaria	2,9	0,371	63
Sovraffollamento delle aule	2,8	0,356	63
Difficoltà nel raggiungere la sede universitaria	2,4	0,318	63

Così come nell'analisi dei risultati conseguiti, si è fatto ricorso alla regressione lineare per verificare l'influenza di ogni predittore al netto della quota di variabilità della variabile dipendente spiegata dagli altri predittori (Tab. 6.9).

Ancora una volta, nel *primo modello* sono state prese in considerazione le principali variabili socio-anagrafiche ed alcuni aspetti relativi alle questioni linguistiche e

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

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

In relazione al primo aspetto, non emerso come rilevante nell'analisi della votazione media, è possibile sottolineare come un arrivo avvenuto più avanti nel tempo, rispetto a quegli studenti trasferitisi in età pre-scolare, influenzi negativamente l'assiduità nella frequenza alle lezioni: l'idea di fondo di una correlazione negativa tra età di migrazione e riuscita educativa (Chiswick e DebBurman 2003; Barbagli 2006), qui misurata in termini di frequenza alle lezioni, viene in questo caso confermata.

Tab.6.9 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla frequenza alle lezioni.

	<i>Modello 1</i>		<i>Modello 2</i>	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
<i>Sesso</i> (rif. M)				
F	+0,497*	0,256	+0,414*	0,240
<i>Continente di origine</i> (rif. Europa)				
Africa	+0,455	0,302	+0,301	0,282
Asia	+0,020	0,447	+0,139	0,417
America	+0,734	0,489	+0,656	0,452
<i>Età di arrivo</i> (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,524*	0,298	-0,259	0,285
Prima generazione	-0,020	0,353	+0,326	0,535
<i>Classe familiare</i> (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	+0,509	0,474	+0,114	0,445
Piccola borghesia	+0,400	0,417	+0,291	0,389
Operaia	+0,645	0,446	+0,385	0,417
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	+0,101	0,429	-0,029	0,404
<i>Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria</i> (rif. Sì)				
No	+0,146	0,253	+0,153	0,235
<i>Livello situazione economica familiare</i>	+0,288**	0,109	+0,283**	0,102
<i>Prevalenza lingua in famiglia</i> (rif. No prevalenza)				
Lingua del Paese di origine	+1,153***	0,353	+0,905**	0,330
Italiano	+0,511	0,395	+0,547	0,368
<i>Numerosità di amici di origine straniera</i>	-0,004	0,163	-0,012	0,152
<i>Maggioranza di amici del proprio gruppo nazionale</i> (rif. No)				
Sì	-0,808*	0,426	-0,663*	0,397
<i>Vive con genitori</i> (rif. No)				
Sì	+0,385	0,247	+0,104	0,238
<i>Tipo di diploma</i> (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			+0,088	0,263
Eestero			-0,301	0,574
<i>Voto di diploma</i> (rif. >90/100)				
<90/100			-0,099	0,314
Eestero			/	/
<i>Motivazioni strumentali all'iscrizione</i>			+0,147	0,105
<i>Motivazioni attitudinali all'iscrizione</i>			+0,284**	0,108
<i>Attualmente lavora</i> (rif. No)				
Sì			-1,367***	0,227
<i>Fruitore di borsa di studio</i> (rif. No)				
Sì			+0,743***	0,227
<i>Aiuto familiare per finanziamento studi</i> (rif. No)				
Sì			+0,627*	0,306
<i>Costante</i>	+5,558***	0,755	+5,496***	0,806
<i>N</i>	433		433	
<i>R²</i>	0,090		0,241	

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

Anche una rete relazionale a forte connotazione co-etnica risulta correlata negativamente alla partecipazione alle lezioni da parte degli studenti: si fa in questo

caso specifico riferimento agli amici provenienti dal proprio gruppo nazionale, e non a una più generale origine straniera di questi. Se la comunità co-etnica si rivela non di rado una risorsa chiave per fronteggiare gli ostacoli alla realizzazione di un adattamento positivo, il capitale sociale che ne deriva, dato il suo carattere fortemente situazionale, può anche fungere da vincolo. Al contrario, la sua estensione, oltre a permettere di attivare efficaci forme di resilienza, potrebbe promuovere l'assunzione di *pattern* comportamentali utili per il soggetto stesso, in vista della messa in atto di un adattamento più proficuo (Portes 1997; Portes *et al.* 2005; Zhou 1997).

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

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

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

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

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

Passando all'analisi degli aspetti propri dell'esperienza universitaria⁶⁴, emerge tra questi quello che, già a partire dall'ipotesi di base, pareva essere il più rilevante: lo

⁶⁴ Al di là delle variabili inserite nel modello illustrato, è evidente che la prevalenza di insegnamenti che richiedono una frequenza obbligatoria all'interno di determinati corsi di laurea incide in modo rilevante sulla frequenza alle lezioni da parte degli studenti.

svolgimento di un'attività lavorativa contestuale alla carriera accademica, infatti, è l'aspetto che più di tutti risulta correlato, negativamente, ad un'assidua partecipazione alle lezioni⁶⁵.

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

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

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

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

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

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

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

Una partecipazione più marcata alle lezioni risulta inoltre positivamente correlata al sostegno familiare ricevuto nel finanziamento degli studi: l'appoggio del proprio

⁶⁵ Già i dati AlmaLaurea (2016a) riferiti all'intera popolazione studentesca sottolineano che al crescere dell'impegno lavorativo degli studenti diminuisce l'assiduità nel frequentare. In particolare, tra i laureati 2015, il 78% dei lavoratori ha seguito oltre i tre quarti delle lezioni; percentuale che scende al 66% tra gli studenti-lavoratori e al 32% tra i lavoratori studenti.

nucleo familiare potrebbe quindi portare a una maggiore responsabilizzazione degli studenti, influenzando quindi il loro grado di partecipazione.

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

3. Immaginari a breve e lungo periodo

Gli ultimi approfondimenti hanno riguardato due diversi aspetti che rimandano agli immaginari di futuro, a breve e a lungo periodo, degli intervistati. In primo luogo è stata indagata la possibilità, percepita dagli studenti, di riuscire a concludere il corso di laurea a cui risultano iscritti entro i tempi previsti. Si tratta di un aspetto che per alcuni studenti (quelli iscritti al terzo anno) risulta senza dubbio più prossimo rispetto ad altri (coloro i quali, da poco iscritti, non hanno ancora sostenuto un esame): se per i primi la risposta a tale quesito assume di conseguenza i tratti di certezza, per gli altri risulta poco più che un'ipotesi che deve trovare conferma nel cammino universitario appena intrapreso.

Al contrario, gli immaginari a lungo periodo sono indagati sulla base della volontà (o della possibilità) degli studenti di vedersi o meno, in futuro, in Italia. Come l'esperienza universitaria può influire sulle ipotesi di futuro di quei giovani di seconda generazione *highly skilled* che paiono vedere nel mondo il proprio, naturale, *habitus* culturale (Bettin Lattes e Bontempi 2008)?

3.1. La conclusione del corso di laurea

All'interno del questionario sono stati indagati due differenti aspetti in relazione alla conclusione del percorso di studi degli intervistati. Il primo (domanda n.35, cfr. Allegato 1) è costituito dalla probabilità di concludere il corso di laurea a cui lo studente risulta iscritto. Dato che il valore medio registrato è pari al 92,8%, con soli 12 studenti che hanno segnalato probabilità inferiori al 50%, si è deciso di focalizzare l'analisi sulla domanda successiva (n.36), in cui è stata indagata la probabilità stimata dallo studente di laurearsi entro i tempi previsti (o al massimo entro il primo anno fuori corso) In questo caso il valore medio registrato, pur mantenendosi molto elevato (83,3%), permette di effettuare analisi più significative, salendo a 56 il numero di studenti che vede più probabile una laurea fuori-corso che entro i tempi previsti, ed essendo inferiore di oltre 20 punti percentuali, rispetto alla domanda precedente, la quota di studenti convinta, al 100%, di riuscire a raggiungere tale obiettivo (44,6% a fronte di un 65,1%).

Ricorrendo alla tecnica della regressione lineare, si sono ancora una volta sviluppati due diversi modelli (Tab. 6.10): il primo vede inserite al suo interno le variabili socio-anagrafiche, linguistiche e relazionali; il secondo comprende aspetti più specifici legati al percorso educativo, pre-universitario e universitario, dello studente.

All'interno del *primo modello* gli aspetti che risultano correlati positivamente all'ipotesi di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti sono quelli legati al genere e alla situazione economica percepita. Ancora una volta, come già emerso nelle analisi relative a votazione media e frequenza, sono le studentesse a segnalare questa probabilità con maggior forza rispetto ai colleghi di sesso maschile. Allo stesso modo, la percezione di una situazione economica familiare non

particolarmente problematica sarebbe associata positivamente alla conclusione degli studi in corso.

Al contrario, all'aumento delle difficoltà linguistiche (rispetto alla lingua italiana) e ad un arrivo in Italia avvenuto in età scolare (rispetto a coloro i quali hanno frequentato l'intero ciclo scolastico in Italia), si riduce la probabilità di laurearsi in corso. E ancora, così come osservato in relazione alla frequenza alle lezioni, anche la presenza di una rete relazionale a maggioranza co-etnica sarebbe negativamente correlata ad una conclusione nei tempi previsti del corso di laurea a cui si risulta iscritti.

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

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

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

Tab.6.10 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla possibilità di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti (o al massimo entro il primo anno fuori corso).

	<i>Modello 1</i>		<i>Modello 2</i>	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
<i>Sesso</i> (rif. M)				
F	+0,473*	0,269	+0,103	0,258
<i>Continente di origine</i> (rif. Europa)				
Africa	-0,035	0,330	-0,111	0,305
Asia	+0,105	0,473	+0,245	0,439
America	+0,464	0,501	+0,079	0,459
<i>Età di arrivo</i> (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,789*	0,334	-0,396	0,311
Prima generazione	-0,273	0,394	+0,859	0,553
<i>Classe familiare</i> (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	-0,272	0,512	-0,698	0,472
Piccola borghesia	-0,378	0,441	-0,455	0,406
Operaia	-0,264	0,468	-0,663	0,434
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	-0,124	0,458	-0,627	0,429
<i>Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria</i> (rif. Sì)				
No	-0,218	0,266	-0,232	0,244
<i>Livello situazione economica familiare</i>	+0,290*	0,116	+0,190*	0,108
<i>Difficoltà con la lingua italiana</i>	-0,127*	0,059	-0,061	0,055
<i>Numerosità di amici di origine straniera</i>	+0,164	0,175	+0,188	0,161
<i>Maggioranza di amici del proprio gruppo nazionale</i> (rif. No)				
Sì	-1,096*	0,467	-0,988*	0,430
<i>Cittadinanza italiana</i> (rif. No)				
Sì	-0,376	0,300	-0,336	0,281
<i>Tipo di diploma</i> (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			-0,159	0,277
Estero			-1,372**	0,511
<i>Motivazioni strumentali all'iscrizione</i>			+0,077	0,113
<i>Motivazioni attitudinali all'iscrizione</i>			+0,204*	0,118
<i>Gruppo disciplinare del corso iscrizione</i> (rif. Scienze Sociali)				
Biomedico			-0,016	0,330
Scientifico Tecnologico			-1,127**	0,361
Umanistico			+0,038	0,270
<i>Media voto</i> (rif. Superiore a 27/30)				
Media < 27/30			-0,233	0,361
Nessun esame sostenuto			+0,653*	0,257
<i>Frequenza alle lezioni</i>			+0,110*	0,050
<i>Grado di soddisfazione dell'esperienza universitaria</i>			+0,519***	0,149
<i>Fruitore di borsa di studio</i> (rif. No)				
Sì			+1,069***	0,242
<i>Attività lavorativa per finanziamento studi</i> (rif. No)				
Sì			-0,542*	0,229
Costante	7,876***	0,720	+5,323***	0,878
<i>N</i>	425		425	
<i>R²</i>	0,079		0,273	

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

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

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

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

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

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

Sì, penso comunque di laurearmi nei tempi. Sono molto *polleggiata* io, molto. Penso di fare una vacanza tra un po': anziché fare 4 esami ne sto facendo solo 2 (...) Infatti è per quello che mio padre mi dice di smettere di lavorare e di studiare, però non ho fretta. Nel senso, vedo alcuni miei amici che non hanno una vita sociale, stanno lì.. E a me questa cosa dà fastidio, perché dopo un po' ti viene l'angoscia di stare lì seduto a studiare, perché

comunque sono delle materie pesanti e non puoi, non riesci a dare 4 esami in una sessione, perché sono proprio materie belle pesanti. Quindi, con tranquillità..

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

Ancora, una correlazione positiva è riscontrabile prendendo in considerazione altri due aspetti. Innanzitutto, appare legata al grado di soddisfazione che lo studente mostra nei confronti dell'esperienza universitaria esperita⁶⁶: al crescere di essa, maggiori sono le possibilità di concludere il corso per tempo.

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

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

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

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

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

No, no, con la borsa nessun problema (...) A parte l'anno scorso, quando mi hanno messo un po' di pressing psicologico, perché con la storia dei molti esami indietro, ho fatto i crediti necessari il 28 luglio. Ma nel dubbio, attorno a metà luglio, mi hanno detto che non avrei più avuto l'esonero totale, e che quindi avrei dovuto pagare 600 euro per l'esonero parziale.. E se poi fossi riuscito a farli entro il 10 di agosto me li avrebbero ridati: era il termine.. Però loro comunque mi hanno messo un po' di pressing, perché vedevano che non verbalizzavo da un po' di tempo degli esami (...) Ma alla fine poi li ho fatti.

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

⁶⁶ Si specifica che la valutazione complessiva dell'esperienza universitaria è data dalla media dei singoli gradi di soddisfazione relativi a quattro diversi aspetti proposti: rapporti con i Docenti, organizzazione didattica, qualità dell'insegnamento e infrastrutture universitarie.

Al di là dello svolgimento di un'attività lavorativa, l'altra variabile che risulta correlata negativamente alla conclusione entro i tempi previsti è quella relativa all'iscrizione ad un corso del gruppo disciplinare Scientifico-Tecnologico (se confrontato con il gruppo delle Scienze Sociali): gli studenti iscritti a corsi afferenti a questo gruppo paiono meno convinti di riuscire a laurearsi per tempo. Si tratta di dati solo parzialmente coincidenti con quelli riportati dal rapporto AlmaLaurea (2016), in cui gli indici di ritardo alla laurea degli studenti dei gruppi "Architettura", "Ingegneria" e "Scientifico" (rientranti nel gruppo disciplinare Scientifico-Tecnologico), pur rilevanti, sono inferiori a quelli registrati nei gruppi "Giuridico" e "Letterario".

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

3.2. Un futuro in Italia?

Tra le aspettative di lungo periodo indagate, è stato ricompreso un aspetto chiave relativo al futuro degli studenti di seconda generazione intervistati: la volontà di rimanere o meno a vivere in Italia. È evidente che in tale decisione rivestono un ruolo fondamentale i fattori di spinta e di attrazione (*push and pull factors*) che il Paese può fornire ai giovani laureati nel loro complesso, indipendentemente dalla loro origine. È altrettanto vero però, come emerge da alcune interviste riportate nel settimo capitolo, che sono gli stessi studenti a riscontrare differenti possibilità e visioni di futuro, immaginate a partire dai singoli vissuti personali. Le risposte

fornite alla domanda n.74⁶⁷ rilevano una grande incertezza, che può essere allo stesso tempo interpretata come una considerevole apertura a un futuro immaginato in diversi luoghi: il valore medio della possibilità di rimanere in futuro in Italia in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Nulla” e 10 a “Ottima” è pari a 5.8 (I.C. al 95% = 5.5-6.0). È in ogni caso importante sottolineare il fatto che non è stato indagato l’eventuale luogo, alternativo all’Italia, in cui gli studenti si immaginano: la volontà di vivere un’esperienza altrove, quindi, può significare sia un ritorno verso il Paese di origine, sia un’emigrazione verso altri contesti, magari più stimolanti dal punto di vista delle opportunità lavorative, nell’ottica di un sempre più diffuso cosmopolitismo che guarda ad un orizzonte globale (Colombo 2007).

Anche in questo caso, attraverso l’utilizzo della tecnica di regressione lineare, sono stati creati due modelli, illustrati in Tab. 6.11, contenenti le principali variabili socio-anagrafiche, linguistiche e relazionali (il primo), a cui sono stati aggiunti gli aspetti educativi pre-universitari e universitari (il secondo).

Nel *primo modello*, i fattori che giocano un ruolo nel determinare le maggiori (o le minori) possibilità di rimanere in Italia sono pochi. In relazione al nucleo familiare d’origine, è interessante sottolineare che gli studenti che hanno i genitori non inseriti all’interno del mercato del lavoro si vedono con maggiori probabilità in Italia rispetto ai compagni di classe borghese.

Allo stesso modo, anche il vivere con i propri genitori è una variabile che incide in questa direzione, aumentando le probabilità di rimanere, così come il fatto che almeno uno dei due genitori abbia avuto accesso ad un’istruzione di tipo universitario. Tutti gli aspetti relativi al nucleo familiare che sono stati considerati,

⁶⁷ «In che misura pensi che il titolo di studio che otterrai ti sarà utile per trovare lavoro, in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Minima” e 10 a “Massima”?»

quindi, paiono influire positivamente su di un progetto di vita dello studente da condurre in Italia: è peraltro interessante rilevare che l'unica variabile che non incide è quella relativa alla situazione economica percepita.

Tab.6.11 - Parametri (β) e rispettivi errori standard ($\sigma(\beta)$) dei modelli di regressione lineare sulla possibilità di rimanere in Italia.

	<i>Modello 1</i>		<i>Modello 2</i>	
	β	$\sigma(\beta)$	β	$\sigma(\beta)$
<i>Sesso</i> (rif. M)				
F	+0,331	0,274	+0,341	0,284
<i>Continente di origine</i> (rif. Europa)				
Africa	-0,279	0,335	-0,291	0,334
Asia	-0,370	0,483	-0,503	0,484
America	+0,061	0,514	+0,032	0,507
<i>Età di arrivo</i> (rif. Età pre-scolare)				
Età scolare	-0,096	0,324	-0,125	0,328
Prima generazione	+0,083	0,374	+0,044	0,598
<i>Classe familiare</i> (rif. Borghesia)				
Media-impiegatizia	+0,607	0,508	+0,567	0,505
Piccola borghesia	+0,118	0,446	+0,139	0,441
Operaia	+0,821	0,475	+0,886*	0,471
Altro (genitori inattivi / disoccupati)	+1,152*	0,458	+1,037*	0,456
<i>Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria</i> (rif. Sì)				
No	-0,509*	0,277	-0,547*	0,275
<i>Livello situazione economica familiare</i>	+0,197	0,120	+0,131	0,120
<i>Numerosità di amici di origine straniera</i>	-0,578***	0,175	-0,639***	0,173
<i>Maggioranza di amici del proprio gruppo nazionale</i> (rif. No)				
Sì	+0,365	0,467	+0,502	0,465
<i>Vive con genitori</i> (rif. No)				
Sì	+0,548*	0,267	+0,666*	0,274
<i>Vissuti di discriminazione</i> (rif. No)				
Sì	-0,824***	0,252	-0,909***	0,252
<i>Tipo di diploma</i> (rif. Liceo)				
Tecnico-Professionale			+0,667*	0,303
Estero			+0,343	0,568
<i>Motivazioni strumentali all'iscrizione</i>			-0,022	0,126
<i>Motivazioni attitudinali all'iscrizione</i>			-0,065	0,128
<i>Supporto genitori all'iscrizione</i>			+0,004	0,080
<i>Gruppo disciplinare del corso iscrizione</i> (rif. Scienze Sociali)				
Biomedico			+0,258	0,363
Scientifico Tecnologico			+0,049	0,394
Umanistico			+0,496*	0,296
<i>Attualmente lavora</i> (rif. No)				
Sì			+0,647*	0,254
<i>Utilità stimata del titolo di laurea</i> (rif. No)				
Sì			+1,231***	0,346
<i>Costante</i>	+5,753***	0,747	+4,282***	0,838
<i>N</i>	433		433	
<i>R²</i>	0,106		0,161	

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

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

Un altro aspetto assume infine grande rilevanza nel determinare le traiettorie di futuro degli intervistati: l'aver subito o meno episodi di discriminazione. Tale variabile, che non andava a incidere in nessuna delle analisi prima presentate, si rivela qui fondamentale, influenzando negativamente le possibilità di rimanere in Italia dei giovani di seconda generazione e spingendoli al contrario verso altre destinazioni, confermando quanto sostenuto in letteratura (Fernandez-Kelly e Curran 2001; Lopez e Stanton Salazar 2001).

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

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

Proprio per questo motivo appare doveroso fare qualche riflessione al riguardo. Il 60,7% del campione qui considerato si è sentito discriminato in Italia a causa delle proprie origini: si tratta di una percentuale molto elevata, anche perché ci si riferisce a una popolazione che risulta protagonista di percorsi educativi di

successo. Se il 43,5% degli studenti riporta di aver subito tali episodi in diversi ambiti della vita quotidiana, il 32,7% li riconduce alla propria esperienza formativa pre-universitaria, mentre l'11,0% sottolinea di averli subito all'interno dell'ambito universitario.

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

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

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

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

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

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

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

All'inizio mi trovavo bene con i miei compagni di corso (...) Poi ci sono state un po' di divergenze fra di noi. Io sono della Polonia e non merito di avere una borsa di studio se poi eventualmente in un futuro, dopo aver studiato in Italia, devo tornare in Polonia a lavorare. Quindi aver utilizzato dei soldi italiani, per studiare in Italia, per poi esportare il mio sapere in Polonia.. Quando questa persona si è iscritta all'Erasmus, ha fatto un anno in Erasmus, adesso è in Overseas e probabilmente si laureerà a Buenos Aires. E prende la borsa di studio. Cioè, capito? Discorsi così..

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

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

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

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

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

Tornando alla regressione presentata in Tab.6.11, è interessante notare che quegli aspetti che risultano rilevanti all'interno del primo modello, non perdono significatività all'interno del secondo modello. In altre parole, il percorso educativo seguito (prima e durante l'Università) non toglie rilevanza agli aspetti appena illustrati.

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

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

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

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

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

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

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

È infine doveroso fare riferimento ad un ulteriore aspetto: a differenza di quanto ci si potrebbe aspettare, non rileva l'essere o meno in possesso della cittadinanza italiana. Si tratta di una variabile di controllo tenuta in considerazione in entrambi i modelli illustrati ma che non si è rilevata correlata alle ipotesi di futuro degli intervistati. Se da un lato la cittadinanza italiana può non essere rilevante per gli studenti in possesso della cittadinanza europea (in quanto originari di un Paese membro dell'Unione), veri e propri cittadini europei mobili secondo Recchi (2013), dall'altro gli orizzonti di cosmopolitismo che paiono contraddistinguere gran parte dei giovani *highly skilled* la renderebbero meno importante per l'intero campione indagato. Oppure ancora, semplicemente, un riconoscimento giuridico slegato da un cambio di mentalità, avrebbe un'influenza solo parziale sulla vita dei giovani di seconda generazione.

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

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

Capitolo VII

I profili degli studenti di seconda generazione: verso una tipologia

1. Premessa

Come già precedentemente anticipato, l'analisi delle interviste effettuate, unita alle tendenze emerse in seguito agli approfondimenti di tipo quantitativo prima illustrati, ha permesso di ipotizzare una tipologia di studenti universitari con alle spalle un *background* migratorio iscritti presso l'Università di Bologna. Sono quattro i diversi profili che di seguito verranno presentati, costruiti essenzialmente in base all'incrocio di due delle variabili-chiave considerate nell'analisi: l'aver ricevuto o meno un supporto al momento di assumere la decisione di proseguire la propria carriera scolastica con l'iscrizione ad un corso universitario, e la prevalenza di motivazioni di tipo strumentale o, al contrario, di ragioni di tipo attitudinale, nella scelta di continuare gli studi.

In riferimento alla prima variabile, ci si riferisce nel dettaglio a un sostegno proveniente da alcune figure ritenute fondamentali per lo studente, quelle appartenenti al proprio nucleo familiare più ristretto. Che la loro influenza giochi un ruolo estremamente rilevante è aspetto ormai appurato in letteratura (Gambetta 1987; Brunello e Checchi 2007; Leonardi 2007): l'esistenza di rapporti non conflittuali; la condivisione, sia essa implicita o esplicita, di obiettivi a medio-lungo periodo; la possibilità di far affidamento, sia da un punto di vista economico-materiale sia da uno più psicologico-motivazionale, nei termini di vicinanza

emotiva, su una qualche figura familiare di riferimento pare avere un impatto rilevante nella carriera formativa degli intervistati.

Con riferimento alla seconda variabile, invece, la questione della scelta scolastica in relazione alle aspirazioni degli studenti è stata profondamente studiata secondo approcci differenti, da quello più prettamente sociologico a quello psico-pedagogico, fino ad arrivare a quello istituzionale-organizzativo (Calidoni e Cataldi 2014). Partendo dal presupposto per cui il processo di scelta scolastica risulta condizionato dal *background* socio-culturale familiare (Checchi e Redaelli 2010), è di estremo interesse indagare la persistenza di un meccanismo di scelta basato primariamente sul modello razionale o se piuttosto vi sia una prevalenza di fattori emotivi e attitudinali nella definizione del proprio percorso educativo.

A partire dall'incrocio di queste due variabili, sono stati individuati i quattro diversi profili di studenti illustrati in Tab. 7.1: gli studenti *indirizzati*, contraddistinti dall'aver ricevuto un sostegno genitoriale al momento di un'iscrizione basata su ragioni prettamente strumentali; gli studenti *razionali*, iscritti anch'essi sulla base di motivazioni strumentali ma senza aver ricevuto un supporto dal proprio nucleo familiare più ristretto; gli studenti *accompagnati*, iscritti sulla base di ragioni attitudinali e supportati dai genitori in tale decisione; gli studenti *idealisti*, iscritti seguendo ragioni prettamente attitudinali senza aver ricevuto un pieno sostegno genitoriale.

Tab.7.1 – Tipologia di studenti universitari di seconda generazione (e variabili utilizzate nella sua definizione)

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

All'interno di ogni profilo individuato sono state riscontrate caratteristiche tendenzialmente omogenee in relazione ad alcuni aspetti fondamentali quali l'andamento in termini di votazioni, il significato attribuito all'ottenimento del titolo di laurea, il *background* culturale della famiglia di provenienza, il rapporto con i propri famigliari, la situazione economica percepita, il coinvolgimento in attività extra-universitarie, le prospettive di futuro. Risulta evidente che ridurre le biografie degli studenti intervistati a profili tra loro nitidamente distinti rischia di risultare un'eccessiva semplificazione (Lagomarsino e Ravecca 2014), anche in considerazione del fatto che non di rado appaiono esperienze comuni sotto diversi aspetti che conducono poi ad esiti profondamente differenti. Si pensa tuttavia che la tipologia messa a punto (Tab. 7.2) possa fungere da utile chiave di lettura nell'interpretazione di storie complicate e tra loro estremamente eterogenee.

Tab.7.2 - Profili degli studenti e principali caratteristiche

	Indirizzati	Razionali	Accompagnati	Idealisti
Supporto ricevuto	Sì	No	Sì	No
Ragioni scelta Università	Strumentali	Strumentali	Attitudinali	Attitudinali
Votazioni	Legate a rapporti con genitori	Medio-basse	Medio-alte	Medio-alte
Significato laurea	Attestato formale	Sfida, soddisfazione, vanto	Realizzazione, liberazione, traguardo	Legato al tipo di mancato supporto ricevuto
<i>Background</i> culturale familiare	Elevato	Eterogeneo (ma rilevanza della provenienza liceale degli studenti)	Medio-alto	Medio
Situazione economica	Sufficiente	Complicata	Sufficiente	Appena sufficiente
Rapporti famigliari	Talvolta conflittuali	Influenzati dai diversi livelli di soddisfazione tra figli e genitori	Tendenzialmente buoni	Buoni con la madre, contrasti con il padre
Attivismo extra-universitario	Medio	Scarso	Elevato	Medio
Futuro	Fortemente cosmopolita	Per lo più cosmopolita	Per lo più in Italia	Fortemente eterogeneo

2. Gli studenti *indirizzati*

Il primo gruppo, definito degli *indirizzati*, risulta caratterizzato da un supporto di tipo economico-motivazionale, tendenzialmente di matrice genitoriale, nella scelta del proseguimento del proprio percorso formativo, combinato ad una visione essenzialmente strumentale alla base della scelta stessa. In Tab.7.3 sono riportate alcune delle principali caratteristiche dei giovani che possono essere ricondotti in questa prima categoria.

Tab.7.3 - Principali caratteristiche degli studenti *indirizzati*

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

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

Caratteristica comune riscontrabile tra gli studenti iscritti a questo gruppo, come anticipato, è l'aver ricevuto un appoggio, materiale o motivazionale, da parte dei

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

Mio padre mi diceva sempre "Io sono partito da niente, non avevo nessuno che mi sosteneva, e mi sono costruito. E vorrei che anche tu faccia lo stesso in un certo senso" (...)
Ma alla fine mi ha sostenuto con tutte le spese che comporta, diciamo: ha fatto tutto..

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

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

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

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

Aspettative che non di rado sfociano in un supporto riscontrabile non solo al momento della scelta di iscriversi ad un corso universitario, ma che si manifesta

anche lungo la durata del percorso di studi intrapreso tramite “diffusi incitamenti” (Bourdieu e Passeron 1979), costituendone sostegno indispensabile per il buon esito complessivo. L’esistenza di un sostegno da parte di una famiglia altamente funzionale è d’altronde considerato da Coleman (1988) uno degli elementi chiave per far sì che i figli vengano condotti lungo positivi percorsi di crescita.

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

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

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

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

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

È evidente che la possibilità di disporre di un convinto supporto genitoriale risulta fortemente influenzata sia dalle risorse economiche che dal *background* culturale a disposizione della famiglia di provenienza. Per questa ragione, in relazione al primo dei due aspetti, la situazione economica viene definita dagli studenti di questo primo gruppo come “tranquilla”. Tale tranquillità pare però derivare, nella quasi totalità dei casi, dal ricorso alla borsa di studio, indispensabile per coprire almeno

parte delle spese da sostenere (ma si tratta di una situazione comune a tutti gli intervistati). Al di là dei sostegni di tipo economico erogati da enti ed istituzioni, o in alcuni casi come alternativa ad essi, emerge non di rado la necessità di affiancare allo studio un'attività lavorativa, con inevitabili ripercussioni sulla carriera universitaria dello studente. L'essere fruitori di borsa di studio, o lo svolgimento, più o meno saltuario, di qualche "lavoretto", sono aspetti che non sono quindi necessariamente un riflesso dell'incapacità della famiglia di sostenere economicamente il percorso educativo dei figli. In ogni caso, la presenza di eventuali difficoltà di tipo economico può essere affrontata, secondo le parole degli studenti, tramite qualche "piccola rinuncia".

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

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

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

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

Il pieno supporto ottenuto dai genitori può essere interpretato, come anticipato, anche alla luce del *background* culturale della famiglia di provenienza (McLanahan 1985; Spanò 2011), rivelatosi tendenzialmente molto elevato. La quasi totalità degli appartenenti a questo gruppo, infatti, afferma di avere almeno un genitore in possesso di una laurea, spesso ottenuta nel Paese di origine e di conseguenza non ritenuta valida in Italia. Si tratta di una condizione comune, come si è già avuto modo di accennare, a gran parte delle famiglie migranti, spesso caratterizzate da componenti *overeducated*, disposti ad accettare un declassamento delle proprie

condizioni a patto che vengano concesse ai figli valide possibilità di successo educativo e lavorativo. Nel caso in cui i genitori non siano in possesso di elevati titoli di studio, la presenza di parenti o fratelli maggiori con alle spalle percorsi formativi di lungo periodo pare compensare tale assenza, elevando ancora una volta il livello di capitale culturale familiare.

In Albania mia madre si è laureata in quella che sarebbe Pedagogia qui in Italia. Mio padre in Ingegneria. Ovviamente a nessuno dei due è stata riconosciuta: mio padre ha iniziato come operaio poi, dopo un po', l'hanno un po' riconosciuto, perché sapeva fare insomma.. Mia madre invece doveva proprio rifare metà della laurea quindi è rimasta a casa.

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

Mia madre ha preso la licenza media là. Ma non è che avuto.. Neanche mio padre: nessuno dei due ha avuto un percorso scolastico molto avanzato. Sono stati i miei zii invece che hanno preso il Dottorato (...) Comunque dietro, pur non essendoci i miei genitori, nella famiglia c'è gente che aveva proseguito

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

Altro tratto caratterizzante questa categoria di studenti è riferibile alle questioni strumentali alla base della scelta di iscriversi ad un corso universitario. Nell'odierna società della conoscenza, la necessità di avere un titolo di laurea viene vista come impellente nell'ottica di una maggiore spendibilità all'interno del mercato lavorativo (Lehmann 2009). La scelta dell'Università avviene quindi, soprattutto per le prime generazioni di migranti, solo dopo la raccolta di informazioni dettagliate sull'organizzazione dell'istituzione stessa e dopo un'attenta analisi delle possibilità e degli sbocchi occupazionali offerti dallo specifico corso a cui si risulta iscritti.

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

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

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

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

Anche dagli studenti in possesso di diploma italiano l'iscrizione in Università viene vista come necessaria per essere maggiormente competitivi nella ricerca di una futura occupazione. Una strumentalità che viene qui letta nei termini della necessità di un titolo, quello di laurea, che costituisce un mero passaggio, quasi scontato e raramente messo in discussione, in vista di un futuro lavorativo. Il focus non viene quindi tanto posto sul perseguimento dei propri interessi, né sui più generali concetti di formazione ed apprendimento, quanto sul novero di opportunità che si aprirebbero in seguito all'ottenimento del titolo: tali scelte formative, quando pienamente condivise dagli intervistati e non imposte, risultano ben ponderate e frutto di un'attenta pianificazione del proprio futuro.

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

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

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

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

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

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

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

In Argentina la mentalità è completamente diversa da qui: se vuoi essere qualcuno e non essere buttato per la strada, devi fare l'Università. Se no sei povero, non puoi lavorare neanche come spazzino. E quindi era, come dire, il percorso da seguire (...) Sapevo che mi serviva per il lavoro dopo..

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

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

(...) perché mio padre è una persona di successo. Mi piace come ragiona, mi piace quello che ha fatto della sua carriera, ha raggiunto quello che voleva, il livello massimo che voleva raggiungere, ed è partito da nulla (...). Mentre mia madre, poveretta.. Cioè, a me fa un po' pena lei perché, non so.. Io non vorrei mai essere nella sua situazione, in cui ho studiato degli anni una carriera, per poi non riuscire ad applicarla. Ma forse lei.. Per lei sicuramente la famiglia era molto più importante rispetto alla carriera, mentre per mio babbo probabilmente no.

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

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

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

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

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

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

I risultati universitari ottenuti da questa prima categoria di studenti, letti in termini di media-voto fatta registrare al momento dell'intervista, risultano estremamente eterogenei, e vanno dalla possibilità percepita di ottenere il massimo dei voti, alle rilevanti difficoltà riscontrate nel superamento degli esami. Data la strumentalità dell'iscrizione all'università, comune a tutti, la ragione prevalente alla base di risultati così diversi pare essere il rapporto intrattenuto con i propri familiari, in

particolare con i genitori. Quando tale legame risulta essere positivo, in quanto gli obiettivi formativi risultano condivisi, i risultati universitari tendono ad essere migliori, fungendo da cartina di tornasole del pieno supporto ricevuto. Quando al contrario tale rapporto risulta sotto diversi aspetti problematico, l'andamento universitario degli studenti pare risentirne, diventando terreno fertile per la rivendicazione di spazi di libertà ritenuti fortemente compromessi da quelle che sono interpretate dai figli come eccessive imposizioni della volontà genitoriale: pare quindi di poter scorgere tra questi studenti una strumentalità nella scelta del percorso formativo attribuibile più ai genitori che a loro stessi. E non entrando in gioco, in questo caso, particolari motivazioni di tipo attitudinale (a differenza di quanto verrà illustrato per il gruppo di studenti *idealisti*), il percorso formativo tende quasi inevitabilmente a risentire di tale conflittualità.

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

Diciamo che andando ad analizzare la parte più pratica della vita.. Devo dire la verità, no.. A volte i miei genitori sono veramente delusi, stanchi..

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

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

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

Proiettandosi infine in una dimensione futura, i giovani *indirizzati* sono quelli che più di tutti si immaginano fortemente cosmopoliti. Il “sentirsi cittadini del mondo”

è la formula più frequentemente utilizzata da studenti che non si percepiscono limitati dai confini nazionali nella ricerca di quelle esperienze, siano esse di studio, di lavoro o più in generale di vita, che hanno intenzione di intraprendere. La volontà di muoversi, di andare “fuori” (dove per “fuori” si intende un luogo altro rispetto all’Italia o al Paese di origine) pare essere la volontà prevalente, pur senza che sia scartata a prescindere l’idea di rimanere nel posto in cui ci si è formati o l’ipotesi di un possibile, ma non immediato, ritorno a casa.

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

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

In questo primo gruppo di studenti la vocazione al cosmopolitismo appare estremamente più rilevante rispetto a quanto riscontrato nelle altre categorie. Un’inclinazione talmente radicata che contiene già al suo interno la consapevolezza della difficoltà di portare avanti legami (amicali e relazionali) in essere nel contesto italiano, ma che si rivela al contempo necessaria per riuscire a “trovare sé stessi, la propria identità”, e forse favorita da una bi-nazionalità già presente in studenti con alle spalle un *background* migratorio. Pare quasi di rintracciare, tra questi studenti, la presenza di quella “cittadinanza multipla” che, secondo Recchi (2013), permetterebbe alla persone mobili di avere una molteplice presenza nel Paese di origine e in quello (quelli) di destinazione, andando così ad alimentarne il carattere transnazionale e cosmopolita. Una transnazionalità e un cosmopolitismo che non devono quindi essere letti tanto nei termini di un rifiuto verso l’Italia, di una fuga, di una necessità di allontanarsi dal Paese in cui ci si è formati, quanto come la volontà di seguire un percorso ritenuto necessario per poter crescere individualmente e personalmente, per immaginarsi e proiettarsi in un futuro

(Appadurai 2014) sulla base di quell'attitudine strumentale già emersa fin dal momento di scegliere di iscriversi ad un corso universitario. Non si tratterebbe altro che del tratto caratteristico di una mobilità, tipica delle giovani generazioni, che Raffini (2014) interpreta nei termini di un incontro tra una "generazione Erasmus", la quale vedrebbe nell'Europa, o più propriamente nel mondo, il proprio, naturale, *habitus* culturale (Bettin Lattes e Bontempi 2008) e una "generazione precaria", sia nel mercato del lavoro che nei progetti di vita.

Perché comunque questo corso guarda da un punto di vista internazionale: ciò che è internazionale a me piace (...) Forse anche per il fatto che io sono straniera, sono binazionale, ho due nazionalità.. E quindi quello lì secondo me ha inciso nel mio percorso (...) Spero per il mio futuro di poter viaggiare, di conoscere, di fare..

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

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

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

3. Gli studenti *razionali*

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

Tab.7.4 - Principali caratteristiche degli studenti *razionali*

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

Come evidenziato in Tab. 7.4, si tratta del gruppo meno numeroso, in quanto composto da soli cinque studenti, tutti arrivati in Italia prima del compimento del decimo anno di età e di conseguenza rientranti in quelle che Rumbaut ha definito generazioni 1.75 e 1.5. Se si parte dal presupposto di una migrazione esperita dalle prime generazioni nell'ottica di un miglioramento delle condizioni di vita future del proprio nucleo familiare, appare evidente che la mancanza di supporto a percorsi formativi alimentati da logiche essenzialmente strumentali risulta minoritaria. Altro tratto caratterizzante questa categoria è dato dal tipo di scuola secondaria frequentata: in tutti i casi, infatti, gli studenti hanno svolto almeno parte del loro percorso di istruzione superiore in un liceo.

Uno dei due tratti fondamentali di questo sotto-gruppo di studenti è legato al fatto di non aver ricevuto supporto dai genitori al momento della scelta di proseguire gli studi con l'iscrizione ad un corso universitario. Come anticipato, però, tale mancato supporto si è manifestato in diverse forme. In alcuni casi emerge un disinteresse generalizzato verso le scelte educative dei figli che può essere letto in una duplice forma: da un lato come la volontà di lasciare loro la massima libertà di scelta, nell'ottica di una piena responsabilizzazione; dall'altro, quello che sembra in realtà emergere con maggiore forza, come una noncuranza nei confronti di decisioni

rilevanti prese da giovani per i quali, stando a quanto emerso dalle interviste, sarebbe stato invece di grande aiuto un confronto con le figure genitoriali.

Mia madre mi ha detto "Fa' quello che ti pare": non sapeva neanche cosa andavo a fare (...) Era in Polonia, le scrivevo dal computer e mi fa "Ok: se hai i soldi per pagarti la retta va bene".

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

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

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

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

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

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

Contrasti che appaiono in modo ancora più evidente nel tracciare un bilancio complessivo dell'esperienza vissuta dagli intervistati e dai propri genitori. Se i primi si dicono tutti, senza alcuna eccezione, estremamente soddisfatti del percorso (migratorio e formativo) intrapreso, la percezione di quello che può essere il livello di soddisfazione dei genitori risulta essere nella maggioranza dei casi estremamente

diversa. Si tratta di un altro elemento che potrebbe contribuire a spiegare, almeno in parte, un mancato supporto alle scelte educative operate dai giovani, desiderosi di intraprendere un percorso di studi di lungo periodo in un Paese che non ha saputo includere e valorizzare a pieno i propri genitori.

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

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

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

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

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

un'errata percezione delle opportunità lavorative aperte dagli studi liceali, al mancato ottenimento dei risultati attesi, o, piuttosto, a fattori contingenti che avrebbero reso necessarie, ai loro occhi, altre scelte. Vengono d'altronde messe in evidenza da più parti le difficoltà riscontrate nella scelta della scuola secondaria di secondo grado da quelle famiglie che, arrivate da poco in Italia, non vengono adeguatamente supportate tramite specifiche attività di orientamento che permettano loro di cogliere i differenti gradi di preparazione e le diverse prospettive future offerte dai vari istituti (Spanò 2010; Ricucci 2012; Romito 2016). Tali servizi di orientamento risulterebbero necessari, sostiene Santagati (2011), per considerare tutti i diversi aspetti che caratterizzano la scelta scolastico-formativa, da quelli relativi alle attitudini e alle propensioni del giovane a quelle più inerenti agli sbocchi lavorativi dei diversi percorsi formativi, così da evitare “canalizzazioni forzate” o rischi di abbandono.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Al di là di una mancanza, più o meno esplicita, di supporto da parte del nucleo familiare, a caratterizzare questa seconda categoria di studenti è la ragione, per lo più strumentale, che li ha portati a decidere di proseguire gli studi. Come anticipato, la quasi totalità degli studenti rientranti in questo gruppo risulta in possesso di un diploma liceale, meno spendibile, almeno nell'immediato, all'interno dell'ambito lavorativo, a differenza dei titoli tecnici e professionali. Una scelta, quella della scuola superiore, fatta non sempre consapevolmente e che ha portato in alcuni casi alla necessità di proseguire gli studi, per mancanza di alternative o per affacciarsi in modo più competitivo all'interno del mercato del lavoro. Un'esigenza, dunque, più

che una scelta, sembra essere stata l'iscrizione ad un corso universitario, con inevitabili ripercussioni sui risultati ottenuti dagli studenti, la cui media-voto risulta la più bassa tra le quattro categorie indagate.

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

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

Le votazioni fatte registrare dagli studenti appartenenti a questo gruppo risultano tendenzialmente medio-basse, in ogni caso mediamente inferiori rispetto a quelle riscontrate tra gli altri intervistati. Gli studenti *razionali*, arrivati in Italia entro il decimo anno di età, paiono quindi dimostrare che non necessariamente ad una prematura migrazione corrisponda la messa in atto di percorsi di successo in ambito formativo (Portes e MacLeod 1999; Schaafsma e Sweetman 2001). Come ovvio, si sta pur sempre parlando di un numero limitato di casi, e l'accesso agli studi universitari, già di per sé, può costituire un notevole indicatore di successo: in ogni caso, limitandoci alla popolazione di riferimento qui presa in considerazione, tale rapporto non emerge come diretto e auto-evidente.

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

E poi dovrò finire sicuramente la Magistrale, perché con Ingegneria non si trova niente. E' più un problema perché non si trova lavoro, non perché voglio andare avanti tutta la vita a studiare.

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

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

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

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

Di grande interesse risulta infine essere il significato attribuito dagli studenti all'ottenimento del titolo di laurea. Stante la strumentalità delle ragioni che hanno portato al proseguimento degli studi, ci si potrebbe aspettare anche in questo caso il medesimo approccio. In realtà, al di là di un unico caso in cui viene fatto un esplicito riferimento alla possibilità di avere un buon lavoro (accompagnato da un buono stipendio), prevale una lettura del raggiungimento della laurea in termini di una sfida vinta (verso gli altri o verso sé stessi), di una soddisfazione personale, di un vanto.

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

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

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

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

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

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

4. Gli studenti *accompagnati*

Il terzo gruppo individuato, quello degli *accompagnati*, risulta innanzitutto caratterizzato da un supporto, di tipo economico o morale, proveniente dalla famiglia di provenienza e/o dagli insegnanti incontrati lungo il percorso scolastico pre-universitario. Tale supporto si accompagna peraltro ad una scelta di proseguire gli studi basata essenzialmente su ragioni di tipo attitudinale, legate agli interessi e alle passioni (Beck 1992) degli studenti verso determinati corsi di laurea o attività professionali. Tali motivazioni alla base di un percorso di *higher education* risultano relativamente poco indagate anche a livello internazionale, data la grande enfasi attribuita alle teorie utilitaristiche (Hughes *et al.* 2009). Si tratterebbe in ogni caso di studenti che sono stati “avvantaggiati” nel loro percorso formativo, essendo stati supportati in scelte educative non esclusivamente strumentali.

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

Tab.7.5 - Principali caratteristiche degli studenti *accompagnati*

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

Uno dei due aspetti comuni a tale gruppo è stato l'aver ricevuto un qualche tipo di supporto, familiare e/o esterno, nella scelta di iscriversi a un determinato corso universitario. Anche in questo caso il supporto genitoriale ha riguardato un doppio versante, quello economico e quello più emotivo. L'iscrizione all'Università viene definita come una "regola non scritta", un sottinteso che in famiglia viene quasi dato per scontato e non di rado già presente al momento della scelta dell'istituto superiore, quasi un tratto culturale, parte di una "normale biografia" (Du Bois-Reymond 1998). In questo caso però, a differenza di quanto saltuariamente emerso tra gli studenti *indirizzati*, il supporto non si trasforma mai in imposizione, trovando nei figli interlocutori determinati a seguire passioni e interessi.

Non è una cosa del tipo i genitori mi hanno spinto, anche perché comunque studiare è una delle cose più belle. Però i genitori hanno avuto un ruolo perché in effetti perché dicono "Caspita, ci spacchiamo la schiena, così.. Avere un risultato, avere la figlia che va all'Università, è un prestigio" (...) Alla fine sì, sono stati anche i genitori che l'hanno voluto.. Adesso mi dicono che l'importante è che mi piaccia. Che io lo faccia, che studi volentieri, ed è veramente quello che succede, quindi..

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

La mia famiglia è sempre stata molto di supporto, in realtà. Non so se hai avuto a che fare, con le interviste, con ragazzi africani. Però questa è una cosa che accomuna più o meno tutti i figli di immigrati, ossia devi studiare, e possibilmente devi fare qualcosa di prestigioso: quindi, o sei un avvocato, o sei un medico, o sei un ingegnere. E per gli africani ancora di più (...) Diranno la stessa identica cosa, che tu devi leggere i tuoi libri, devi studiare e devi diventare o un medico, o un ingegnere o un avvocato: non hai molte alternative.

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

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

La mia famiglia non che insistesse, ma mi appoggiava, mi supportava nel fare gli studi (...) Mio babbo non sapeva niente sul che cosa fosse Psicologia. Lui mi ha supportato molto nell'aspetto economico. E invece per le scelte della scuola, dello studio mi ha lasciato veramente libera (...) E mia mamma mi ha sempre detto "Fai un'esperienza all'estero, vai a studiare, perché hai avuto dei buoni voti e ce la puoi fare.."

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

Sono rimasti contenti, anzi.. Sono stati di grande appoggio nel dirmi che la vita insomma era fatta anche di queste cose, che potevo andare lontano, di andare e di rappresentarli un po' degnamente, come si dice.. Di impegnarmi in quello che potevo fare, di non fare casini, eccetera. Sì, sono stati contenti, ed era anche un'opportunità, perché tutti sognano l'Europa nei Paesi in Africa: per aiutarli economicamente, e anche per un po' di prestigio a livello del villaggio: il loro figlio è fuori, quindi..

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

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

Mio babbo per l'educazione è stato molto presente (...) Con la convinzione di andare sempre avanti, di affrontare i problemi che ci saranno sempre. Ci ha detto che di problemi ce ne saranno sempre di più, più si cresce (...) Anche lui ha lottato tanto nella sua vita: già, quando hai una famiglia molto grande.. Lavorava da solo e faceva un po' tutto lui, ecco.

Quindi è un punto di riferimento e anch'io cerco di fare un po' la stessa cosa: io sono qui a cercare sempre di aiutare di là, di essere presente almeno su certi aspetti.

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

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

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

L'esistenza di buoni, quando non ottimi, rapporti all'interno del nucleo familiare non è però un aspetto che viene dato per scontato e considerato stabilmente acquisito dagli studenti *accompagnati*. In un paio di situazioni tale condizione di serenità familiare è frutto di un'evoluzione del rapporto, di una ri-negoziazione di conflitti intimamente legati all'esperienza migratoria stessa, sia essa stata esperita dai genitori, con il conseguente abbandono dei figli durante la loro infanzia per cercare migliori opportunità lavorative ed economiche, o dagli stessi giovani, allontanatisi, pre-adolescenti, dalla famiglia di origine. La migrazione, sia essa stata agita o subita passivamente, viene in alcuni casi raccontata come un evento traumatico (Ambrosini e Abbatecola 2010), portatore di conseguenze negative al momento di un ricongiungimento familiare che si è spesso rivelato essere ben lontano dalla visione maturata, estremamente idealizzata, dai giovani di seconda generazione (Tognetti Bordogna 2004; Bonizzoni 2007). A questo si aggiunga che le cosiddette "migrazioni a staffetta", in cui un genitore parte prima del resto del nucleo familiare per sondare il terreno (ovvero per cercare, essenzialmente, un lavoro e un'abitazione), hanno importanti ricadute sulla socializzazione dei figli: la funzione genitoriale di chi si trova altrove risulta indebolita e il supporto si limita spesso ai soli fattori economici e materiali (Boccagni 2009; Salazar Parrenas 2009).

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

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

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

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

Tra gli studenti *accompagnati* vi è un unico caso in cui è stato riscontrato un mancato supporto da parte dei famigliari più stretti: in questo caso è stata la spinta motivazionale proveniente da un insegnante, figura quasi sostitutiva di quella genitoriale, ad incoraggiare la scelta di un percorso universitario. Se dalle parole raccolte dagli studenti viene confermato quanto diverse ricerche svolte sul territorio italiano (Lagomarsino e Ravecca 2011; Colombo 2012) hanno avuto occasione di mettere in luce, ovvero la presenza di un rapporto tendenzialmente positivo con i docenti, di grande aiuto nel favorire, all'interno della classe, un processo di inclusione dei giovani di seconda generazione, è altrettanto vero che la storia di A., studente di origine marocchina iscritto al terzo e ultimo anno del corso di Giurisprudenza, risulta talmente particolare da non poter consentire alcuna generalizzazione. Dopo aver iniziato il ciclo di istruzione primaria in Marocco è arrivato in Italia all'età di 10 anni, senza la compagnia dei genitori. Dopo una serie di traversie (tra cui un ricovero dopo pochi mesi in una struttura ospedaliera, l'affidamento in comunità, un litigio con un parente che lo porterà, all'età di 13 anni, a chiudere qualsiasi contatto con genitori e famigliari) si trasferisce a vivere con amici nel nord Italia e poi in Germania, prendendo parte ad alcune attività illegali che lo porteranno ad essere incarcerato in Italia. È proprio durante la

detenzione che A. consegue il diploma ed entra in contatto con quella che considera con ogni probabilità la principale persona di riferimento nella sua vita.

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

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

La storia di A. è talmente peculiare che meriterebbe una trattazione a parte, tanto che la sua esperienza è diventata oggetto di un film documentario realizzato nel 2016 e avente lo scopo di illustrare la condizione di vita dei giovani di origine araba (marocchini, algerini, tunisini, egiziani), confrontata con quella dei giovani italiani, all'interno dell'istituzione carceraria. Dato il caso estremamente particolare, non si può quindi procedere a generalizzazioni in relazione al ruolo ricoperto dagli insegnanti al momento di decidere in merito al prosieguo della propria carriera formativa. Si può al contrario sottolineare che, quando questo supporto non c'è stato o si è rivolto a percorsi educativi altri rispetto a quelli desiderati dagli intervistati (ma si tratta, come anticipato, di casi sporadici), è stato guardato con occhio critico, a posteriori, in seguito a quanto appreso in relazione alle logiche di segregazione educativa che spesso colpiscono i giovani con *background* migratorio. Aspettative e consigli degli insegnanti che, mettendo in atto i meccanismi propri dell'integrazione subalterna (Ambrosini 2011), indirizzano i giovani verso percorsi formativi meno qualificanti, non devono in ogni caso essere letti in assoluto come una forma di insuccesso: come sostenuto da Lagomarsino e Ravecca (2014), possono risultare una valida alternativa in vista di una qualche forma di progressione sociale pur conducendo, di norma, verso le posizioni più basse all'interno del mercato del lavoro.

La mia Prof di Matematica era per un professionista. E certe volte, siccome adesso ho fatto un esame di Antropologia, parlando di seconde generazioni, leggevo che i figli, le seconde generazioni, anche dai Prof, o dalle istituzioni dell'istruzione stessa, dai docenti, sono un po' spinti verso quei percorsi. Un po' questo pregiudizio, anche involontario.. E mi sono detta "Caspita, anche la mia Prof di Matematica non è proprio da meno" Cioè lei mi diceva "Ti vedrei per questa cosa.. Non perché.. Però, sai.." Niente, invece alla fine ho scelto di fare il Linguistico

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

Il pieno appoggio ottenuto, nella quasi totalità dei casi degli *accompagnati*, dai genitori nella scelta di proseguire gli studi trova ulteriore riscontro nel *background* culturale della famiglia di origine, considerabile medio-alto e secondo solo a quello rilevato tra gli studenti *indirizzati* (anch'essi sostenuti con forza dalla propria famiglia). L'accesso dei figli all'*higher education* può quindi essere letto, con gli occhi dei primi migranti, come un'occasione di rivincita rispetto alle ridotte possibilità che questi hanno avuto di far valere gli elevati titoli di studio ottenuti nel Paese di origine (Kao e Tienda 1995).

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

Non posso dire che mi manchi qualcosa, sicuramente. Poi è chiaro che faccio i lavoretti per avere un po' di soldi per i cavoli miei: non chiederei mai dei soldi ai miei per andare ad un concerto, non è il caso, me lo pago da sola. Non è facile ovviamente, perché poi sono operai entrambi i miei genitori, quindi lo stipendio è quello che.. Ma lavorano entrambi e la

situazione non è così drammatica (...) Emigri perché spero che la tua situazione un attimo migliori: quindi sì, almeno adesso c'è la stabilità, e prima questa serenità non c'era.

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

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

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

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

Perché volevo approfondire alcune cose che mi interessavano (...) Ci sono persone che non mi hanno appoggiato nella scelta del SID (*Scienze Internazionali e Diplomatiche*), perché ovviamente molti hanno fatto i soliti ragionamenti: ma che lavoro trovi? Come se uno andasse in Università solo per lavorare: questa cosa mi fa veramente arrabbiare..

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

Perché mi piace dare una mano concreta alle persone in difficoltà. Perché vorrei essere quel tipo di figura che una persona che ha bisogno può trovare. Cioè, nel senso, io magari quando ero piccola, magari avevo bisogno di qualcuno che mi stesse ad ascoltare (...) Nel

senso, quello che faccio alla fine non sarà un lavoro, ma sarà quello che voglio veramente fare.

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

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

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

A me è andata bene perché fondamentalmente la Biologia mi è sempre piaciuta tantissimo, l'Anatomia mi ha sempre affascinato, ho sempre letto i libri di Infermieristica di mia madre fin da quando ero bambina, e quindi volevo fare Medicina, non è che volessi fare altro.

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

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

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

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

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

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

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

Laurearmi significa avere un certificato, un attestato che mi dice che in questa cosa sono pronta (...) Per altri avere la laurea significa tutta un'altra cosa, per me sarebbe una porta aperta per fare quello che ho pensato di fare, quello che vorrei fare.

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

Carriera e futuro, a differenza di quanto emerso dalle parole degli intervistati appartenenti alle altre categorie, vengono visti non di rado in Italia: il fatto di aver potuto seguire le proprie aspirazioni in un ambiente che, nella maggior parte dei casi, non ha interposto ostacoli a queste, porta forse a provare una certa riconoscenza verso di esso. Il che non si traduce necessariamente nella mancanza di volontà di provare esperienze all'estero, le quali verrebbero però per lo più vissute con l'obiettivo di tornare, un giorno, in Italia.

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

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

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

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

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

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

5. Gli studenti *idealisti*

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

Tab.7.6 - Principali caratteristiche degli studenti *idealisti*

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

Caratterizzati da grande eterogeneità a livello di origini e di età di arrivo, gli studenti *idealisti* si segnalano per due particolarità. Innanzitutto, rientrano in questo gruppo le uniche due intervistate in possesso di diploma professionale, possibile indicatore di una canalizzazione/segregazione formativa e negativamente correlato, in generale, al proseguimento degli studi. A differenza degli altri gruppi in

precedenza considerati, può poi essere sottolineato un notevole squilibrio di genere: si tratta di un aspetto non di poco conto, che influenzerà notevolmente, come si avrà modo di vedere a breve, la valutazione dei rapporti con i propri familiari.

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

La ragione principale non è tanto la laurea in sé, quanto questa attività che ho iniziato a fare in Tunisia. C'è stato un periodo in cui mi sono detta "Basta, entrerò in politica per fare qualcosa" (...) per questo: mi piacerebbe fare qualcosa in Tunisia. E per farla, ovviamente, devo avere dei titoli di studio.

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

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

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

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

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

A differenziarli però in modo decisivo rispetto ai colleghi *accompagnati* è il fatto di non aver ricevuto alcuna spinta, alcun supporto significativo nella decisione di assecondare le proprie passioni, né da parte dei genitori né da parte di persone esterne al nucleo familiare più ristretto. Tale mancato appoggio pare manifestarsi nei termini di una contrarietà e di una preoccupazione del genitore verso il percorso

post-laurea del figlio, in particolar modo legate ai dubbi sulle possibilità lavorative ed economiche raggiungibili seguendo un determinato percorso di studi.

I miei genitori, i miei nonni dicevano "No, non te ne andare" (...) Perché loro sono infermieri, tutti e due. Dicevano di non fare infermieristica, di fare medicina se volevo.. Però per il preconetto che c'è di quelli che studiano arte, non guadagneranno come guadagna un medico.

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

Mi hanno ostacolato forse più mio padre ed altri zii che comunque non vedono nell'università, soprattutto nell'università che ho scelto io, sbocchi lavorativi e quindi magari avrebbero preferito che facessi un'università. Non so, per dirti, Medicina o cose del genere, oppure andare direttamente a lavorare.. Insomma, non accettano il contesto che ho deciso di seguire. E anche mia mamma in realtà all'inizio è stata un po' titubante, però poi mi ha visto così entusiasta e quindi ha detto vediamo..

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

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

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

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

Emerge già tra le righe un tratto che ritorna nella quasi totalità delle storie di questo gruppo di studenti (o meglio, di studentesse vista la netta prevalenza femminile all'interno di questa categoria): a rapporti lineari e tendenzialmente positivi con la figura materna, fanno da contraltare relazioni molto complicate, quando presenti, con quella paterna. Le intervistate riferiscono più volte di differenze culturali, di "chiusure mentali", di incompatibilità caratteriali che hanno portato via via a

deteriorarsi i rapporti con il padre con conseguenze, non di rado, sulla situazione economica dell'intero nucleo familiare. La situazione risulta ovviamente ancora più complicata nelle famiglie mono-genitoriali: alla divisione del nucleo familiare più ristretto al momento della migrazione hanno non di rado fatto seguito dei tentativi di ricongiungimento che, per differenti ragioni (economiche, culturali, di aspettative), non risultano andati a buon fine. Tali attriti hanno ovviamente avuto delle conseguenze sia sul versante dei rapporti intra-famigliari che su quello riferito agli aspetti più materiali. Peraltro, se la presenza di famiglie mono-genitoriali rappresenta uno dei principali fattori di rischio per una debole trasmissione inter-generazionale di capitale umano, ad essere ancora più rilevanti sarebbero la qualità e l'intensità delle relazioni (McLanahan 1985): in questo caso ci si troverebbe però di fronte ad una situazione doppiamente complessa, in quanto ad un'assenza fisica di almeno una figura genitoriale si sommerebbe anche una mancanza di sostegno emotivo.

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

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

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

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

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

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

L'assenza di supporto per questa categoria di studenti pare in definitiva legata non tanto alla dimensione economica quanto ad una mancanza di condivisione di desideri e obiettivi da parte dell'intero nucleo familiare, spesso diviso al suo interno. È evidente che poter contare su un limitato status socioeconomico può avere una serie di ricadute non solo sulle risorse materiali, ma anche sul capitale culturale a disposizione (Baum e Flores 2011). Il *background* culturale familiare risulta in ogni caso estremamente differenziato: sia per chi, prima in famiglia, si trova ad accedere a studi di livello universitario, sia per chi vive in una famiglia mono-genitoriale, la cui figura di riferimento (quella materna) risulta spesso sotto-impiegata o *overeducated*, trovare pieno sostegno nei propri cari diventa impresa tutt'altro che semplice.

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

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

Nessuno mi ha spinto, nessuno mi ha detto di fare l'università: è stata un'idea totalmente mia, infatti nella mia famiglia nessuno ha fatto l'università. Sono la prima a fare l'università, e ti dico anche che nessuno di loro ha preso la maturità. L'unica che ha fatto, diciamo, un po' di superiori fino ad arrivare alla qualifica dell'istituto alberghiero, è diventata cuoca.. Anzi, è arrivata al secondo anno, neanche al terzo, e poi ha iniziato a lavorare.

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

Tra la mancanza di uno stabile sostegno familiare e, al contempo, la grande forza di volontà messa in campo per riuscire a seguire le proprie inclinazioni, antepo- nendo le attitudini personali a qualsivoglia ragione strumentale, pare che, almeno a livello di risultati scolastici, sia quest'ultima a prevalere. La media voto

riportata risulta infatti anche in questo caso, così come tra i colleghi *accompagnati*, piuttosto elevata. Il voto risulta per alcuni intervistati quasi un'ossessione, mentre altri gli attribuiscono un significato relativo, concentrandosi maggiormente, per esempio, sull'attività di tirocinio, considerata l'aspetto più importante in vista della futura professione.

Vedere comunque materie che amo, corsi che amo, e non vedere dei risultati eccellenti.. Perché è proprio quello che amo fare, e non avere un risultato eccellente mi ha un po' demoralizzata, perché comunque dal mio primo esame mi aspettavo un bel 30 e lode, capito? Non per forza per vantarmene con gli altri, ma per me stessa, per dire che ho risultati eccellenti in quello che faccio. E invece no, è stato un 28. E poi ho continuato con un altro 28, e mi sono detta "Vabbè, allora.." Ed è stato un po' demoralizzante, perché non capivo cosa mancasse per l'eccellenza. E poi in realtà piano piano ho capito che forse non c'è bisogno di tutta questa eccellenza nella mia vita, e che va bene così.

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

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

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

Anche tra gli studenti *idealisti* può essere registrato un certo attivismo extra-universitario: è come se tra gli intervistati mossi da motivazioni prettamente attitudinali fosse presente un dinamismo in grado di travalicare i confini più istituzionali, riversandosi in attività culturali, associative o volontaristiche. Appare in ogni caso evidente che tale attivismo risulta più marcato tra coloro che possono contare su risorse economiche tali da non impedire l'accesso ad altri tipi di contesti (Melucci 2000). Tali attività possono riguardare aspetti particolarmente rilevanti per i vissuti della singola persona, dall'esperienza migratoria a particolari aspetti del proprio Paese di origine, che non di rado hanno giocato un ruolo fondamentale anche nella scelta del percorso di studio intrapreso. In certi casi emerge quello che Colombo (2005, p.121) definisce un uso "demotico" della differenza, volto a «favorire richieste di inclusione, di riconoscimento e di rispetto, piuttosto che di separazione e di chiusura». Proprio in questi spazi che favoriscono le relazioni

interculturali e la negoziabilità delle frontiere identitarie (Semi 2004), alcuni intervistati trovano un ambito di partecipazione in cui sviluppare forme di inclusione sociale.

Andavo a fare la barista fino alle tre del mattino e mi svegliavo alle cinque: due ore a notte dormivo.. Ieri ho smontato da notte, e sono tornata alle sette del mattino: sette del mattino fuori dall'ospedale, alle otto ero a casa, ho dormito tre ore e mi sono dovuta rialzare perché vabbè, dovevo fare le 150 ore (...) Poi c'è *Next Generation*: sono tutti ragazzi di seconda generazione, o che comunque sono venuti da Paesi esteri, e hanno un'associazione che integra persone straniere a Bologna. L'ultima volta ho partecipato a un *Migrantour* dove lo straniero descriveva Bologna, quindi la storia della Bolognina, la storia delle Porte... Abbiamo fatto tutto un tour per Bologna ed è stato pazzesco.

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

Negli ultimi due anni ho iniziato a seguire diversi progetti lì sulla prostituzione. Quindi adesso vado frequentemente anche per questo, anche se ora siamo in una fase di blocco per gli attentati. E il governo non ci dà nulla, anzi, ci urla contro. Dopo essere stata in Tunisia, diciamo che ho subito un'aggressione: quest'aggressione mi ha portato a dire "Ok, devo fare qualcosa" e ho iniziato questo progetto sulla prostituzione, sulla violenza. E per questo vado spesso..

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

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

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

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

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

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

Non emergono infine tendenze comuni in relazione al proprio futuro. Chi ha mantenuto buoni rapporti con la propria famiglia, da cui si è distanziato per

esclusive ragioni di studio, si propone di tornare al Paese di origine non appena avrà terminato gli studi; altri intervistati escludono categoricamente un ritorno a casa; altri ancora si mostrano aperti a prospettive più cosmopolite.

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

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

Quindi ora sono qua e non penso di tornare a casa. Non so se vivrò in Italia, ma più probabilmente sì: sicuramente non voglio tornare lì. Anche se lì ci sono possibilità lavorative, però no..

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

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

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

Riflessioni conclusive

L'intento che ha guidato questo approfondimento empirico è stato quello di indagare una popolazione di studenti spesso trascurata dagli approfondimenti relativi all'analisi dei processi educativi, nonostante ne costituisca una realtà ormai consolidata e in continua espansione: si tratta di quei giovani con *background* migratorio che, completando un percorso formativo di successo, hanno avuto accesso ad un'istruzione universitaria.

Le ragioni di tale, mancato, interesse sono diverse: se è vero che, da un punto di vista temporale, solo di recente si è assistito ad una presenza significativa di giovani di seconda generazione all'interno dell'*higher education*, almeno nel contesto italiano, è altrettanto vero che tale *tacito disinteresse* nei loro confronti pare piuttosto legato alle biografie di successo che li vedono protagonisti (Ambrosini 2014, in Lagomarsino e Ravecca). Si tratta di una questione che, a differenza di altri aspetti legati alla dimensione migratoria, non acquisisce tratti emergenziali e forse per questo motivo è stata lasciata in disparte. Sarebbe però un errore dare per assodato che coloro i quali approdano all'Università non abbiano trovato degli ostacoli (o, in alternativa, li abbiano facilmente superati) lungo il loro cammino formativo.

In realtà, se alcune delle esperienze di questi giovani possono essere, solo in parte, accomunate a quelle vissute dalle classi più svantaggiate della popolazione autoctona, non può essere sottovalutata la peculiarità delle loro storie migratorie, vissute in prima persona o esperite indirettamente, e le conseguenze che da esse

derivano sia in termini soggettivi (che chiamano in causa gli aspetti culturali e relazionali) che oggettivi (relativi quindi alle questioni economiche e legati al pieno esercizio dei diritti sociali di cittadinanza). Da qui la necessità di indagare biografie che si differenziano in modo rilevante da quelle messe in atto dagli autoctoni e che necessitano, di conseguenza, di appositi approfondimenti e specifiche chiavi di lettura.

Una prima difficoltà emersa nell'approcciarsi allo studio di tale fenomeno è costituita dall'impossibilità di identificare con esattezza la popolazione di riferimento: tramite le informazioni presenti all'interno della banca dati del Ministero (Anagrafe Nazionale Studenti – MIUR), aggiornate mensilmente a partire dai dati in possesso dei singoli Atenei, è stato possibile individuare quei giovani con cittadinanza straniera che, dopo aver acquisito il titolo di diploma in Italia, ed avendo quindi svolto almeno parte del loro percorso educativo all'interno del sistema scolastico italiano, si sono iscritti ad un corso universitario. Così facendo non è stato possibile prendere in considerazione tutti quei giovani che, nati in Italia o trasferitisi ormai da tempo, hanno acquisito la cittadinanza italiana, avendo maturato i requisiti per richiederla o avendola ricevuta per trasmissione dai loro genitori. Durante la conduzione della parte empirica della ricerca si è cercato di porre rimedio a questa distorsione della popolazione indagata tramite la messa in atto di un particolare campionamento a valanga effettuato *online*, e più nello specifico mediante l'utilizzo di un *social network* (*Facebook*), secondo le modalità descritte nel quarto capitolo. Quello che preme qui sottolineare, stante l'obiettivo esplorativo di questo approfondimento, è invece l'impossibilità di poter quantificare con esattezza il numero di studenti di seconda generazione inseriti all'interno del sistema universitario italiano, anche a causa della non piena "sovrapposizione" tra i

dati forniti dal singolo Ateneo e quelli riportati in Anagrafe Nazionale Studenti, dovuta perlopiù a fattori quali le diverse tempistiche di estrazione dei dati e il rispetto delle leggi sulla privacy.

Al di là di questo aspetto, però, le analisi effettuate sull'intera popolazione studentesca a partire dai dati MIUR hanno permesso di mettere in luce alcune interessanti tendenze, relative soprattutto ai percorsi formativi pre-universitari degli studenti. Ciò che emerge è che tra i giovani di seconda generazione l'approdo in Università avviene molto più di frequente, rispetto ai loro coetanei italiani, in seguito ad un diploma di tipo tecnico o professionale. Di estremo interesse è anche il modo in cui le questioni di genere intersecano l'esperienza migratoria: la prevalenza femminile, particolarmente accentuata tra gli iscritti di seconda generazione, può infatti essere letta tramite i diversi processi di socializzazione che riguardano i due sessi, e le connesse attribuzioni di significato che ragazzi e ragazze conferiscono alla riuscita scolastica (Hassini 1997; Haw 1998).

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

Si è partiti innanzitutto dall'analisi delle motivazioni alla base della scelta di proseguire gli studi, così da indagare un'eventuale prevalenza di ragioni strumentali, maggiormente legate ad un possibile futuro lavorativo, o di motivazioni attitudinali, correlate agli interessi del singolo. Detto della prevalenza di queste ultime, si è quindi cercato di approfondire quali sono gli aspetti che, più di altri, possono portare al primo o al secondo tipo di ragioni. Una delle evidenze empiriche più rilevanti è data dal tipo di supporto ricevuto: un'iscrizione prevalentemente strumentale risulta perlopiù legata ad un appoggio genitoriale; ad un supporto ricevuto dagli insegnanti, al contrario, farebbe invece seguito un'iscrizione basata su motivazioni più attitudinali.

Le ragioni alla base dell'iscrizione costituiscono un aspetto fondamentale nell'indagare le carriere universitarie degli studenti di seconda generazione. In particolare, si è cercato di capire come l'esperienza formativa (pre-universitaria e universitaria) vada ad interagire con le principali variabili socio-anagrafiche dello studente nel definire la traiettoria educativa dello stesso (Portes e Rumbaut 2001). Essendo consapevoli dell'impossibilità di arrivare ad una generalizzabilità dei risultati, visto il numero di casi e la mancanza di un gruppo di controllo, è tuttavia interessante sottolineare il ruolo che alcuni fattori strutturali mantengono nell'influenzare determinati aspetti dell'esperienza universitaria dello studente. Pur rimandando al sesto capitolo per un'analisi più dettagliata, aspetti quali la situazione economica del nucleo familiare, la rete relazionale e la questione linguistica sono variabili che risultano il più delle volte rilevanti. L'inserimento nell'analisi degli aspetti propri dell'esperienza educativa ha poi portato ad ulteriori considerazioni:

- tipo e voto di diploma possono essere considerati un elemento sufficientemente predittivo della *performance* fatta registrare durante il percorso universitario, confermando il ruolo giocato dalla precedente esperienza formativa. La media, infatti, risulta correlata negativamente con il possesso di un diploma di tipo tecnico o professionale (rispetto ad uno di tipo liceale), e con una votazione inferiore a 90/100 (rispetto a coloro i quali hanno ottenuto una votazione superiore);
- l'essersi iscritti sulla base di ragioni prevalentemente attitudinali influisce positivamente sul grado di partecipazione alle lezioni e sulla convinzione di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti. Per contro, nessuna correlazione appare tra coloro i quali si sono iscritti mossi da ragioni prettamente strumentali;
- l'essere fruitori di borsa di studio influisce positivamente sulla media-voto, sulla partecipazione alle lezioni e sulla convinzione di concludere il corso entro i tempi previsti. Una maggiore responsabilizzazione degli studenti e il timore di perdere i benefici a cui si ha avuto accesso sono le ragioni alla base di tale correlazione;
- la partecipazione alle lezioni incide positivamente sulla media voto registrata e sulla convinzione di laurearsi entro i tempi previsti. Per contro, lo svolgimento di un'attività lavorativa è negativamente correlato alla possibilità di frequentare le lezioni e alla convinzione di concludere il corso per tempo.

Se alcuni di questi aspetti possono essere riferiti non solo agli iscritti di seconda generazione ma alla popolazione studentesca nel suo complesso (cfr. AlmaLaurea 2016), i progetti di vita degli intervistati aprono ad ulteriori spunti di riflessione. Se

una maggiore utilità stimata del titolo di laurea, lo svolgimento di un'attività lavorativa e la convivenza con i propri genitori aumentano le possibilità di vedersi, in futuro, in Italia, una rete amicale prevalentemente di origine straniera e, ancor di più, l'aver subito episodi di discriminazione, non necessariamente all'interno delle mura universitarie ma più in generale nei propri vissuti, sono fattori che sembrano spingere gli studenti a pensarsi altrove. Un altrove che non è più immaginato solo secondo le logiche bi-direzionali tipiche del transnazionalismo (Vertovec 2009), ma che apre ad un universo di possibilità più compiutamente cosmopolita. Sembra peraltro ormai acquisito in letteratura che gli immaginari dei giovani di origine straniera non si differenzino da quelli dei giovani autoctoni (Cologna e Breveglieri 2003), parendo piuttosto precorrerli: l'aver già vissuto, direttamente o meno, un'esperienza migratoria, e l'aver già sperimentato i mutamenti derivanti dai processi di globalizzazione in forma anticipata e più intensa, renderebbe i giovani di seconda generazione dei precursori di trasformazioni destinate a diventare comuni (Colombo 2007).

Dall'incrocio di due variabili emerse come estremamente significative nei percorsi universitari degli studenti si è poi proceduto ad una tipologizzazione degli stessi. Sulla base dell'aver ricevuto o meno un supporto al momento di prendere la decisione di iscriversi ad un corso universitario, e della prevalenza di motivazioni di tipo strumentale o, al contrario, di ragioni di tipo attitudinale nella scelta di continuare gli studi, sono stati costruiti quattro diversi profili, contraddistinti da caratteristiche tendenzialmente omogenee in relazione ai diversi aspetti analizzati. Se tra gli studenti *indirizzati*, caratterizzati da un *background* culturale familiare elevato e da una situazione economica tendenzialmente non problematica, che ha fatto sì che potessero ricevere una qualche forma di supporto al momento di

un'iscrizione mossa da motivazioni prevalentemente strumentali, il raggiungimento della laurea viene letto nei termini di un puro attestato formale da spendere secondo una vocazione cosmopolita, tra gli studenti *razionali*, anch'essi mossi da ragioni strumentali, ma senza aver ricevuto un diretto sostegno, spesso a causa di una situazione economica complicata, la laurea assume i tratti di una sfida da vincere nei confronti della società e, al contempo, di un vanto all'interno del proprio nucleo familiare. Sia per gli studenti *accompagnati* sia per quelli *idealisti*, infine, la decisione di proseguire il proprio percorso educativo sulla base di ragioni prettamente attitudinali ha come conseguenza l'ottenimento di votazioni mediamente più elevate. Se i primi, in seguito alla ricezione di una qualche forma di sostegno (economico o morale), vedono il raggiungimento della laurea come una piena realizzazione personale, i secondi le conferiscono significati estremamente eterogeni, non di rado legati alla presenza di rapporti familiari problematici i quali, tuttavia, non hanno loro impedito di perseguire percorsi educativi di successo.

Un ultimo, doveroso, approfondimento deve essere fatto in relazione a quelle politiche che possono essere concretamente attuate per favorire un pieno inserimento degli studenti con *background* migratorio all'interno dell'*higher education*. A livello macro, appare ormai improcrastinabile la necessità di rimuovere quelle incertezze, quei ritardi, quelle difficoltà burocratiche che caratterizzano i meccanismi di acquisizione della cittadinanza italiana: si tratta di un aspetto necessario per garantire ai figli degli immigrati le stesse opportunità formative disponibili per i giovani autoctoni.

Allo stesso tempo, però, qualcosa può e deve essere fatto a livello di politiche educative. Focalizzando l'attenzione sul percorso formativo pre-universitario, appare evidente il rilievo assunto dai percorsi di accoglienza e inserimento: si tratta

di un aspetto che riguarda evidentemente non tanto quegli studenti che risultano presenti fin dall'inizio all'interno del sistema scolastico italiano, ma soprattutto le generazioni 1,5 e 1,25 (Rumbaut 1997), arrivate in Italia in un secondo momento. L'inserimento in classi inferiori rispetto a quelle corrispondenti per età, causa di una *produzione istituzionalizzata* di ritardo scolastico per Perrone (2011), non può essere la migliore strategia per affrontare la maggiore incidenza di ripetenze tra gli studenti di origine straniera, quasi doppia rispetto alla percentuale registrata tra gli studenti italiani (ISTAT 2016): non si farebbe altro che aggiungere a tale ritardo una degradazione simbolica dello studente stesso (Queirolo Palmas e Torre 2005).

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

Un altro aspetto più volte sottolineato all'interno di questo lavoro di ricerca è l'importanza di tutte quelle azioni di orientamento necessarie a colmare il *gap* informativo che non di rado caratterizza le famiglie immigrate, soprattutto quelle trasferitesi con figli già in età scolare. Orientamento che diventa fondamentale per far sì che gli studenti possano essere in grado di scegliere, in modo consapevole ed informato, quello che ritengono essere il miglior percorso formativo, sulla base dei loro interessi e delle loro passioni: in questo modo si potrebbe anche tentare di porre rimedio agli elevati tassi di *drop out*, tra i più elevati in ambito europeo (INDIRE 2014), che riguardano gli studenti nati all'estero. È evidente che i fattori strutturali (quali la condizione socio-economica del proprio nucleo familiare) giocheranno sempre un ruolo in tale scelta, indifferentemente da quanto accade tra i compagni autoctoni: quello che preme qui sottolineare, però, è la necessità che la scelta adottata sia caratterizzata da una piena consapevolezza da parte del giovane e della sua famiglia. Per far sì che questo accada, il ruolo degli insegnanti, fin dalle scuole secondarie di primo grado, appare di primaria importanza. In particolare, come emerso anche da diverse interviste effettuate, è fondamentale che si eviti di incanalare a priori gli studenti di origine immigrata verso una formazione di tipo tecnico e professionale, il più delle volte predittiva di percorsi educativi di breve periodo. Si eviterebbe in questo modo di mettere in atto quell'*apartheid scolastico* che rischia di portare a una marginalizzazione non solo educativa, ma anche sociale (Santerini 2008; Santagati 2012). Gli stessi intervistati, pur avendo portato a termine percorsi educativi di successo, sfociati nell'iscrizione ad un corso universitario, hanno talvolta riscontrato tale tendenza nel corso della loro esperienza scolastica. Peraltro, un percorso educativo sviluppato in un determinato contesto, rischia di non preparare adeguatamente gli studenti in vista della

prosecuzione degli studi, creando in essi un certo disorientamento, oltre che l'ottenimento di risultati inferiori rispetto a quelli attesi.

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

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

Si vuole infine richiamare un ulteriore aspetto, legato all'esperienza universitaria ma che coinvolge questioni di più ampio respiro. Come più volte sottolineato, all'interno di questo lavoro di ricerca ci si è focalizzati sia sulle esperienze di giovani nati in Italia (o arrivati in età pre-scolare o scolare), sia su quelle di studenti trasferitisi dopo aver acquisito il titolo di diploma, in ogni caso con la volontà di formarsi e di costruire un percorso di vita nel nostro Paese. Per questi ultimi, in particolare, sarebbe indispensabile agire nell'ottica di un allentamento di quei requisiti di permanenza che si rivelano estremamente stringenti, e che rischiano di conseguenza di influenzare i loro progetti. Non ci si soffermerà su questo aspetto, in quanto già richiamato efficacemente nel corso del sesto e del settimo capitolo tramite le parole degli stessi intervistati. Si vuole solo sottolineare che la necessità di lasciare l'Italia a causa di permessi di soggiorno per studio che non contemplano, al termine del percorso formativo, l'attività di tirocinio professionalizzante,

obbligatoria per l'iscrizione ad un albo, o, allo stesso tempo, l'obbligo di un rinnovo annuale di tali permessi, con tutte le lungaggini burocratiche che li caratterizzano, sono elementi che incidono sulla possibilità di far fruttare un capitale umano su cui si è comunque deciso di investire. Tale consapevolezza risulta fortemente radicata tra gli studenti, sia di prima che di seconda generazione: la speranza è che questa possa diffondersi, trovando risposte valide e non più procrastinabili, anche a livello istituzionale.

Il problema è che l'Italia sta dando formazione a tanti ragazzi stranieri, per esempio con la borsa di studio. Ci sono tanti ragazzi che studiano qua, e poi vanno via, perché dopo gli studi non hanno opportunità di rimanere (...). Quindi l'Italia fa la formazione, e i ragazzi vanno a sfruttarla da altre parti

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

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

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2009), *L'immigrazione in Italia tra identità e pluralismo culturale*, Ministero dell'Interno, Dipartimento per le Libertà civili e l'Immigrazione, Nomisma.
- Ager, A., Strang, A. (2008), "Understanding integration: a conceptual framework", in *Journal of Refugee Studies*, vol.21(2), pp.166-191.
- Aggoun, A. (2001), "Le project de vie de l'adolescent d'origine maghrébine en situation de réussite scolaire", in *Migration Société*, XII, 73, pp.7-16.
- Alba, R., Massey, S., Rumbaut, R.G. (1999), *The Immigration Experience for Family and Children*, Washington, American Sociological Association.
- Alba, R., Nee, V. (1997), "Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Integration", in *The International Migration Review*, vol.31(4), pp.826-874.
- Alba, R., Nee, V. (2003), *Remaking the American Mainstream: Assimilation and contemporary America*, Harvard University Press.
- Allasino E., Eve, M. (2008), "Ceto medio negato? Fenomeni migratori e nuove questioni?", in Bagnasco, A., *Ceto medio. Perché e come occuparsene*, Bologna, Il Mulino.
- Allen, W.R. (1988), "Improving Black Student Access and Achievement in Higher Education", in *The Review of Higher Education*, 11(4), pp. 403-417.
- AlmaLaurea (2016a), *XVIII Indagine - Condizione occupazionale dei Laureati*, disponibile al sito: <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2015>.
- AlmaLaurea (2016b), *XVIII Indagine – Profilo dei Laureati*, disponibile al sito: <https://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2015/volume>.
- AlmaLaurea (2017), *XIX Indagine - Condizione occupazionale dei Laureati*, disponibile al sito: <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2016>.
- Ambrosini, M. (2001), *La fatica di integrarsi: immigrati e lavoro in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Ambrosini, M. (2004), "Il futuro in mezzo a noi. Le seconde generazioni scaturite dall'immigrazione nella società italiana dei prossimi anni", in Ambrosini, M., Molina, S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ambrosini, M. (2005), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.

- Ambrosini, M. (2007a), “Figli dell’immigrazione in cerca di identità”, in *Formazione e Lavoro, periodico dell’ENAI*, 3, pp. 107-116.
- Ambrosini, M. (2007b), “Prospettive transnazionali. Un nuovo modo di pensare le migrazioni”, in *Mondi Migranti*, n.2/2007, pp.43-90.
- Ambrosini M. (2008), *Un’altra globalizzazione: il transnazionalismo economico dei migranti*, Working paper 5/08.
- Ambrosini, M. (2009), “Migrazioni, territori, appartenenze: una relazione contrastata”, in Ghiringhelli B., Marelli S. (a cura di), *Accogliere gli immigrati: testimonianze di inclusione socio-economica*, pp. 55-75, Roma, Carocci.
- Ambrosini, M. (2011), *Sociologia delle migrazioni*, Bologna, Il Mulino.
- Ambrosini, M., Abbatecola, M. (2009), *Migrazioni e società. Una rassegna di studi internazionali*, Milano, Franco Angeli.
- Ambrosini, M. (2013), “Dal multiculturalismo alla diversity. Una ricerca europea sulle politiche locali per gli immigrati”, in *Mondi Migranti*, n.3/2013, pp.7-28.
- Ambrosini, M., Molina, S. (2004), *Seconde generazioni – Un’introduzione al futuro dell’immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni Fondazione Agnelli.
- Appadurai, A. (1996), *Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, University of Minneapolis Press.
- Appadurai, A. (2014), *Il futuro come fatto culturale. Saggi sulla condizione globale*, Milano, Cortina.
- Baldassar, L., Merla, L. (a cura di) (2013), *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care: understanding mobility and absence in family life*, New York, Routledge Transnationalism Series.
- Baldwin-Edwards, M. (1997), “The Emerging European Immigration Regime: Some Reflections on Implications for Southern Europe”, in *Journal of Common Markets Studies*, vol.35(4), pp.497-519.
- Ball, S.J., Reay, D., David, M. (2002), “Ethnic Choosing’: Minority ethnic students, social class and higher education choice”, in *Race, Ethnicity and Education*, vol.5, pp. 333-357.
- Baltar, F., Brunet, I. (2012), “Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook”, in *Internet research*, 22, pp.57-74.
- Bankston, C.L., Zhou, M. (2002), “Social Capital as Process: The Meanings and Problems of a Theoretical Metaphor”, in *Sociological Inquiry*, 72(2), pp.285-317.

- Barbagli, M. (2006), *L'integrazione scolastica delle seconde generazioni di stranieri nelle scuole secondarie di primo grado della Regione Emilia Romagna*, Osservatorio sulle Differenze, Comune di Bologna, 2006.
- Barbagli, M., Schmoll, C. (2011), *La generazione dopo*, Bologna, Il Mulino.
- Barbagli, M., Pisati, M. (2012), *Dentro e fuori le mura. Città e gruppi sociali dal 1400 a oggi*, Bologna, Il Mulino.
- Barone, C. (2005), “È possibile spiegare le disuguaglianze di apprendimento mediante la teoria del capitale culturale?”, in *Polis*, n.2/2005, pp. 173-202,
- Baudrillard, J. (2005), “Nique ta mère”, in *Internazionale*, vol.XIII, n.618, pp.74-75.
- Baum, S., Flores, S.M. (2011), “Higher Education and Children in Immigrant Families”, in *Future of Children*, vol.21(1), pp. 171-193.
- Bauman, Z. (1999), *Dentro la globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza.
- Bazeley, P. (2003), “Teaching mixed methods”, in *Qualitative Research Journal. Special Issue*, n.4, pp.117-126.
- Bazeley, P. (2004), “Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research”, in Buber, R., Gadner, J., Richards, L. (a cura di), *Applying qualitative methods to marketing management research*, Basingstoke, UK, Palgrave Macmillan, pp.141-156.
- Beck, U. (1992), *Risk society. Towards a new modernity*, vol.17, Sage, trad. it., 2000, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci.
- Beck, U. (2003), *La società cosmopolita*, Bologna, Il Mulino.
- Bergamaschi, A. (2012), “La morfologia del pregiudizio. Il fenomeno migratorio agli occhi degli adolescenti italiani e francesi”, in *Mondi Migranti*, n.3/2012, pp.163-185.
- Besozzi, E. (1997), “La nuova domanda sociale d'istruzione”, in *Scuola Democratica*, xx, 2-3, pp.69-86.
- Besozzi, E. (2006), *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Roma, Carocci.
- Besozzi, E. (2009), “Una generazione strategica”, in Besozzi, E., Colombo, M., Santagati, M., *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli.
- Besozzi, E., Colombo, M., Santagati, M. (2009), *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, Franco Angeli.

- Bettin Lattes, G., Bontempi, M. (2008), *Generazione Erasmus? L'identità europea tra vissuto e istituzione*, Firenze, Firenze University Press.
- Bichi, R. (2002), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Boccagni, P. (2007), "Come si 'misura' il transnazionalismo degli immigrati? Dalle teorie alla traduzione empirica: una rassegna metodologica", in *Mondi Migranti*, n.2/2007, pp. 109-128.
- Boccagni, P. (2009), *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*, Milano, Franco Angeli.
- Boccagni, P. (2010), "Public, private or both? On the scope and impact of transnationalism in immigrants' everyday lives", In Bauböck, R., Faist, T. (a cura di), *Diaspora and transnationalism*, Amsterdam, AUP.
- Boccagni, P., Pollini, G. (2012), *L'integrazione nello studio delle migrazioni. Teorie, indicatori, ricerche*, Milano, Franco Angeli.
- Boccagni, P., Riccio, B. (2014), Migrazioni e ricerca qualitativa in Italia: opzioni, tensioni, prospettive, in *Mondi Migranti*, n.3/2014, pp.33-45.
- Boccia Artieri, G. (2012), *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Milano, Franco Angeli.
- Bonizzoni, P. (2007), "Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello studio delle famiglie migranti", in *Mondi Migranti*, n.2/2007, pp.91-109.
- Boudier, M., Diris, A., Walker, E. (2012), *Comment vivent les étudiants étrangers des Universités toulousaines et de l'IEP*, Observatoires de la Vie Etudiante, 05/2012.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1979), *The Inheritors: French Students and Their Relation to Culture*, University of Chicago Press.
- Brickman Bhutta, C. (2012), "Not by the Book: Facebook as a Sampling Frame", in *Sociological Methods and Research*, vol.41(1), pp.57-88.
- Brint, S. (1999), *Scuola e società*, Bologna, Il Mulino.
- Brint, S., Karabel J. (1989), *The Diverted Dream: Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity, 1900-1985*, New York, Oxford University Press.

- Brubaker, R. (2001), "The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany, and the United States", in *Ethnic and Racial Studies*, vol.24(4), pp.531-548.
- Brubaker, R., Cooper, F. (2010), "Beyond 'identity'", in *Theory and Society*, vol.29(1), pp.1-47.
- Brunello, G., Checchi, D. (2007), "Does School Tracking affect Equality of Opportunity? New International Evidence", in *Economic Policy*, 22(52), pp.781-861.
- Buchanan, D.A., Bryman, A. (a cura di) (2009), *The SAGE Handbook of Organizational Research Methods*, London, SAGE Publications.
- Bukodi, E., Goldthorpe, J. (2012), "Causes, Classes and Cases", in *Longitudinal and Life Course Studies*, n.3, pp.292-296.
- Calidoni, P., Cataldi, S. (a cura di) (2014), *Transizioni scolastiche: un'esplorazione multidisciplinare. Per un progetto di ricerca su orientamento e scelte scolastiche professionali*, Milano, Franco Angeli.
- Caneva, E. (2011), *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*, Milano, Franco Angeli.
- Caritas e Migrantes (2016), *XXV Rapporto Immigrazione 2015*, Todi (PG), Tau Editrice.
- Castles, S., Miller, M.J. (1993), *The age of migration: international population movements in the modern world*, London, Macmillan.
- Castels, S., Korac, M., Vasta, E., Vertovec, S. (2001), *Integration: Mapping the Field*, Report of a project carried out by the Centre for Migration and Policy Research and Refugee Studies Centre, University of Oxford.
- Ceravolo, F., Molina, S. (2013), "Dieci anni di seconde generazioni in Italia", in *Quaderni di Sociologia*, n.63, pp.9-34.
- Cesareo, V., Blangiardo, G.C., a cura di (2009), *Indici di integrazione. Un'indagine empirica sulla realtà migratoria italiana*, Milano, Franco Angeli.
- Charmaz, K. (2006), *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*, London, Sage.
- Checchi, D., Redaelli, S. (2010), "Scelte scolastiche e ambiente familiare", in Checchi, D. (a cura di), *Immobilità diffusa: perché la mobilità intergenerazionale è così bassa in Italia*, Bologna, Il Mulino.

- Chiswick, B.R., DebBurman, N. (2003), *Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation*, Working Paper, University of Illinois.
- Cipolla, C. (1990), *Oltre il soggetto per il soggetto*, Milano, Franco Angeli.
- Cipolla, C. (1996), *Teoria della metodologia sociologica. Una metodologia integrata per la ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.
- Cipolla, C. (1998) (a cura di), *Il ciclo metodologico della ricerca sociale*, Milano, Franco Angeli.
- CNEL (2011), *Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale?*, disponibile al sito: http://www.cnel.it/271?shadow_documento_altri_organismi=3378.
- Cobalti, A., Schizzerotto, A. (1994), *La mobilità sociale in Italia*, Bologna, Il Mulino.
- Cognetti, F. (2014), “Il ruolo dello spazio nelle dinamiche di segregazione scolastica. Quale giustizia penale?”, in *Mondi Migranti*, n.1/2014, pp.101-120.
- Coleman, J.S. (1988), “Social Capital in the Creation of Human Capital”, in *American Journal of Sociology*, vol.94, pp.95-120.
- Cologna, D., Breveglieri, L. (a cura di) (2003), *I figli dell'immigrazione*, Milano, Franco Angeli.
- Colombo, E. (2005), “Una generazione in movimento”, in Bosisio, R., Colombo, E., Leonini, L., Rebughini, P., *Stranieri & Italiani. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli Editore.
- Colombo, E. (2007), “Molto più che stranieri, molto più che italiani. Modi diversi di guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto di crescente globalizzazione”, in *Mondi Migranti*, n.1/2007, pp.63-85.
- Colombo, E., Domaneschi, L., Marchetti, C. (2009), *Una nuova generazione di italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati*, Milano, Franco Angeli.
- Colombo, M. (2003), “Differenze di genere nella formazione”, in *Studi di sociologia*. 40 (1), pp.81-108.
- Colombo, M. (2012), “Relazioni scolastiche nelle classi ad elevata concentrazione di alunni di origine immigrata. Riflessioni da un'indagine in Lombardia”, in *Mondi Migranti*, n.2/2012, pp.143-162.
- Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane (2016), *Manifesto delle nuove generazioni italiane*

- http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/Seconde_Generazioni/Documents/Manifesto%20Nuove%20Generazioni%20Italiane.pdf
- Conzen, K.N. (1996), "Thomas and Znaniecki and the Historiography of American Immigration", in *Journal of American Ethnic History*, vol.16(1), pp.16-25.
- Corbetta, P. (1999), *Metodologia e tecniche per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., Piasati, M. (2001), *Statistica per la ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino.
- Corrao, S. (2005), "L'intervista nella ricerca sociale", in *Quaderni di sociologia*, n.38/2005, pp.147-171.
- Creswell, J.W. (2003), *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Creswell, J.W., Plano Clark, V.L. (2011), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Creswell, J.W. (2015), *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Crul, M. (2012), "What is the best school integration context? School careers of the Turkish second generation in Europe", in *Mondi Migranti*, n.2/2012, pp.7-32.
- Cuconato, M. (a cura di) (2014), *Il tempo delle medie*, Roma, Carocci Editore.
- Dal Lago, A. (2005), "Esistono davvero i confini fra culture?", in *Il Mulino*, n.5/2005, pp.809-820.
- Della Ratta-Rinaldi, F., Pintaldi F., Tibaldi M. (2013), "Crisi e mercato del lavoro per gli stranieri", in *Mondi Migranti*, n.1/2013, pp.35-53.
- De Luigi, N., Martelli, A., Zurla, P. (2004), *Radicalamento e disincanto. Un'indagine sui giovani della provincia di Forlì-Cesena*, Milano, Franco Angeli.
- Demarie, M., Molina, S. (2004), "Le seconde generazioni. Spunti per il dibattito italiano", in Ambrosini, M., Molina, S. (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli.
- Du Bois-Reymond, M. (1998), "I Do Not Want to Commit My Self Yet: Young People's Life Concepts", in *Journal of Youth Studies*, n.1, pp.63-79.
- Dzurec, L.C. e Abraham, J.L. (1993), "The nature of the inquiry: Linking quantitative and qualitative research", in *Advances in Nursing Science*, n.16, pp.73-79.

- EMN Italia (2013), *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Edizioni IDOS, Roma.
- Ennafaa, R., Paivandi, S. (2007), *Venir étudier en France. Enquête sur les parcours des étudiants étrangers*, Observatoire de la Vie Etudiante, OVE Infos n.17.
- Entzinger, H. (1990), “The lure of integration”, in *The European Journal of International Affairs*, n.4/1990, pp.54-73.
- Entzinger, H., Biezeveld, R. (2003), *Benchmarking in Immigrant Integration*, Rotterdam, European Research Center on Migration and Ethnic Relations.
- Ercolani, A.P., Areni, A., Manetti, L. (1990), *La ricerca in psicologia. Modelli di indagine e di analisi dei dati*, Roma, Nis.
- Esser, H. (2010), “Assimilation, Ethnic Stratification, or Selective Acculturation? Recent Theories of the Integration of Immigrants and the Model of Intergenerational Integration”, in *Sociologica*, n.1/2010.
- Eurostat, <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Eurostat (2016), *Statistiche sulle migrazioni internazionali e sulle popolazioni di origine straniera*, disponibile al sito: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/it#Ulteriori_informazioni_di_Eurostat.
- Eve, M., Perino, M. (2011), *Seconde generazioni: quali categorie di analisi?*, in *Mondi Migranti*, n.2/2011, pp.175-193.
- Faist, T. (2000), *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*, Oxford, Clarendon Press.
- Fazzi, G. (2012), “Rilevare le opinioni tramite il sondaggio”, in Di Nicola, P. (a cura di), *La sfida della misurazione nelle scienze sociali. Grandezze e proprietà osservabili ma non “misurabili”*, Milano, Franco Angeli.
- Feiza, C. (a cura di) (2005), *Jovenes ‘latinos’ en Barcelona. Espacio público y cultura urbana*, Ajuntament de Barcelona, Consorci Institut d’Infancia y Mon Urbà.
- Fernandez-Kelly, P., Curran, S. (2001), “Nicaraguans: Voices lost, voices found”, in Rumbaut, R., Portes, A. (a cura di), *Ethnicities: Children of immigrants in America*, Berkeley CA, University of California Press, Russel Sage Foundation.
- Ferrara, M. (1996), “The Southern model of welfare in social Europe”, in *Journal of European Social Policy*, 6(1), pp.17-37.

- Fideli, R., Gasperoni, G. (1996), "Intervista", in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. V, pp. 71-82.
- Finnie, R., Mueller, R., Sweetman, A., and Usher, A. (2008), *Who goes? Who stays? What matters: Accessing and persisting in post-secondary education in Canada*, Montreal, QC & Kingston.
- Fligstein, N., Fernandez, R. (1985), "Educational transitions of whites and Mexican-Americans", in Borjas, G., Tienda, M., *Hispanics in the U.S. economy*, Orlando, FL, Academic Press.
- Fondazione Ismu (2014), *Diciannovesimo rapporto sulle Migrazioni 2013*, Milano, Franco Angeli.
- Fondazione Ismu (2016a), *Ventunesimo Rapporto sulle migrazioni 2015*, Milano, Franco Angeli.
- Fondazione Ismu (2016b), *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale-A.s.2014/2015*, Milano, Fondazione Ismu.
- Fondazione Ismu (2017), *Ventiduesimo Rapporto sulle migrazioni 2016*, Milano, Franco Angeli.
- Foner, N. (2005), *In a New Land. A Comparative View of Immigration*. New York, University Press.
- Franchi, M. (2005), *Mobili alla meta. I giovani tra università e lavoro*, Roma, Donzelli Editore.
- Fragai, E. (2000), "La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri", in *Studi Emigrazione*, 37, 140, pp.963-979.
- Fry, R. (2002), *Latinos in Higher Education: Many Enroll, Too Few Graduate*, Washington, DC., Pew Hispanic Center.
- Fullin, G., Reyneri, E. (2013), "Gli immigrati in un mercato del lavoro in crisi: il caso italiano in prospettiva comparata", in *Mondi Migranti*, n.1/2013, pp.21-34.
- Gabbiadini, A., Mari, S., Volpato, C. (2011), "Internet come strumento di ricerca: Linee guida per la creazione di *web survey*", in *Psicologia Sociale*, n.2/2011, pp.237-259.
- Gambardella, M.G. (2016), "Giovani e pratiche di cittadinanza. Un'esperienza milanese", in *Società Mutamento Politica*, vol.7, n.13, pp.359-380.
- Gambetta, D. (1987), *Were they pushed or did they jump?*, Cambridge University Press.

- Ganderton, P., Santos, S. (1995), "Hispanic college attendance and completion: evidence from the High School and Beyond surveys", in *Economics of Education Review*, vol.14(1), pp.35-46.
- Gans, H.J. (1992), "Second-generation decline: scenarios for the economic and ethnic futures of the post-1965 American immigrants", in *Ethnic and racial studies*, n.2, pp.173-192.
- Gasperoni, G. (1997), *Il rendimento scolastico*, Bologna, Il Mulino.
- Gasperoni, G., Marradi, A. (1996), "Metodo e tecniche nelle scienze sociali", in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, vol. V, pp. 624-643.
- Germani, A. (2001), "Immigrazione: il modello mediterraneo", in *Affari sociali internazionali*, n.4, pp.107-115.
- Giliberti, L. (2013), "Escuela y reproducción social: las prácticas ocultas en los sistemas educativos español y dominicano", in *Mondi Migranti*, n.2/2013, pp.221-238.
- Giovannini, E. (2011), *Indagine conoscitiva sulle politiche relative ai cittadini italiani residenti all'estero*, Audizione del Presidente dell'Istituto nazionale di statistica, Senato della Repubblica, Roma, 13 giugno 2011.
- Giovannini, G., Queirolo Palmas, L. (2002), *Una scuola in commune. Esperienze scolastiche in contesti multi-etnici italiani*, Torino, Fondazione Agnelli.
- Glick Schiller, N., Basch, L., Szanton Blanc, C. (1992), *Toward a Transnational Perspective on Migration*, New York Academy of Science.
- Gobo, G. (1997), *Le risposte e il loro contesto. Processi cognitivi e comunicativi nelle interviste standardizzate*, Milano, Franco Angeli.
- Golinelli, M. (2008), *Le tre case degli immigrati. Dall'integrazione incoerente all'abitare*, Milano, Franco Angeli.
- Gordon, M.M. (1964), *Assimilation in American Life: The Role of Race, Religion, and National Origins*, New York, Oxford University Press.
- Gosling, S.D., Vazire, S., Srivastava, S., John, O.P. (2004), "Should we trust web-based studies? A comparative analysis of six perceptions about Internet questionnaires", in *American Psychologist*, n.59(2), pp.93-104.
- Greene, J.C. (2008), "Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology?", in *Journal of Mixed Methods Research*, n.2(1), pp.7-22.

- Grubel, H.G. (1994), “Brain Drain, Economics of”, in Husen, T., Neville Postlethwaite, T. (a cura di), *The International Encyclopedia of Education*, vol.I, pp.554-561, Oxford.
- Guba, E.G. (1990), “The alternative paradigm dialog”, in Guba, E.G. (a cura di), *The paradigm dialog*, Newbury Park, CA, Sage, pp.17-27.
- Hagan, J., MacMilan, R., Wheaton, B. (1996), “New Kid in Town: Social Capital and the Life Course Effects of Family Migration on Children”, in *American Sociological Review*, 61(3), pp.368-385.
- Hagy, A.P., Farelly Ordozensky Staniec, J. (2002), “Immigrant status, race, and institutional choice in higher education”, in *Economics of Education Review*, vol.21, pp.381-392.
- Hassini, M. (1997), *L'école: une chance pour les filles de parents maghrébins*, Parigi, CIEMI-Karthala.
- Haw, K. (1998), *Educating muslims girls: shifting discourses*, Berkeley, University Press.
- Hodges Persell, C., James, C., Kang, T., Snyder, K. (1999), “Gender and education in global perspective”, in Saltzman Chafetz, J. (a cura di) (1999), *Handbook on Gender Sociology*, New York, Plenum.
- Howe, K.R. (1988), “”Against the quantitative-qualitative incomparability thesis, or, Dogmas die hard”, in *Educational Researcher*, n.17, pp.10-16.
- Hughes, C., Perrier, M., Kramer, A.M. (2009), “Plaisir, Jouissance and Other Forms of Pleasure: Exploring the Intellectual Development of the Student”, in iPED Research Network (a cura di), *Academic Futures: Inquiries into Higher Education and Pedagogy*, Cambridge Scholars Publishing.
- IDOS (a cura di) (2014), *Dossier Statistico Immigrazione 2014. Rapporto UNAR*, Roma, Edizioni Idos.
- IDOS (a cura di) (2016), *Dossier Statistico Immigrazione 2016. Rapporto UNAR*, Roma, Confronti, Edizioni Idos.
- Iezzi, E. (2008), *STATA Tutorial. Primi passi con STATA – Gestione dati, grafici e semplici modelli*, disponibile online.
- INDIRE (2014), *La lotta all'abbandono precoce dei percorsi di istruzione e formazione in Europa. Strategie, politiche e misure*, disponibile al sito: http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Q_Eurydice_31.pdf

- INVALSI (2015), *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2014-2015*, Rapporto Risultati.
- Irwin, S. (2006), “Combining Data, Enhancing Explanation”, in *ESRC National Centre for Research Methods Working Paper Series*, n.3/2006.
- ISTAT, <http://dati.istat.it/>
- ISTAT (2006), “La mobilità sociale”, *Indagine multiscopo sulle famiglie - Famiglia e soggetti sociali*, Anno 2003, disponibile al sito: www3.istat.it/dati/catalogo/20060724_00/inf_06_22_mobilita_sociale03.pdf.
- ISTAT (2014), *Report Migrazioni internazionali e interne della popolazione residente*, Anno 2013.
- ISTAT (2016), *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, Report, Statistiche.
- ISTAT (2017), *Rapporto annual 2017. La situazione del Paese*. Disponibile al sito: <https://www.istat.it/it/archivio/199318>.
- Itzigsohn, J., Cabral, C.D., Medina, E.H., Vazquez, O. (1999), “Mapping Dominican transnationalism: Narrow and broad transnational practices”, in *Ethnic and Racial Studies*, vol.XXII, n.2, pp.316-339.
- Johnson, R.B., Turner, L.S. (2003), “Data collection strategies in mixed methods research”, in Tashakkori, A., Teddlie, C. (a cura di), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp.297-319.
- Johnson, R.B., Christensen, L.B. (2004), *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*, Boston, MA, Allyn and Bacon.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. (2004), “Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come”, in *Educational Researcher*, vol.33(7), pp.14-26.
- Jones, F.E. (1987), “Age at Immigration and Education: Further Explorations”, in *International Migration Review*, n.21(1), pp.70-85.
- 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 girls and ‘other France’: an examination of identity construction”, *Social Identities*, 5(1), pp.47-64.

- Kemp, S. (2016), *We are social. Digital in 2016. We are social's compendium of global digital, social and mobile data, trends and statistics*, disponibile al sito: <https://wearesocial.com/it/blog/2016/01/report-digital-social-mobile-in-2016>.
- Kim, J.O., Mueller, C.W. (1978), *Factor Analysis. Statistical Methods and Practical Issues*, Newbury Park, Sage Publications Inc.
- Kivisto, P. (2001), "Theorizing transnational migration: A critical review of current efforts", in *Ethnic and Racial Studies*, vol.XXIV, n.4, pp.549-577.
- Lagomarsino, R. (2006), *Esodi ed approdi di genere. Famiglie transnazionali e nuve migrazioni dall'Ecuador*, Milano, Franco Angeli.
- Lagomarsino, R., Ravecca, A. (2011), "Risorse educative e riorganizzazione del capitale umano nei percorsi formativi dei giovani migranti", in Scanagatta, S., Maccarini, A. (a cura di), *Vite riflessive. Discontinuità e traiettorie nella società morfogenetica*, Milano, Franco Angeli.
- Lagomarsino, R., Ravecca, A. (2012), "Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano", in *Mondi Migranti*, n.2/2012, pp.105-122.
- Lagomarsino R., Ravecca, A. (2014), *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano, Franco Angeli.
- Lehmann, W. (2009), "University as vocational education: working-class students' expectations for university", in *British Journal of Sociology of Education*, vol.30(2), pp.137-149.
- Lee Espiritu, Y. (2009), "Emotions, sex and money: the lives of Filipino Children of Immigrants", in Foner, N. (a cura di), *Across Generations: Immigrant Families in America*, New York, New York University Press, pp. 47-71.
- Legewie, H. (2006), "Teoria e validità dell'intervista", in *Psicologia di comunità*, n.1/2006, pp.79-94.
- Leonardi, M. (2007), "Do parents risk aversion and wealth explain secondary school choice?", in *Giornale degli Economisti e Annali di Economia*, 66(2), pp.177-206.
- Leonini, L. (a cura di) (2005), *STRANIERI & ITALIANI. Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma, Donzelli Editore.
- Levitt, P. (2001), *The Transnational Villagers*, Berkeley, University of California Press.

- Levitt, P., De Wind, J., Vertovec, S. (2003), "International perspectives on transnational migration: An introduction", in *International Migration Review*, vol. XXXVII, n.3, pp. 565-575.
- Levitt, P., Glick Schiller, N. (2004), "Conceptualizing simultaneity: a transnational social field perspective on society", in *International migration review*, vol.38, n.3, pp.1002-1039.
- Lopez, D., Stanton-Salazar, R.D. (2001), "Mexican-Americans: A second generation at risk", in Rumbaut, R., Portes, A. (a cura di), *Ethnicities: Children of immigrants in America*, Berkeley CA, University of California Press, Russel Sage Foundation.
- Losito, G. (2004), *L'intervista nella ricerca sociale*, Bari, Laterza.
- Lubisco, A. (2010), *Analisi fattoriale*, disponibile al sito: <http://nuke.stat.unibo.it/LinkClick.aspx?fileticket=Jc88bk2f2A8%3D&tabid=73&mid=1112>.
- Mantovani, D. (2008), *Seconde generazioni all'appello. Studenti stranieri e istruzione secondaria superiore a Bologna*, Misure, Bologna, Materiali di ricerca dell'Istituto Cattaneo.
- Mantovani, D. (2010), "A quale scuola mi iscrivo? Italiani e stranieri a confronto", in *Il Mulino*, n.1/2011, pp.155-161.
- Mantovani, D. (2011), "Italiano o straniero? Considerazioni sui criteri di classificazione degli studenti nella ricerca sociale", in *POLIS*, XXV, pp.65 – 95.
- Mantovani, D. (2013), "Aspirazioni e aspettative lavorative: giovani studenti italiani e stranieri a confronto", in *Quaderni di Sociologia*, n.61, pp.50-75.
- Mantovani, D., Sciortino, G. (2010), "Comment on Hartmut Esser", in *Sociologica*, n.1/2010.
- Mare, R. (1980), "Social Background and School Continuation Decisions", *Journal of the American Statistical Association*, 75 (370), pp.295-305.
- Marradi, A. (1980), *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, Firenze, Giuntina.
- Marradi, A. (1995), *L'analisi monovariata*, Milano, Franco Angeli.
- Marradi, A. (1996), "Due famiglie e un insieme", in Cipolla, C., De Lillo, A. (a cura di), *Il sociologo e le sirene. La sfida dei metodi qualitativi*, Milano, Franco Angeli.
- Marradi, A. (1997), "Casuale e rappresentativo: ma cosa vuol dire?", in Ceri P. (a cura di), *Politica e sondaggi*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 23-87.

- Martiniello, M. (2010), *Le società multietniche*, trad.it, Bologna, Il Mulino.
- Mason, J. (2006), “Mixing Methods in a Qualitatively Driven Way”, in *Qualitative Research*, n.6(1), pp.9-25.
- Massey, D.S. (1990), “American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass”, in *The American Journal of Sociology*, 96(2), pp.329-357.
- Massey, D.S. (1993), “Theories of International Migration: A Review and Appraisal”, in *Population and Development Review*, vol.19(3), pp.431-466.
- Massey, D.S., Denton, N.A. (1988), “The Dimensions of Residential Segregation”, in *Social Forces*, 67(2), pp.281-315.
- McLanahan, S. (1985), “Family structure and the reproduction of poverty”, in *American Journal of Sociology*, 90/4, pp.873-901.
- Melucci, A. (2000), *Diventare persone*, Gruppo Abele, Torino.
- Mennona, A. (2016), “L’immigrazione straniera in Italia: tendenze recenti e prospettive”, in *Fact sheet ISMU*.
- Meuret, D. (2001), “Efficacité et équité des collèges”, in Derouet J.L. (a cura di), *Le Collège unique en question*, Paris, PUF, pp.58-67.
- Mezzadra S. (2004), “Confini, migrazioni, cittadinanza”, in *Scienza & Politica*, n.30/2004, pp. 83-91.
- MIUR, *Anagrafe Nazionale Studenti*, <http://anagrafe.miur.it/index.php>
- MIUR (2010), *Guida all’Istruzione Superiore e alle Professioni, Guida 2010*.
- MIUR (2015a), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2014/2015*, Ufficio di Statistica.
- MIUR (2015b), *Gli immatricolati nell’anno accademico 2014/2015*, Ufficio di Statistica.
- MIUR (2016), *Gli immatricolati nell’a.a.2015/2016. Il passaggio dalla scuola all’università dei diplomati nel 2015*, Ufficio Statistica e Studi.
- Molina, S. (2014), “Seconde generazioni e scuola italiana: come procede l’integrazione dei figli degli immigrati?”, in *People First. Il capitale sociale e umano: la forza del Paese*, S.I.P.I.
- Montalbetti, K., Rapetti, E. (2015), “Le dimensioni ‘deeply’ e ‘broadly’ nella ricerca educativa. Lezioni apprese da una ricerca su valutazione e governance nelle scuole”, in *Journal of Theories and Research in Education*, n.10(3), pp.1-16.

- Morgan, D.L. (1998), "Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research", in *Qualitative Health Research*, n.3, pp.362-376.
- OECD (2012), *PISA 2009 Technical Report*, PISA, OECD Publishing.
- OECD (2015), *International Migration Outlook 2015*, Paris, OECD Publishing
- OECD (2016a), *Education at a Glance 2016*.
- OECD (2016b), *International Migration Outlook 2016*, Paris, OECD Publishing.
- Ogbu, J.U. (1982), "Cultural Discontinuities and Schooling", in *Anthropology and Education Quarterly*, 18(4), pp.312-334.
- Onwuegbuzie, A..J., Leech, N.L. (2003), *On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies*, paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association.
- Orlandi, C.E. (2015), "Diventare adulti nel contesto della crisi: risorse, opportunità e barriere nei racconti dei giovani di origine italiana e straniera", in *Mondi Migranti*, n.2/2015, pp.147-168.
- Ortalda, F. (2013). *Metodi misti di ricerca. Applicazioni alle scienze umane e sociali*, Roma, Carocci.
- Palumbo, M., Garbarino, E. (2006), *Ricerca sociale: metodo e tecniche*, Milano, Franco Angeli.
- Park, R.E., Burgess, E.W. (1924), *Introduction to the Science of Sociology*, Chicago, University of Chicago Press.
- Parkhurst, P.E., Lovell, K.L., Sprafka, S.A., Hodgins, M. (1972), *Evaluation of videodisc modules: a mixed methods approach*, East Lansing, MI, National Center for Research on Teacher Learning.
- Pawson, R. (2008), *Realistic evaluation*, London, Sage.
- Perna, R. (2015), "L'immigrazione in Italia. Dinamiche e trasformazioni in tempo di crisi", in *Social Policies*, n.2(1), pp.89-116.
- Perone, E. (2012), "Una nuova fascia debole a rischio di insuccesso scolastico? Considerazioni a partire da una ricerca sulle Seconde generazioni", in *Mondi Migranti*, n.3/2012, pp.187-203.
- Perrone, L. (2011), "Albania a vent'anni dal grande esodo", in *La Critica Sociologica*, n.45(180), pp.15-36.

- Picci, P. (2012), "Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti", in *Studi sulla Formazione*, n.15(2), pp.191-201.
- Pillow, W. (2003), "Confession, catharsis or cure? Rethinking the use of reflexivity as methodological power in qualitative research", in *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), pp.175-196.
- Pisati, M. (2002), "La partecipazione al sistema scolastico", in Schizzerotto, A., *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Pizzoli, A., Vegni, N. (2008), *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica*, Roma, Edizioni Universitarie Romane.
- Pizzorno, A. (1960), *Comunità e razionalizzazione*, Torino, Einaudi.
- Pollini, G., Scidà, S. (2002), *Sociologia delle migrazioni e della società multietnica*, Milano, Franco Angeli.
- Ponterio, C. (2007), "Anche l'Università discrimina: rette più alte per studenti non comunitari", in *Diritto, immigrazione e cittadinanza*, vol.2/2007, pp.97-104.
- Popper, K.R. (1959), *The logic of scientific discovery*, New York, Routledge.
- Portes, A. (1997), "Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities", in *International Migration Review*, n.31(4), pp.799-825.
- Portes, A. (1998), "Social capital: its origins and applications in modern sociology", in *Annual Review of Sociology*, n.24, pp.1-24.
- Portes, A. (2003), "Conclusion: Theoretical convergences and empirical evidence in the study of immigrant transnationalism", in *International Migration Review*, vol. XXXVII, vol.3, pp.874-892.
- Portes, A. (2004), "For the second generation: one step at a time", in Jacoby, T. (a cura di), *Reinventing the Melting Pot: The New Immigrants and What it Means to be American*, Basic Books, pp.155-166.
- Portes, A., Zhou, M. (1993), "The new Second Generation: Segmented Assimilation in its Variants Among Post 1965 Immigrant Youth", in *The Annals of American Academy of Political and Social Sciences*, v.530, pp.74-96.
- Portes, A., Guarnizo, L., Landolt, P. (1999), "The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research field", in *Ethnic and racial studies*, vol.22, n.2, pp.217-237.

- Portes, A., MacLeod, D. (1996), "Educational progress of Children of Immigrants: The Role of Class, Ethnicity, and School Context", in *Sociology of Education*, 69(4), pp.255-275.
- Portes, A., MacLeod, D. (1999), "Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), pp.373-396.
- Portes, A., Rumbaut R.G. (2001), *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Berkeley – New York, University of California Press, Russell Sage Foundation.
- Portes, A., Rumbaut, R.G. (2005), "Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study", in *Ethnic and Racial Studies*, vol.28, n.6, pp.983-999.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., Haller, W. (2005), "Segmented assimilation on the ground: The new second generation in early adulthood", in *Ethnic and racial studies*, vol.28(6), pp.1000-1040.
- Portes, A., Fernández-Kelly, P., Haller, W. (2009), "The adaptation of the Immigrant Second Generation in America: Theoretical Overview and Recent Evidence", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, n.35, pp.1077-1104.
- Pugliese, E. (2000), "Il modello mediterraneo dell'immigrazione", *Migrazioni. Scenari per il XXI secolo*, Napoli, 9-10 novembre.
- Putnam, R.D. (1993), "What makes democracy work?", in *National Civic Review*, vol.82(2), pp.101-107.
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon and Schuster.
- Putnam R.D. (2001) "Social Capital: Measurement and Consequences", in *Canadian Journal of Policy Research*, n.2, pp.41-51.
- Qin-Hilliard, D.B. (2003), "Gendered expectations and gendered experiences: Immigrant students' adaptation in schools", in *New Directions for Student Leadership*, n.100. pp.91-109.
- Queirolo Palmas, L. (2006), *Prove di seconde generazioni. Giovani di origine immigrata tra scuole e spazi urbani*, Milano, Franco Angeli.
- Queirolo Palmas, L., Torre, A.T. (a cura di) (2005), *Il fantasma delle bande. Genova e i Latinos*, Genova, Fratelli Frilli Editori.

- Raffini, L. (2014), “Quando la generazione Erasmus incontra la generazione precaria. La mobilità transnazionale dei giovani italiani e spagnoli”, in *OBETS Revista de Ciencias Sociale*, vol.9, n.1/2014, pp.139-165.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. I percorsi degli studenti di origine immigrata nell'istruzione superiore. Rapporti di relazione, capitale sociale e successo scolastico*, Milano, Franco Angeli.
- Ravecca, A. (2010), “Immigrant children school experience: how gender influences social capital formation and fruition?”, in *Italian Journal of Sociology of Education*, n.1, pp.49-73.
- Recchi, E. (2013), *Senza frontiere. La libera circolazione delle persone in Europa*, Bologna, Il Mulino.
- Ricucci, R. (2012), “Il liceo all’orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto”, in *Mondi migranti*, n.2/2012, pp. 123-148.
- Robinson, V. (1998), “Defining and Measuring Successful Refugee Integration”, in *Proceedings of ECRE International Conference on Integration of Refugees in Europe*, Antwerp, Brussels, ECRE.
- Romito, M. (2014), “Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico”, in *Mondi Migranti*, n.2/2014, pp.31-56.
- Romito, M. (2016), *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Milano, Guerini Scientifica.
- Ruggeri, L. (2010), “L’integrazione delle seconde generazioni nella Regione Marche”, in Sospiro, G., *Tracce di 2G. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, Milano, Franco Angeli.
- Rumbaut, R.G. (1996), “The New Californians: Assessing the Educational Progress of Children of Immigrants” in *CPS Brief*, vol.8, n.3.
- Rumbaut, R.G. (1997), “Assimilation and its discontents: between rhetoric and reality”, in *International Migration Review*, vol.31, n.4, pp.923-946.
- Rumbaut, R.G. (2015), “Assimilation of Immigrants”, in Wright, J.D. (a cura di), *International Encyclopedia of the Social e Behavioral Sciences*, vol.2, pp.81-87.
- Salazar Parrenas, R. (2009), “Transnational Fathering: Gendered Conflicts, Distant Disciplining and Emotional Gaps”, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(7), pp.1057-1072.
- Santagati, M. (2011), *Formazione chance d’integrazione. Gli adolescenti stranieri nel sistema d’istruzione e formazione professionale*, Milano, Franco Angeli.

- Santagati, M. (2012), “Scuola, terra d’immigrazione. Stato dell’arte e prospettive di ricerca in Italia”, in *Mondi Migranti*, n.2/2012, pp.35-79.
- Santerini, M. (2008), “School mix e distribuzione degli alunni immigrati nelle scuole italiane”, in *Mondi Migranti*, n.3/2008, pp.235-249.
- Saraceno, C. (2009), “Genere e cura: vecchie soluzioni per nuovi scenari?”, in *La rivista delle Politiche Sociali*, n.2/2009.
- Saraceno C., Sartor, N., Sciortino, G. (a cura di) (2013), *Stranieri e disuguali. Le disuguaglianze nei diritti e nelle condizioni di vita degli immigrati*, Bologna, Il Mulino.
- Sassen, S. (1989), “America’s Immigration “Problem”, in *World Policy Journal*, vol.6, n.4, pp.811-832.
- Sassen, S. (2008), *The bits of a New Immigration Reality: a Bad Fit with Current Policy*, paper, Dipartimento di Studi Sociali e Politici, Università di Milano.
- Sayad, A. (2004), *The Suffering of the Immigrant*, Polity.
- Scambler, G. (2010), “Metodologie qualitative e quantitative di ricerca comparata: un approccio integrato?”, in *Salute e Società*, IX (2), pp.21-37.
- Schaafsma, J., Sweetman, A. (2001), “Immigrant Earnings: Age at Immigration Matters?”, *The Canadian Journal of Economics*, vol.34, n.4, pp.1066-1099.
- Schizzerotto, A. (1998), *Classi sociali e società contemporanea*, Milano, Franco Angeli.
- Schizzerotto, A. (a cura di) (2002), *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell’Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino.
- Schizzerotto, A., Barone, C. (2006), *Sociologia dell’istruzione*, Bologna, Il Mulino.
- Schizzerotto, A., Trivellato, U., Sartor, N. (a cura di) (2011), *Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto*, Bologna, Il Mulino.
- Schneider, J., Crul, M. (2010), “New insights into assimilation and integration theory: Introduction to the special issue”, in *Ethnic and Racial Studies*, vol.33(7), pp.1143-1148.
- Schrag, F. (1992), “In defense of positivist research paradigms”, in *Educational Researcher*, n.21(5), pp.5-8.
- Semi, G. (2004), “Il quartiere che (si) distingue. Un caso di “gentrification” a Torino”, in *Studi culturali*, n.1/2014, pp.83-108.

- Shih, T.H., Fan, X. (2008), "Comparing Response Rates from Web and Mail Surveys: A Meta-Analysis", in *Field Methods*, n.20(3), pp.249-271.
- Smith, J.K. (1983), "Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue", in *Educational Researcher*, n.12, pp.6-13.
- Sohel, T, Waldinger, R. (2010), "Making the connection: Latino immigrants and their cross-border ties", in *Ethnic and Racial Studies*, 33, 9, pp.1489-1510.
- Sospiro, G. (2010), *Tracce di 2G. Le seconde generazioni negli Stati Uniti, in Europa e in Italia*, Milano, Franco Angeli.
- Spanò, A. (2010), "Fronteggiare la differenza: le strategie di coping dei giovani di origine straniera", in Colombo, E. (a cura di), *Figli di migranti. Identificazione, relazioni, pratiche*, Torino, UTET Università.
- Spanò, A. (2011), *Esistere, coesistere, resistere. Progetti di vita e processi di identificazione dei giovani di origine straniera a Napoli*, Milano, Franco Angeli.
- Spanò, A. (2015), "Il lavoro, il futuro e la crisi nelle narrazioni dei giovani di origine straniera", in *Mondi Migranti*, n.2/2015, pp.111-145.
- Suarez-Balcazar, Y., Balcazar, F. E., Taylor-Ritzler, T. (2009), "Using the Internet to conduct research with culturally diverse populations: Challenges and opportunities. Cultural diversity and ethnic minority", in *American Psychological Association*, n.15(1), pp.96-104.
- Suárez Orozco, C., Suárez Orozco, M. (1995), *Transformations: Immigration, family life and achievement motivation among Latino adolescents*, Stanford, Stanford University Press.
- Taguieff, P.A. (1997), *Le Racisme: un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir.*, Dominos, Flammarion.
- Tarabusi, F. (2012a), "Figli dell'Italia, figli dell'immigrazione. Percorsi etnografici tra gli adolescenti di origine straniera", in *Educazione Interculturale*, n.10, pp.21-41.
- Tarabusi, F. (2012b), "Seconde generazioni: identità plurali nella migrazione", in *Nuove generazioni. Genere, sessualità e rischio tra gli adolescenti di origine straniera*, Milano, Franco Angeli, pp.25-40.
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (a cura di) (2003), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Teranishi, R.T., Suárez Orozco, C., Suárez Orozco, M. (2011), "Immigrants in Community Colleges", in *Future of Children*, vol.21(1), pp.153-169.

- Thomas, W.I., Znaniecki, F. (1958), *The Polish Peasant in Europe and America*, New York, Dover Publications.
- Tieghi, L., Ognisanti, M. (2009), *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*, Milano, Franco Angeli.
- Tognetti Bordogna, M. (a cura di) (2004), *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano, Franco Angeli.
- Tomlinson, J. (1999), *Globalization and Culture*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Tommasi, N. (2014), *Manuale di Stata... ovvero una informale introduzione a Stata con l'aggiunta di casi applicati*, Verona, C.I.D.E.
- UNHCR (2016), *Report of the United Nations High Commissioner for Refugees*, United Nations, New York.
- Vaiuso, D. (2016), *Trattamento e analisi dei dati socioeconomici. Il software Stata*, Roma, Carocci.
- Vedovelli, M. (2010), "La dimensione linguistica dell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione bibliografica ragionata", in *Studi Emigrazione*, vol. XXXVII, n.140, pp.905-928.
- Vernez, G., Abrahamse, A. (1996), *How immigrants fare in U.S. education*, Santa Monica, CA, RAND.
- Vertovec, S. (2004), "Migrant transnationalism and modes of transformation", in *International Migration Review*, vol. XXXVIII, n.2, pp.970-1001.
- Vertovec, S. (2009), *Transnationalism*, Londra, Routledge.
- Vicente, P. Reis, E. (2010), "Using questionnaire design to fight nonresponse bias in web Surveys", in *Social Science Computer Review*, n.28(2), pp.251-267.
- Waldinger, R., Perlman, J. (1998), "Second generations: Past, present, future", in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol.24(1), pp.5-24.
- Wihtol de Wenden, C. (2015), "Second generations: Citizenship and transnationalism", in *Mondi Migranti*, n.2/2015, pp.7-31.
- Woolcock, M. (1998), "Social Capital and Economic Development Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework", in *Theory and Society*, 27 (2), pp.151-208.

- Zamagni, S. (2011), “Dal liberalismo welfarista al welfare sussidiario: la sfida dell’economia civile”, in *I quaderni dell’economia civile*, Aiccon, Cooperazione/No profit.
- Zanfrini, L. (2004), *Sociologia delle migrazioni*, Roma-Bari, Laterza.
- Zeraoui, A. (1994), *L’immigration: de l’homme seul à la famille*, Paris, Ciemi l’Harmattan.
- Zhou, M. (1997), “Segmented assimilation: issues, controversies and recent research on the new second generation”, in *International Migration Review*, vol.XXXI, n.4, pp.957-1008.
- Zurla, P. (a cura di) (2001), *Percorsi di scelta: giovani tra scuola, formazione e lavoro*, Milano, Franco Angeli.
- Zurla, P. (a cura di), (2004), *Volti della dispersione scolastica e formativa. Un’indagine in Provincia di Forlì-Cesena*, Milano, Franco Angeli.
- Zurla, P. (a cura di) (2011), *La sfida dell’integrazione. Un’indagine empirica sulla realtà migratoria in Romagna*, Milano, Franco Angeli.
- Zurla, P. (2014), “L’emigrazione dei giovani italiani alla ricerca del lavoro: “mobilità” o fuga dei cervelli?”, in *Sociologia del lavoro*, n.136, pp.51-70.

Ringraziamenti

Innanzitutto, un ringraziamento al mio tutor, Prof. Paolo Zurla, per avermi seguito in questo lungo e stimolante percorso di studio.

Un doveroso ringraziamento va al Prof. Roberto Nicoletti, già Prorettore per gli Studenti e la Comunicazione Istituzionale, e alla Prof.ssa Elena Trombini, attuale Prorettrice per gli Studenti: il loro interesse verso i temi trattati in questo lavoro e la loro, piena, disponibilità, hanno permesso lo svolgimento di questa ricerca.

Un ringraziamento va anche all'Ufficio Contribuzioni Studentesche e all'Ufficio *Data Warehouse* e Rilevazioni Ministeriali dell'Università di Bologna, estremamente celeri e disponibili nel dare risposta a tutti i miei interrogativi, e al CeSIA - Area Sistemi Informativi e Applicazioni, grazie a cui è stato possibile procedere materialmente alla somministrazione del questionario.

Ringrazio anche il Prof. R. Kloosterman, per avermi accompagnato e seguito durante i mesi trascorsi presso l'Università di Amsterdam.

Un grazie davvero sentito va al Prof. Nicola De Luigi e al Prof. Alessandro Martelli: la possibilità di avere con loro un continuo confronto mi ha permesso di crescere sia dal lato umano, sia dal lato professionale.

Ringrazio la Prof.ssa Maura de Bernart, per la sua vicinanza e per la sua attenzione a tutte quelle problematiche che riguardano la vita di noi “non strutturati”.

Un ringraziamento davvero sentito va anche alla Prof.ssa Debora Mantovani e alla Prof.ssa Federica Santangelo per avermi accompagnato nelle mie prime elaborazioni statistiche (che si possano definire tali), fornendo quel supporto empirico e quel sostegno morale necessari per un *noob* della materia come il sottoscritto.

Ringrazio la Prof.ssa Rita Bertozzi, la Prof.ssa Francesca Lagomarsino e il Dott. Andrea Ravecca per avere condiviso con me le loro esperienze e le loro attività di ricerca, sperando, in futuro, di poter ricambiare il favore.

Grazie a Elena, a Ilaria, a Stella, ma anche a Bojan, a Federica, a Federico, a Giulia, Marco, a Rebecca, a Ruggero: amici, più che colleghi, che già conoscevo o che ho

incontrato durante questo percorso. Non mi dilungo perché tanto so che la maggior parte di voi salterà (inspiegabilmente) l'intera tesi, per arrivare a leggere i ringraziamenti: non vi meritate altre parole. In ogni caso conto di ringraziare sia voi che qualcun altro di persona.

E grazie, naturalmente, alla mia famiglia, e a tutti gli altri amici forlivesi e cremonesi. Spero in questo modo di giustificare almeno in parte le mie numerose assenze: vedete che qualcosa ho combinato?

Un grazie infine, di cuore, a tutti quegli studenti (alcuni ormai laureati) che hanno accettato di prendere parte a questa attività di ricerca. Conoscere i loro vissuti, le loro storie, i loro progetti è stata un'esperienza che mi ha arricchito enormemente, non solo da un punto di vista "informativo" ma anche, e soprattutto, umano.

Appendice statistica

Nelle seguenti tabelle vengono presentate le distribuzioni di frequenza percentuali relative alle domande che sono state utilizzate, come variabili dipendenti o indipendenti, per effettuare le analisi statistiche presentate nel capitolo VI, seguendo l'ordine con cui sono state poste nel questionario.

Oltre ai valori percentuali, viene sempre indicato il numero assoluto di casi su cui le percentuali sono state calcolate. Rispetto alle caratteristiche relative a tutti gli studenti che hanno preso parte alla *survey*, riportate nel capitolo IV, le frequenze qui presentate fanno riferimento allo specifico campione su cui sono state effettuate le analisi statistiche presentate nel capitolo VI, selezionato in base alla completezza delle informazioni fornite. È comunque possibile osservare qualche, leggera, differenza rispetto alla numerosità del campione, dovuta alle mancate risposte da parte di alcuni intervistati a uno o più quesiti previsti dal questionario.

Tab.1 – Genere

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Uomo	125	27,6
	Donna	328	72,4
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.2 – Gruppo disciplinare del corso di iscrizione

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Biomedico	65	14,3
	Scientifico Tecnologico	56	12,4
	Scienze Sociali	189	41,7
	Umanistico	133	29,4
	<i>Totale</i>	<i>443</i>	<i>97,8</i>
Mancanti		10	2,2
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.3 – Continente di origine

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Africa	124	27,4
	Asia	34	7,5
	America	30	6,6
	Europa	265	58,5
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.4 – Et  di arrivo

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Et� pre-scolare	123	27,1
	Et� scolare	192	42,4
	Prima generazione	138	30,5
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.8 – Cittadinanza italiana

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	124	27,4
	No	329	72,6
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.5 – Accesso di almeno un genitore all'istruzione universitaria

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	155	34,2
	No	298	65,8
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.6 – Famiglia intatta (padre e madre presenti)

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	327	72,2
	No	124	27,4
	<i>Totale</i>	451	99,6
Mancanti		2	0,4
<i>Totale</i>		453	100,0

Tab.7 – Classe familiare

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Borghesia	49	10,8
	Media-impiegatizia	54	11,9
	Piccola borghesia	137	30,2
	Operaia	95	21,0
	Altro	118	26,1
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.8 – Tipo di diploma

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Liceo	163	36,0
	Tecnico-Professionale	137	30,2
	Eestero	153	33,8
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.9 – Voto di diploma

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Minore di 90	234	51,7
	Superiore a 90	63	13,9
	Eestero	153	33,8
	<i>Totale</i>	<i>450</i>	<i>99,4</i>
Mancanti	3	0,6	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.10 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: trovare lavoro redditizio

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	1-Per nulla	28	6,2
	2	39	8,6
	3	102	22,5
	4	112	24,7
	5-Molto	172	38,0
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.11 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: interesse per le materie insegnate

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	1-Per nulla	10	2,2
	2	10	2,2
	3	60	13,2
	4	139	30,7
	5-Molto	234	51,7
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.12 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: volere dei genitori

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	1-Per nulla	183	40,4
	2	96	21,2
	3	82	18,1
	4	49	10,8
	5-Molto	43	9,5
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.13 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: impossibilità di trovare, in alternativa, lavoro

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	252	55,6
2	83	18,3
3	65	14,4
4	23	5,1
5-Molto	30	6,6
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.14 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: prestigio del titolo universitario

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	59	13,0
2	55	12,2
3	116	25,6
4	117	25,8
5-Molto	106	23,4
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.15 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: possibilità di continuare a frequentare gli amici

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	367	81,0
2	46	10,1
3	29	6,4
4	8	1,8
5-Molto	3	0,7
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.16 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: costruzione di una buona professionalità

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	9	2,0
2	14	3,1
3	50	11,0
4	128	28,3
5-Molto	252	55,6
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.17 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all'Università: difficoltà nel trovare lavoro senza un titolo universitario

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	34	7,5
2	72	15,9
3	107	23,6
4	114	25,2
5-Molto	126	27,8
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.18 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all’Università: accrescimento della propria cultura

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	8	1,8
2	15	3,3
3	31	6,8
4	135	29,8
5-Molto	264	58,3
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.19 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi all’Università: trovare lavoro coerente con interessi

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	7	1,6
2	11	2,4
3	38	8,4
4	102	22,5
5-Molto	295	65,1
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.20 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: comodità geografica della sede

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	129	28,5
2	65	14,4
3	101	22,3
4	87	19,2
5-Molto	69	15,2
<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti	2	0,4
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.21 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: offerta di maggiori opportunità di lavoro

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi		
1-Per nulla	65	14,3
2	53	11,7
3	157	34,7
4	101	22,3
5-Molto	75	16,6
<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti	2	0,4
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.22 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: necessario per la professione desiderata

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	35	7,7
	2	37	8,2
	3	93	20,5
	4	111	24,5
	5-Molto	175	38,6
	<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti	2	0,4	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.23 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: naturale prosecuzione della scuola superiore

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	153	33,8
	2	79	17,4
	3	106	23,4
	4	56	12,4
	5-Molto	57	12,6
	<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti	2	0,4	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.24 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: inclinazione verso le materie previste dal corso

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	25	5,5
	2	39	8,6
	3	96	21,2
	4	139	30,7
	5-Molto	151	33,3
	<i>Totale</i>	<i>450</i>	<i>99,3</i>
Mancanti	3	0,7	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.25 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: desiderio della famiglia

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	245	54,1
	2	89	19,7
	3	59	13,0
	4	34	7,5
	5-Molto	25	5,5
	<i>Totale</i>	<i>452</i>	<i>99,8</i>
Mancanti	1	0,2	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.26 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: prestigio della sede

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	1-Per nulla	73	16,1
	2	49	10,8
	3	128	28,3
	4	115	25,4
	5-Molto	87	19,2
	<i>Totale</i>	<i>452</i>	<i>99,8</i>
Mancanti		1	0,2
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.27 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: prosecuzione dell'attività familiare

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	1-Per nulla	389	85,9
	2	34	7,5
	3	17	3,8
	4	10	2,2
	5-Molto	1	0,2
	<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti		2	0,4
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.28 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: buona organizzazione

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	1-Per nulla	82	18,1
	2	85	18,8
	3	156	34,5
	4	88	19,4
	5-Molto	40	8,8
	<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti		2	0,4
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.29 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: possibilità di affiancare un'attività lavorativa

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	1-Per nulla	212	46,8
	2	73	16,1
	3	88	19,4
	4	46	10,2
	5-Molto	29	6,4
	<i>Totale</i>	<i>448</i>	<i>98,9</i>
Mancanti		5	1,1
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.30 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: buona reputazione

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	148	32,7
	2	92	20,3
	3	125	27,6
	4	53	11,7
	5-Molto	34	7,5
	<i>Totale</i>	<i>452</i>	<i>99,8</i>
Mancanti	1	0,2	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.31 – Motivazioni alla base della decisione di iscriversi allo specifico corso di laurea: mantenimento rapporti amicali

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	386	85,2
	2	41	9,0
	3	9	2,0
	4	10	2,2
	5-Molto	4	0,9
	<i>Totale</i>	<i>450</i>	<i>99,3</i>
Mancanti	3	0,7	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.32 – Aiuto ricevuto al momento della scelta di iscriversi all'Università: genitori

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	95	21,0
	2	47	10,4
	3	62	13,7
	4	79	17,4
	5-Molto	170	37,5
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.33 – Aiuto ricevuto al momento della scelta di iscriversi all'Università: altri famigliari

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	204	45,0
	2	69	15,2
	3	47	10,4
	4	57	12,6
	5-Molto	74	16,4
	<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti	2	0,4	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.34 – Aiuto ricevuto al momento della scelta di iscriversi all'Università: amici

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	170	37,5
	2	88	19,4
	3	87	19,2
	4	61	13,5
	5-Molto	47	10,4
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.35 – Aiuto ricevuto al momento della scelta di iscriversi all'Università: insegnanti

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	1-Per nulla	169	37,3
	2	70	15,4
	3	80	17,7
	4	71	15,7
	5-Molto	63	13,9
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.36 – Media voto al momento della compilazione

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	Nessun esame sostenuto	46	10,2
	Tra 18 e 21	18	4,0
	Tra 21 e 24	84	18,5
	Tra 24 e 27	177	39,1
	Tra 27 e 30	125	27,6
	<i>Totale</i>	<i>450</i>	<i>99,4</i>
Mancanti	3	0,6	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.37 – Frequenza alle lezioni

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	Minima	36	8,0
	Scarsa	31	6,8
	Buona	69	15,2
	Ottima	316	69,8
	<i>Totale</i>	<i>452</i>	<i>99,8</i>
Mancanti	1	0,2	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.38 – Probabilità stimata di concludere il corso di laurea

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	Minima	3	0,7
	Scarsa	9	2,0
	Buona	35	7,7
	Ottima	403	88,9
	<i>Totale</i>	<i>450</i>	<i>99,3</i>
Mancanti	3	0,7	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.39 – Probabilità stimata di concludere il corso di laurea entro i tempi previsti (o al massimo entro il primo anno fuori corso)

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
Validi	Minima	32	7,1
	Scarsa	24	5,3
	Buona	43	9,5
	Ottima	350	77,2
	<i>Totale</i>	<i>449</i>	<i>99,1</i>
Mancanti	4	0,9	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.40 – Grado di soddisfazione complessivo relativo all’esperienza universitaria (rapporti con docenti + organizzazione didattica + qualità insegnamento + infrastrutture)

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
	1-Minimo	5	1,1
	2	45	9,9
Validi	3	179	39,5
	4	182	40,2
	5-Massimo	42	9,3
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>
Mancanti	3	0,6	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.41 – Svolgimento di attività lavorativa per finanziamento degli studi

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
	Sì	211	46,6
Validi	No	236	52,1
	<i>Totale</i>	<i>447</i>	<i>98,7</i>
Mancanti	6	1,3	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.42 – Fruitore di borsa di studio

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
	Sì	293	64,7
Validi	No	154	34,0
	<i>Totale</i>	<i>447</i>	<i>98,7</i>
Mancanti	6	1,3	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.43 – Aiuto familiare per finanziamento degli studi

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
	Sì	378	83,5
Validi	No	69	15,2
	<i>Totale</i>	<i>447</i>	<i>98,7</i>
Mancanti	6	1,3	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.44 – Attività lavorativa al momento della compilazione del questionario

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
	Sì	157	34,6
Validi	No	293	64,7
	<i>Totale</i>	<i>450</i>	<i>99,3</i>
Mancanti	3	0,7	
<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>	

Tab.45 – Svolgimento di un’attività lavorativa pre-universitaria

	<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>	
	Sì	209	46,1
Validi	No	224	53,9
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.46 – Convivenza con genitori

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	220	48,6
	No	231	51,0
	<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti		2	0,4
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.47 - Livello percepito della situazione economica dell'intero nucleo familiare (studente e famiglia): difficoltà ad arrivare a fine mese

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Grande difficoltà	39	8,6
	Difficoltà	101	22,3
	Qualche difficoltà	172	38,0
	Certa facilità	87	19,2
	Facilità	43	9,5
	Molta facilità	5	1,1
<i>Totale</i>		<i>447</i>	<i>98,7</i>
Mancanti		6	1,3
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.48 – Prevalenza identitaria (senso di appartenenza al proprio Paese di origine + vicinanza a cultura e stile di vita italiano)

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Paese d'origine	121	26,7
	Italiano	251	55,4
	Nessuna prevalenza	81	17,9
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.49 – Difficoltà con la lingua italiana (parlato + comprensione + lettura + scrittura)

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Minima	388	85,6
	Limitata	22	4,9
	Rilevante	14	3,1
	Massima	27	6,0
	<i>Totale</i>	<i>451</i>	<i>99,6</i>
Mancanti		2	0,4
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.50 – Prevalenza della lingua utilizzata in famiglia

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Lingua del Paese d'origine	275	60,7
	Italiano	122	26,9
	Nessuna prevalenza	55	12,2
	<i>Totale</i>	<i>452</i>	<i>99,8</i>
Mancanti		1	0,2
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.51 – Mantenimento di rapporti con persone che vivono nel luogo d’origine

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	408	90,1
	No	45	9,9
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.52 – Presenza di amici “stretti” di origine straniera con cui viene passato il tempo libero in Italia

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Nessuno	93	20,5
	Alcuni ma meno della metà	239	52,8
	Più di metà	72	15,9
	Quasi tutti	45	9,9
	Tutti	3	0,7
	<i>Totale</i>	452	99,8
Mancanti		1	0,2
<i>Totale</i>		453	100,0

Tab.53 – Maggioranza di amici del proprio gruppo nazionale

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	60	13,3
	No	393	86,7
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.54 – Difficoltà derivante dall’aver un differente modo di pensare rispetto ai genitori

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Minima	113	25,0
	Scarsa	96	21,2
	Buona	106	23,4
	Ottima	136	30,0
	<i>Totale</i>	451	99,6
Mancanti		2	0,4
<i>Totale</i>		453	100,0

Tab.55 – Vissuti di discriminazione in Italia a causa delle proprie origini

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	275	60,7
	No	178	39,3
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.56 – Esperienze di discriminazione in Italia a causa delle proprie origini durante il percorso scolastico pre-universitario

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	148	32,7
	No	305	67,3
	<i>Totale</i>	453	100,0

Tab.57 – Esperienze di discriminazione in Italia a causa delle proprie origini all’Università

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	50	11,0
	No	403	89,0
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.58 – Esperienze di discriminazione in Italia a causa delle proprie origini in altri ambiti

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	197	43,5
	No	256	56,5
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.59 – Autori episodi di discriminazione in Università: compagni di corso

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	33	7,3
	No	420	92,7
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.60 – Autori episodi di discriminazione in Università: personale tecnico-amministrativo

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	11	2,4
	No	442	97,6
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.61 – Autori episodi di discriminazione in Università: docenti

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	24	5,3
	No	429	94,7
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.62 – Utilità stimata del titolo di laurea

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Sì	67	14,8
	No	385	85,0
	<i>Totale</i>	<i>452</i>	<i>100,0</i>
Mancanti		1	0,2
<i>Totale</i>		<i>453</i>	<i>100,0</i>

Tab.63 – Probabilità stimata di rimanere, in futuro, in Italia

		<i>Frequenza</i>	<i>Percentuale</i>
Validi	Minima	103	22,7
	Scarsa	109	24,1
	Buona	106	23,4
	Ottima	135	29,8
	<i>Totale</i>	<i>453</i>	<i>100,0</i>

Allegati

Allegato 1 - Survey online

Anagrafica

1. Sesso M F
2. Anno di nascita
3. Ciclo di laurea a cui sei iscritta/o
Laurea triennale
Laurea magistrale
Laurea a ciclo unico
Laurea specialistica
Laurea vecchio ordinamento
4. Anno di corso (a seconda della risposta precedente)
Se LT 1-2-3-1 fuori corso-2 fuori corso-più di 2 fuori corso
Se LM 1-2-1 fuori corso-2 fuori corso-più di 2 fuori corso
Se LCU 1-2-3-4-5-6-1-fuori corso-2 fuori corso-più di 2 fuori corso
Se LS 1 fuori corso – 2 fuori corso – più di 2 fuori corso
Se LVO 1 fuori corso – 2 fuori corso – più di 2 fuori corso
5. Città sede del corso a cui sei iscritta/o
Bologna
Cesena
Forlì
Ravenna
Rimini
Altro(specificare_____)
6. Corso di laurea a cui sei iscritta/o TENDINA (elenco, anche vecchi corsi, a seconda di D3 e D5)
7. Luogo di nascita Italia (Città_____)
Estero (Paese_____)
8. Dove hai ottenuto il diploma? Italia (Città_____)
Estero (Paese_____)
9. Se hai ottenuto il diploma all'estero, sei iscritto a UNIBO nell'ambito di un qualche programma di scambio (Erasmus, Erasmus Mundus, altri network e progetti)? SI NO
10. In che comune hai la residenza? TENDINA Provincia, Comune

11. Quale delle seguenti affermazioni descrive meglio la tua attuale situazione?

(Segnala la frase che più ti si addice, una sola risposta)

- Residente nella città sede del mio corso di laurea
- Fuori sede con alloggio nella città sede del mio corso di laurea
- Pendolare giornaliero
- Altro (specificare _____)

12. Se sei nata/o all'estero, in che anno sei arrivata/o in Italia ?

13. Sei in possesso della cittadinanza italiana ? SI NO

14. Parlando ora del tuo nucleo familiare, puoi fornire le seguenti informazioni?

	Anno di nascita	Paese di nascita	Paese residenza	Eventuale anno di trasferimento in Italia	Cittadinanza italiana	Titolo studio ad oggi (solo una)	Iscrizione università
Padre		ITALIA / ESTERO (Se estero, specifica)	ITALIA/ ESTERO (Se estero, specifica)		SI/NO	Nessun titolo Licenza elementare Licenza media inferiore Diploma professionale Diploma scuola media superiore Laurea Master, dottorato	SI/NO
Madre							
Fratello/Sorella1							
Fratello/Sorella2							
...							

15. I tuoi genitori sono entrambi presenti in famiglia (anche se tu non vivi con loro)? SI NO

16. Se no alla 15, tuo padre è presente in famiglia? SI NO

17. Se no alla 15, tua madre è presente in famiglia? SI NO

18. Qual è il tuo stato civile?

1. Celibe/nubile
2. Coniugato/a
3. Vedovo/a
4. Divorziato/separato

Parlando più nel dettaglio dei tuoi genitori..

19. Attualmente, qual è la condizione occupazionale dei tuoi genitori?

	PADRE	MADRE
• Occupato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Disoccupato/a, o in cassa integrazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Casalingo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Pensionato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Altro (specificare _____)		

20. Se uno o entrambi i genitori sono occupati, qual è il lavoro di tuo padre e/o tua madre?

	PADRE	MADRE
Un lavoro dipendente, e cioè:		
• Dirigente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Quadro/funzionario direttivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Impiegato/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Operaio/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Apprendista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Lavoratore presso il proprio domicilio per conto di un'azienda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Altro (specificare _____)		
Un lavoro di		
• Collaborazione coordinata e continuativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Prestazione d'opera occasionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un lavoro autonomo come:		
• Imprenditore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Artigiano/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Titolare di esercizio commerciale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Libero/a professionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Coadiuvante nell'azienda di un familiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Altro lavoratore autonomo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Altro (specificare _____)		

Esperienza scolastica

21. Se hai ottenuto il diploma in Italia, in che classe è avvenuto l'inserimento scolastico?

ELEMENTARE 1 2 3 4 5

MEDIA INFERIORE 1 2 3

MEDIA SUPERIORE 1 2 3 4 5

Altro (specificare _____)

22. Se hai ottenuto il diploma in Italia, presso che tipo di istituto superiore hai ottenuto il diploma?

- Liceo classico
- Liceo scientifico / Scientifico tecnologico
- Liceo linguistico
- Liceo socio-pedagogico/Scienze umane
- Liceo artistico
- Istituto tecnico
- Istituto professionale
- Altro (specificare _____)

23. Se hai ottenuto il diploma in Italia, con che voto ti sei diplomata/o?

24. In che anno hai ottenuto il diploma? / _____ /

25. Nel corso della tua carriera scolastica, hai mai dovuto ripetere qualche anno?

No, mai Sì, un anno Sì, più anni

26. Quanto hanno influito le seguenti motivazioni nella decisione di iscriverti all'Università in una scala da 1 a 5 in cui 1 equivale a "Per nulla" e 5 a "Molto"?

- Per poter trovare un lavoro redditizio 1-2-3-4-5
- Perché mi interessano le materie insegnate 1-2-3-4-5
- Perché lo volevano i miei genitori 1-2-3-4-5
- Perché non troverei comunque lavoro 1-2-3-4-5
- Per il prestigio che mi darà il titolo universitario 1-2-3-4-5
- Perché posso continuare a frequentare i miei amici 1-2-3-4-5
- Per costruirmi una buona professionalità 1-2-3-4-5
- Perché senza un titolo universitario al giorno d'oggi è difficile trovare lavoro 1-2-3-4-5
- Per accrescere la mia cultura 1-2-3-4-5
- Per poter trovare poi un lavoro coerente con i miei interessi 1-2-3-4-5

27. Quanto hanno influito i seguenti aspetti nella scelta del corso di laurea in una scala da 1 a 5 in cui 1 equivale a “Per nulla” e 5 a “Molto”?

- Perché è una sede comoda da un punto di vista geografico 1-2-3-4-5
- Perché offre maggiori opportunità di lavoro 1-2-3-4-5
- Perché è necessario per la professione cui aspiro 1-2-3-4-5
- Perché è una naturale prosecuzione della scuola superiore 1-2-3-4-5
- Per inclinazione verso le materie previste dal corso 1-2-3-4-5
- Per desiderio della mia famiglia 1-2-3-4-5
- Perché è una sede prestigiosa 1-2-3-4-5
- Per proseguire l’attività familiare 1-2-3-4-5
- Perché ben organizzato 1-2-3-4-5
- Perché mi permette di affiancare allo studio un’attività lavorativa 1-2-3-4-5
- Perché tutti ne parlano bene 1-2-3-4-5
- Per studiare con i miei amici 1-2-3-4-5

28. Quanto ti sono state d’aiuto le seguenti persone nel far sì che tu decidessi di iscriverti all’Università in una scala da 1 a 5 in cui 1 equivale a “Per nulla” e 5 a “Molto”?

- Genitori 1-2-3-4-5
- Altri famigliari 1-2-3-4-5
- Amici 1-2-3-4-5
- Insegnanti 1-2-3-4-5

Esperienza universitaria

29. Se iscritto a Laurea Magistrale o Specialistica, con che voto ti sei laureato alla triennale?

30. Se iscritto alla Laurea Magistrale o Specialistica, in che anno ti sei immatricolato alla triennale?

31. Se iscritto alla Laurea Magistrale o Specialistica, in che anno hai conseguito la laurea triennale?

32. Qual è la media dei tuoi voti?

- Non ho ancora sostenuto esami
- Tra 18 e 21
- Tra 21 e 24
- Tra 24 e 27
- Tra 27 e 30

33. Quanto spesso frequenti le lezioni universitarie in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Mai” e 10 a “Sempre”?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

34. Se hai risposto 1-2-3-4-5, indica che influenza hanno i seguenti aspetti in una scala da 1 a 10, in cui 1 equivale a “Nulla” e 10 equivale a “Massima”:

- a. Motivi di lavoro 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b. Costi nel raggiungere la sede universitaria 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c. La frequenza non è obbligatoria 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d. Difficoltà nel raggiungere la sede universitaria 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- e. La frequenza è inutile ai fini del sostenimento degli esami 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- f. Le aule sono troppo affollate 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- g. Gli orari sono troppo pesanti 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

35. Con quale probabilità pensi di concludere il tuo corso di laurea?

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

36. Con quale probabilità pensi di laurearti entro i tempi previsti (o al massimo entro il primo anno fuori corso)?

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

37. Se iscritto a una laurea triennale, con quale probabilità pensi poi di iscriverti a una laurea magistrale?

10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

38. In una scala da 1 (minimo) a 5 (massimo), indica il tuo grado di soddisfazione relativo ai seguenti aspetti:

	1	2	3	4	5
Rapporti con i Docenti					
Organizzazione didattica					
Qualità dell'insegnamento					
Infrastrutture universitarie (laboratori, biblioteche)					

39. Hai mai cambiato corso di studi? SI NO

40. Se sì, nel passaggio, ti sono stati riconosciuti dei crediti formativi? SI NO

41. In che percentuale le seguenti voci contribuiscono a finanziare i tuoi studi?

La somma delle 4 voci deve essere uguale a 100%

- Lavoro _____ %
- Borsa di studio _____ %
- Aiuto di genitori/famigliari _____ %
- Altro (specificare _____) _____ %

TOTALE 100%

Lavoro

42. Attualmente svolgi un'attività lavorativa (indipendentemente dalla retribuzione e dall'esistenza o meno di un contratto di lavoro)? SI NO

43. Tra le seguenti, quali frasi si addicono di più alla tua situazione? *Sono possibili più risposte*

- Ho svolto un'altra attività lavorativa mentre ero iscritto all'Università
- Ho svolto più attività lavorative mentre ero iscritto all'Università
- Ho svolto un'altra attività lavorativa prima di iscrivermi all'Università
- Ho svolto più attività lavorative prima di iscrivermi all'Università
- Non ho mai svolto alcuna attività lavorativa

44. Facendo riferimento al tuo lavoro attuale o all'ultimo lavoro svolto, che tipo di lavoro è/era?

Un lavoro dipendente, e cioè:

- Dirigente
- Quadro/funzionario direttivo
- Impiegato/a
- Insegnante
- Operaio/a
- Apprendista
- Lavoratore presso il proprio domicilio per conto di un'azienda
- Altro (specificare _____)

Un lavoro di

- Collaborazione coordinata e continuativa
- Prestazione d'opera occasionale

Un lavoro autonomo come:

- Imprenditore
- Artigiano/a
- Titolare di esercizio commerciale
- Libero/a professionista
- Coadiuvante nell'azienda di un familiare
- Altro lavoratore autonomo
- Altro (specificare _____)

45. Facendo riferimento al tuo lavoro attuale, o all'ultimo lavoro svolto, mediamente, quante ore settimanali lavori / hai lavorato? /___/

46. Facendo riferimento al tuo lavoro attuale, o all'ultimo lavoro svolto, qual è/era, approssimativamente, il tuo guadagno medio mensile?

- Meno di 400 €
- Tra 400 € e 600 €
- Tra 600 € e 800 €
- Tra 800 € e 1.000 €
- Tra 1.000 € e 1.200 €
- Tra 1.200 € e 1.400 €
- Tra 1.400 € e 1.600 €
- Tra 1.600 € e 1.800 €
- Tra 1.800 € e 2.000 €
- Più di 2.000 €

47. Se attualmente lavori, l'attività lavorativa che svolgi quanto è importante, in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a "Per nulla" e 10 a "Fondamentale", per:

- a) vivere/mantenerti 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- b) finanziarti gli studi 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- c) spendere denaro nello svago/divertimento 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- d) assicurarti indipendenza dai tuoi genitori 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- e) per aiutare economicamente la tua famiglia 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Dimensione economica

48. Vivi con i tuoi genitori/famigliari? SI NO

49. Quale delle seguenti affermazioni descrive meglio la tua attuale situazione?

(Segnala la frase che più ti si addice, solo una risposta)

Se sì alla domanda precedente:

- Vivo con mio padre e mia madre
- Vivo solo con mio padre
- Vivo solo con mia madre
- Vivo alternativamente con mio padre e con mia madre
- Vivo con altri famigliari
- Vivo con mia moglie/mio marito
- Vivo con mia moglie/marito e con la mia famiglia d'origine
- Altro (_____)

Se no alla domanda precedente

- Vivo in appartamento con altri studenti
- Vivo in una residenza universitaria / studentato
- Vivo con la mia compagna/il mio compagno
- Vivo da sola/o
- Vivo con altri adulti
- Altro(_____)

50. La casa in cui vivi:

- E' in affitto (specifica l'ammontare dell'affitto, utenze escluse _____)
- E' di proprietà
- Altro (specificare _____)

50b. Se no alla 48, la casa in cui vivono i tuoi famigliari:

- E' in affitto (specifica l'ammontare dell'affitto, utenze escluse _____)
- E' di proprietà
- Altro (specificare _____)

51. Complessivamente, a prescindere dalla fonte, di quanto disponi al mese (comprese le eventuali entrate provenienti dal lavoro svolto)?

- Nulla
- Meno di 40 euro
- Da 40 a 100 euro
- Da 100 a 250 euro
- Da 250 a 500 euro
- Da 500 euro a 750 euro
- Da 750 euro a 1.000 euro
- Da 1.000 euro a 1.250 euro
- Da 1.250 euro a 1.500 euro
- Da 1.500 euro a 2.000 euro
- Da 2.000 euro a 3.000 euro
- Più di 3.000 euro

52. Tenendo conto di tutti i redditi che hai a disposizione, come riesci ad arrivare alla fine del mese?

Con grande difficoltà Con difficoltà Con qualche difficoltà Con una certa facilità Con facilità Con molta facilità

53. Tenendo conto di tutti i redditi che ha a disposizione, la tua famiglia come riesce ad arrivare alla fine del mese?

Con grande difficoltà Con difficoltà Con qualche difficoltà Con una certa facilità Con facilità Con molta facilità

Percezione identitaria

54. Quanto senti di appartenere al tuo Paese di origine in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Per nulla” e 10 a “Del tutto”?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

55. Quanto ti senti vicino alla cultura e allo stile di vita italiano in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Per nulla” e 10 a “Del tutto”?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

56. In una scala da 1 a 10, quanto conosci la lingua del tuo Paese di origine?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

57. In una scala da 1 a 10, in cui 1 equivale a “Mai” e 10 equivale a “Sempre”, quotidianamente, quanto utilizzi la lingua del tuo Paese di origine:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
In famiglia										
Con gli amici										
All'Università										

58. In una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a "Nessuna" e 10 equivale a "Molte", quante difficoltà hai nei seguenti aspetti della lingua italiana?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Parlato										
Comprensione										
Lettura										
Scrittura										

59. In una scala da 1 a 10, in cui 1 equivale a “Mai” e 10 equivale a “Sempre”, quotidianamente, quanto utilizzi la lingua italiana:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
In famiglia										
Con gli amici										
All'Università										

Rapporti/relazioni/reti

60. Se tu o i tuoi genitori sei/siete nati all'estero, hai rapporti con persone che vivono nel luogo d'origine tuo/dei tuoi genitori? SI NO

61. Se sì, in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Mai e 10 a “Sempre”, quanto spesso..

- a) Sei andata/o a trovarli 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b) Sono venuti a trovarti 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c) Hai contatti telefonici con loro 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d) Hai contatti via web (Skype, social network) 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

62. Solitamente, tra gli amici più stretti con cui passi il tempo libero in Italia, quanti sono di origine straniera (ovvero non nati in Italia o con almeno un genitore straniero)?

Nessuno Alcuni ma meno della metà Più di metà Quasi tutti Tutti

63. Se hai risposto “Più della metà, Quasi tutti, Tutti”, tra questi, quanti fanno parte del tuo stesso gruppo nazionale?

Nessuno Alcuni ma meno della metà Più di metà Quasi tutti Tutti

64. Hai rapporti con altri immigrati del tuo gruppo nazionale trasferitisi in Italia (che non siano famigliari)? SI NO

65. Se sì, in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Per nulla” e 10 a “Fondamentale”, quanto la loro presenza ti è stata di aiuto nei seguenti ambiti?

- a. Aiuto economico 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- b. Informazioni inerenti a vari aspetti della vita quotidiana 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- c. Supporto morale 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- d. Scelta della scuola 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10
- e. Scelta di intraprendere gli studi universitari 1-2-3-4-5-6-7-8-9-10

66. Quanto spesso sei in difficoltà perché ti accorgi che il tuo modo di pensare alle cose è differente rispetto a quello dei tuoi genitori/famigliari in una scala da 1 a 10, in cui 1 equivale a “Mai” e 10 a “Sempre”?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Discriminazione

67. Ti sei mai sentito discriminato in Italia a causa delle tue origini? SI NO

68. Se sì, dove è accaduto (*possibili più risposte*)?

- Percorso scolastico pre-universitario
- Università
- Altri ambiti (vita quotidiana, attività extra-scolastiche, ecc)

69. Se sì, che tipo di discriminazione hai subito? *Possibili più risposte*

- Sei stato emarginato, isolato, tenuto in disparte
- Sei stato offeso, preso in giro, trattato male, ridicolizzato
- Hai subito percosse, violenza fisica
- Sei stato sfavorito/a agli esami/interrogazioni
- Altro (*specificare*)

70. Se sì, quanto ritieni gravi le discriminazioni che hai subito in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Per nulla” e 10 a “Molto”?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

71. Se hai subito episodi di discriminazione all’Università, da chi sei stato discriminato/a? *Possibili più risposte*

- Da compagni di corso
- Personale tecnico-amministrativo
- Docenti
- Altro

72. In una scala da 1 a 10 in cui equivale a “Per nulla” e 10 a “Del tutto”, quanto sei d’accordo con la seguente affermazione: “A parità di titolo di studio, sarò comunque discriminato rispetto a un mio collega italiano”

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Futuro

73. In che misura pensi che il titolo di studio che otterrai ti sarà utile per trovare lavoro, in una scala da 1 a 10 in cui 1 equivale a “Minima” e 10 a “Massima”?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

74. Se pensi al tuo futuro, come giudichi le possibilità di rimanere in Italia in una scala da 1 a 10, in cui 1 equivale a “Nulle” e 10 equivale a “Ottime”.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Allegato 2. Traccia intervista

Introduzione alla ricerca e firma modulo consenso

A. Domande introduttive

1. Comincio col chiederti alcune brevi informazioni:
sesso
età
Paese origine
Diploma in Italia
Se no, progetti come Erasmus?
Corso di studi a cui sei iscritta/o (sede _____)
Anno di corso

Ti porrò adesso delle domande per cercare di capire una serie di temi e di aspetti che riguardano la tua esperienza, migratoria e universitaria. Ti prego di rispondere sempre in modo libero e spontaneo, e di chiedermi chiarimenti se qualche domanda non ti è chiara.

B. Storia migratoria

2. Dove sei nata/o? Mi puoi parlare un po' del tuo percorso migratorio e, eventualmente, di quello dei tuoi genitori? *Quando sei arrivato, con chi sei arrivato, se qualcuno è partito per primo e poi ci sono stati ricongiungimenti, qual è stata la ragione principale di tale scelta..*

C. Composizione della famiglia

3. Da chi è composta la tua famiglia?
4. Che titolo di studio hanno i tuoi genitori?
5. Che lavoro svolgono?
6. Se hai fratelli/sorelle: che età hanno, che scuola frequentano? Hanno intenzione di andare all'Università? Se lavorano, che lavoro fanno?
7. Dove e con chi vivi attualmente? Hai sempre vissuto con loro o ci sono stati dei cambiamenti?

D. Identificazione

8. Hai la cittadinanza italiana? Qualcuno della tua famiglia ha la cittadinanza italiana?
9. Tu ti senti cittadino italiano? Se sì, in quali occasioni e contesti? Se no, perchè?
10. E i tuoi genitori si sentono cittadini italiani? Se sì, in quali occasioni e contesti? Se no, perchè?

11. Quanto è importante per te avere la cittadinanza italiana? Per quale motivo? Cosa significa? Pensi che possa avere un ruolo nel tuo percorso formativo e lavorativo?
12. Hai avuto problemi con il permesso di soggiorno? Qualcuno della tua famiglia ne ha avuti?
13. Come ti identifichi principalmente? Perché?
14. Questa tua identificazione si è modificata nel corso del tempo? CI sono stati episodi, ragioni particolari che hanno portato a questo cambiamento?
15. Hai qualche rapporto con il Paese di origine tuo/dei tuoi genitori? Con parenti/amici? Mantieni i contatti? Se sì, come e quanto spesso? Ci ritorni? Se sì, quanto spesso?
16. Hai rapporti con la tua comunità d'origine qui in Italia? Se sì, quanto e in che modo questo ti è stato d'aiuto?
17. Hai rapporti con altre comunità straniere qui in Italia?
18. Se trasferitosi dall'estero, che percezione avevi del modo di vivere italiano non appena arrivato? Adesso si è modificata?
19. Ci sono delle persone di riferimento nella tua vita? Chi sono? Che rapporti hai con loro?
20. Se diverse dai genitori, e con i tuoi genitori che rapporti hai? *Vivi con loro? Li vedi spesso? Andate d'accordo? Parlate? Senti di assomigliargli? Li senti presenti?*
21. Di solito che lingua parli a casa, con gli amici? Conosci la tua lingua d'origine? Ti senti a tuo agio quando parli italiano? E in che lingua pensi, sogni? E' sempre stato così? All'inizio come ti ponevi nei confronti della lingua italiana?

E. Percorso scolastico pre-universitario

22. Dove hai svolto la scuola dell'obbligo? Hai interrotto un percorso scolastico già iniziato per trasferirti in Italia?
23. Come è avvenuto l'inserimento nella scuola in Italia? In che classe? E' stato rispettato l'inserimento per età? SE NO, hai avuto problemi? Come ti sei sentito? Come è stata scelta quella scuola? Hai riscontrato differenze con il Paese di origine?
24. I tuoi titoli pregressi sono stati riconosciuti? Eventuali ostacoli, difficoltà..
25. Come ti sei trovato nella classe di inserimento? Hai avuto qualche difficoltà con insegnanti e compagni? Difficoltà a legare, linguistiche.. Cosa ti ha aiutato di più a superarle? Presenza compagni stranieri?
26. Che scuola superiore hai fatto? Dove? Presenza compagni stranieri?
27. Come mai hai scelto proprio quella scuola superiore? Chi ti ha consigliato (insegnanti, genitori, amici dei genitori, compagni di scuola)? Eri informato a sufficienza? Idee chiare nella scelta?
28. Come andavi a scuola? In che anno hai ottenuto il diploma? Con che voto ti sei diplomato?
29. E alle superiori che rapporto avevi con i compagni di scuola? E con i docenti?

F. Esperienza universitaria

30. Per quale motivo hai deciso di continuare a studiare dopo la maturità? Quando hai maturato questa decisione? Ci sono persone che ti hanno aiutato o appoggiato in tale scelta? Azioni di orientamento della scuola, degli insegnanti?
31. Perché hai scelto il tuo corso di laurea?
32. Sei riuscito a reperire facilmente informazioni sul corso? Da dove? Oppure hai partecipato a incontri per l'orientamento? Se sì, ti sono serviti?
33. Cosa pensano i tuoi genitori del fatto che ti sei iscritto all'Università, e in particolare a questo corso di laurea? Speravano continuassi gli studi?
34. Come ti trovi? Che rapporti hai con i docenti? E con gli altri studenti? C'è qualche episodio particolare che ti viene in mente e che vuoi raccontare?
35. Come valuti l'organizzazione del tuo corso di laurea? C'è qualcosa secondo te che potrebbe essere migliorato?
36. Hai mai cambiato corso di studi o hai mai pensato di lasciare gli studi? Se sì, perché? Se hai cambiato corso di studi, hai avuto difficoltà? Ti sono stati riconosciuti crediti formativi?
37. Sei in corso? Qual è, indicativamente, la media dei tuoi voti? Se iscritto alla magistrale, con che voto ti sei laureato alla triennale?
38. Frequenti le lezioni?
39. Attualmente lavori? Se sì, che lavoro fai? Quante ore? Hai un contratto di lavoro regolare? Difficoltà nella conciliazione studio-lavoro?
40. Durante il tuo periodo di studi universitario pre-universitario, hai mai lavorato?
41. Come ti finanzia gli studi (borsa di studio, genitori, lavoro)? Se borsa, problemi nell'ottenerla?
42. Se dovessi dire le maggiori difficoltà riscontrate nel tuo percorso di studi universitario, a quali penseresti? *Organizzative, burocratiche, famigliari, relative alla frequenza.. Capire se legate al fatto di essere cittadino straniero*

G. Socializzazione extra-universitaria

43. Una parte poco indagata all'interno del questionario è quella relativa alla tua vita al di fuori dell'Università. Cosa fai e con chi passi di solito il tuo tempo libero? (*amici del tuo gruppo nazionale, amici italiani, amici stranieri in generale, parenti, compagni università*) Che rapporti hai con i tuoi coetanei italiani e stranieri? Se fidanzati: autoctoni o connazionali?
44. Vivi nella città in cui ha sede il tuo corso di studi? Ritieni che sia una città a dimensione di studente? Quali sono i principali pregi o difetti? Ci sono degli spazi di partecipazione per i giovani? Tu partecipi, sei coinvolto?
45. Parlando brevemente della situazione economica tua e della tua famiglia, come la giudichi? Riesci ad arrivare tranquillamente a fine mese o sei costretto a rinunciare a qualcosa? Rispetto alla situazione pre-migrazione?

H. Razzismo e discriminazione

46. Hai mai vissuto episodi di razzismo e discriminazione in prima persona? Se sì, puoi raccontarle?
47. Hai mai assistito ad episodi di razzismo/discriminazione nel corso della tua vita? Se sì, puoi raccontarli?
48. L'aver vissuto o l'essere stato spettatore di tali episodi, ha cambiato la tua percezione verso te stesso o verso l'Italia?
49. Come ti senti quando qualcuno ti identifica come "nero", "cinese",..., "straniero"?
50. Sei religioso? L'aspetto religioso è mai stato un problema in Italia?
51. Secondo te qual è l'opinione che gli italiani hanno oggi delle persone di origine immigrata?
52. E secondo te qual è l'opinione che hanno gli immigrati degli italiani?

I. Futuro

53. Ti riscriveresti qui a.. o sceglieresti un'altra città/Paese? Sempre la stessa Università o un'altra?
54. Cosa significa per te laurearti?
55. Che progetti hai rispetto agli studi (fare specialistica, master.. in Italia o all'estero)? Pensi di laurearti nei tempi previsti?
56. Dove ti vedi tra 5 anni? E tra 10? (In Italia, all'estero, ambito lavorativo, familiare..)
57. Pensi che ci siano delle differenze tra il modo di immaginarsi il futuro dei giovani di origine immigrata rispetto a quello dei giovani di origine italiana?
58. Se dovessi fare un bilancio generale, confrontando le aspettative, i sogni, le speranze che avevi quando ti sei trasferito, ti ritieni soddisfatte? Anche i tuoi genitori la pensano così?

Domande di chiusura

Vorresti aggiungere qualcosa? C'è qualche aspetto che secondo te dovrebbe essere approfondito?



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E DIRITTO DELL'ECONOMIA

Allegato 3. Informativa Privacy

Ai sensi dell'art. 13 del D.lgs. 196/2003, la informiamo che l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna procederà al trattamento dei dati forniti esclusivamente per fini istituzionali (art. 4 del D.R. 271/2009) e nel rispetto della normativa in materia di protezione dei dati personali.

1. Finalità e modalità del trattamento

I dati saranno trattati, anche con l'ausilio di mezzi elettronici, per finalità di ricerca scientifica nell'ambito del progetto "Seconde generazioni e Università: opportunità e sfide".

Il progetto "Seconde generazioni e Università: opportunità e sfide" ha come obiettivo quello di individuare percorsi di socializzazione e integrazione attiva degli studenti universitari con *background* migratorio, al fine di pianificare politiche inclusive a favore degli studenti con cittadinanza straniera che frequentano l'Ateneo di Bologna. In quest'ottica è fondamentale rilevare le esperienze degli studenti in questione: dopo una prima fase di stampo quantitativo, realizzata attraverso un questionario, anonimo, da compilare online, è prevista una seconda fase di ricerca, più qualitativa, svolta tramite interviste individuali, per cercare di meglio comprendere una serie di aspetti e questioni relativi alle esperienze, migratorie e formative, degli studenti.

In particolare, con la presente informativa intendiamo acquisire il suo consenso al fine di poter procedere al trattamento di suoi dati mediante:

intervista individuale

che verrà **audio-registrata**.

Il trattamento delle sue informazioni potrà riguardare, sia pure per un periodo limitato, informazioni anche di natura sensibile (ad esempio inerenti la cittadinanza). In generale, i dati verranno trattati dai ricercatori senza che siano utilizzati dati identificativi. Le registrazioni ottenute saranno cancellate subito dopo averle trascritte in formato elettronico e non saranno, in alcun modo, rese pubbliche o divulgate a terzi. È tuttavia da precisare che, sia pure in particolari circostanze, le risposte ad alcune domande (ad esempio per il loro contenuto) potrebbero consentire la sua identificazione indiretta. Tali risposte saranno comunque trattate soltanto con lo scopo di ottenere delle informazioni aggregate. I dati saranno trattati unicamente dai ricercatori specificatamente incaricati dal Responsabile del trattamento e per le finalità sopra elencate.

L'Ateneo si impegna altresì a fare in modo che le successive fasi di elaborazione e di memorizzazione dei dati raccolti non permettano di identificare gli interessati, neanche indirettamente, procedendo all'anonimizzazione di tutte le informazioni.

Si precisa inoltre che non saranno forniti i suoi dati identificativi; i risultati delle interviste saranno pertanto comunicati in forma anonima.



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E DIRITTO DELL'ECONOMIA

2. Natura dei dati

La partecipazione al progetto è facoltativa.

Il conferimento dei dati richiesti (tramite registrazioni audio) è indispensabile allo svolgimento dello studio: il rifiuto di conferirli non Le consentirà di parteciparvi.

Il conferimento di registrazioni audio è indispensabile allo svolgimento di alcune delle attività dello studio: il rifiuto di conferirli vi consentirà di partecipare solo a una parte delle attività previste.

3. Soggetti del trattamento

Il Titolare del trattamento è l'Alma Mater Studiorum - Università di Bologna - Via Zamboni, 33 - 40126 Bologna (BO), rappresentata nella fattispecie dal Dott. Alessandro Bozzetti. Il Responsabile del trattamento è il Direttore del Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia - Prof.ssa Maria Alessandra Stefanelli – Strada Maggiore 45 - 40125 Bologna (BO).

4. Diritti dell'interessato

I soggetti cui si riferiscono i dati personali hanno il diritto in qualunque momento di ottenere la conferma dell'esistenza o meno dei medesimi dati e di conoscerne il contenuto e l'origine, verificarne l'esattezza o chiederne l'integrazione o l'aggiornamento, oppure la rettificazione (articolo 7 del Codice in materia di protezione dei dati personali). Ai sensi del medesimo articolo si ha il diritto di chiedere la cancellazione, la trasformazione in forma anonima o il blocco dei dati trattati in violazione di legge, nonché di opporsi in ogni caso, per motivi legittimi, al loro trattamento. Le richieste devono essere rivolte al Responsabile sopra indicato. Potrà interrompere in ogni momento e senza fornire alcuna giustificazione la Sua partecipazione allo studio: in tal caso, eventuali suoi dati personali verranno distrutti. Resta ferma invece l'utilizzazione di quelli eventualmente già raccolti e anonimizzati per determinare, senza alterarli, i risultati della ricerca.



DIPARTIMENTO DI SOCIOLOGIA E DIRITTO DELL'ECONOMIA

Letta l'informativa,

Il/La Sig./Sig.ra Nome _____ Cognome _____

Nato/a a _____ (Prov. _____)
il _____

Residente in via _____ n. _____ Città _____ Prov. _____


A nome proprio in qualità di interessato

acconsente *non acconsente*

*al trattamento dei suoi dati, anche di natura sensibile, per finalità statistiche e di
ricerca scientifica*

Luogo _____ *Data* _____

Firma _____

 <p>ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA</p>	<p>Scheda informativa e consenso informato</p>	
---	---	--

Allegato 4. Scheda informativa e consenso informato

Gentile Partecipante,

l'Università di Bologna la informa che, nell'ambito del Dottorato di ricerca In Sociologia, sta conducendo un progetto di ricerca dal titolo "Seconde generazioni e Università: opportunità e sfide", per la cui realizzazione è fondamentale condurre alcune attività di ricerca con studenti iscritti all'Università di Bologna. Prima di decidere prendere parte alla ricerca è importante che lei abbia tutte le informazioni necessarie, legga quindi questo documento e faccia al soggetto che le ha proposto questo studio tutte le domande che ritiene necessarie.

- Obiettivi dello progetto

Il progetto "Seconde generazioni e Università: opportunità e sfide" ha come obiettivo quello di individuare percorsi di socializzazione e integrazione attiva degli studenti universitari con *background* migratorio, al fine di pianificare politiche inclusive a favore degli studenti con cittadinanza straniera che frequentano l'Ateneo di Bologna. In quest'ottica è fondamentale rilevare le esperienze degli studenti in questione: dopo una prima fase di stampo quantitativo, realizzata attraverso un questionario, anonimo, da compilare online, è prevista una seconda fase di ricerca, più qualitativa, svolta tramite interviste individuali, per cercare di meglio comprendere una serie di aspetti e questioni relativi alle esperienze, migratorie e formative, degli studenti.

- Cosa comporta la sua partecipazione allo studio

In particolare, la invitiamo a prendere parte alla seguente attività di ricerca:

intervista individuale

Questa attività di ricerca potrà essere audio-registrata.

- Benefici per il partecipante

La partecipazione al progetto "Seconde generazioni e Università: opportunità e sfide" non comporta benefici per il partecipante.

- Rischi ed effetti collaterali

La partecipazione al progetto "Seconde generazioni e Università: opportunità e sfide" non comporta rischi o effetti collaterali per il partecipante.

- Impegno richiesto al partecipante

La partecipazione a questo studio è volontaria e affinché possa prendere parte a questa ricerca è necessario il suo consenso informato.

- Privacy e trattamento dei dati

Le attività di ricerca avranno ad oggetto esclusivamente i temi della ricerca. Trattandosi di dati, anche di natura sensibile, sarà applicata la vigente normativa sulla Privacy, D.Lgs. 196/2003 ("Codice in materia di protezione dei dati personali")

In particolare:

i dati vengono raccolti direttamente presso l'interessato;

i dati vengono trattati esclusivamente per finalità di ricerca scientifica;

le modalità del trattamento sono svolte con l'ausilio di strumentazioni digitali e informatiche, su supporto informatico e cartaceo;

il conferimento è facoltativo;

i dati potranno essere comunicati solo in forma anonima per l'espletamento delle indagini e per finalità di ricerca scientifica;

i dati potranno essere diffusi solo in forma anonima e per finalità di ricerca scientifica;

il titolare del trattamento è l'Università di Bologna, Via Zamboni 33, 40126 Bologna (BO), rappresentata nella fattispecie dal Dott. Alessandro Bozzetti;



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Scheda informativa e consenso informato

il responsabile del trattamento è il Direttore del Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia - Prof.ssa Maria Alessandra Stefanelli – Strada Maggiore 45 - 40125 Bologna (BO);

ai sensi dell'art. 7 del d.lgs. n. 196/2003, il soggetto cui si riferiscono i dati personali, ha il diritto di:

- i) ottenere la conferma dell'esistenza o meno di dati che lo riguardano, anche se non ancora registrati, e la loro comunicazione in forma intelligibile;
- ii) ottenere l'indicazione:
 - a) dell'origine dei dati personali;
 - b) delle finalità e modalità del trattamento;
 - c) della logica applicata in caso di trattamento effettuato con l'ausilio di strumenti elettronici;
 - d) degli estremi identificativi del titolare, dei responsabili e del rappresentante designato ai sensi dell'articolo 5, comma 2;
 - e) dei soggetti o delle categorie di soggetti ai quali i dati personali possono essere comunicati o che possono venirne a conoscenza in qualità di rappresentante designato nel territorio dello Stato, di responsabili o incaricati.
- iii) di ottenere:
 - a) l'aggiornamento, la rettificazione ovvero, quando vi ha interesse, l'integrazione dei dati;
 - b) la cancellazione, la trasformazione in forma anonima o il blocco dei dati trattati in violazione di legge, compresi quelli di cui non è necessaria la conservazione in relazione agli scopi per i quali i dati sono stati raccolti o successivamente trattati;
 - c) l'attestazione che le operazioni di cui alle lettere a) e b) sono state portate a conoscenza, anche per quanto riguarda il loro contenuto, di coloro ai quali i dati sono stati comunicati o diffusi, eccettuato il caso in cui tale adempimento si rivela impossibile o comporta un impiego di mezzi manifestamente sproporzionato rispetto al diritto tutelato.
- iv) di opporsi, in tutto o in parte:
 - a) per motivi legittimi al trattamento dei dati personali che lo riguardano, ancorchè pertinenti allo scopo della raccolta;
 - b) al trattamento di dati personali che lo riguardano a fini di invio di materiale pubblicitario o di vendita diretta o per il compimento di ricerche di mercato o di comunicazione commerciale.

- **Ritiro dallo studio**

Lei ha il diritto in qualsiasi momento di rievocare il suo consenso alla partecipazione a questo studio, anche senza preavviso o motivazione specifica. Il suo ritiro non avrà nessuna conseguenza negativa per lei.

- **Ulteriori informazioni**

Per ulteriori informazioni e per l'esercizio dei diritti di cui all'art. 7 d.lgs. 196/2003
Alessandro Bozzetti - Dipartimento di Sociologia e Diritto dell'Economia Strada Maggiore
45, Bologna
E-mail: alessandro.bozzetti2@unibo.it



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Scheda informativa e consenso informato

Modulo per il consenso informato alla partecipazione allo studio

Il/la _____

sottoscritto/a

nato a _____ il _____

residente in _____, via _____

DICHIARA

- di aver letto il suddetto foglio informativo ricevuto, di aver compreso sia le informazioni in esso contenute sia le informazioni fornite in forma orale dal personale addetto alla studio “Seconde generazioni e Università: opportunità e sfide” e di aver avuto ampio tempo ed opportunità di porre domande ed ottenere risposte soddisfacenti dal personale addetto
- di aver compreso che la partecipazione allo studio è del tutto volontaria e libera, che ci si potrà ritirare dallo studio in qualsiasi momento, senza dover dare spiegazioni e senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio o possa influenzare in alcun modo la futura assistenza medica di cui si necessiterà
- di aver compreso la natura e le attività che la partecipazione allo studio comportano e i relativi rischi;
- di aver compreso che la partecipazione a questo studio non avrà per i partecipanti un beneficio diretto, né comporterà il riconoscimento di alcun vantaggio di natura economica diretto o indiretto.

Conseguentemente, il/la sottoscritto/a

ACCONSENTE NON ACCONSENTE

alla partecipazione allo studio, nella consapevolezza che tale consenso è manifestato liberamente ed è revocabile in ogni momento senza che ciò comporti alcuno svantaggio o pregiudizio.

_____, _____

(nome e firma)

(nome e firma di chi raccoglie il consenso)