

Graduate School in Social and Political Sciences

Università di Milano

Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche

Dottorato in Sociologia – 26° ciclo

*Esperienze di giovani immigrati
nell'università italiana – storie in
tensione fra mobilità e marginalità*

SPS 08 e 09

Candidato: Andrea Ravecca –
matricola R08949

Relatore: professor Gabriele Ballarino

Coordinatore: Luisa Leonini

A.A.

2012/2013

Indice

Indice	2
1.1 Diversità e talento in un sistema educativo globale	17
1.2 Gli studi universitari: implicazioni e prospettive per i giovani d'origine immigrata.....	19
1.3 Studenti d'origine straniera e istruzione post secondaria: implicazioni e prospettive per la società di destinazione	22
1.3.1 Le politiche di ricezione ed educative	25
1.3.2 Pregiudizi e discriminazione	29
1.3.3 Sostegno sociale e povertà	29
1.3.4 Geografia urbana	29
1.4 Le spiegazioni sociologiche dell'achievement gap degli studenti d'origine immigrata.....	31
1.4.1 I diversi livelli intellettivi.....	31
1.4.2 Orientamenti culturali plurimi.....	32
1.4.3 Modelli d'incorporazione	34
1.4.4 Il capitale sociale come chiave di lettura.....	34
2 Dall'accesso al successo.....	37
2.1 Per una fruizione sostanziale delle opportunità educative	39
2.2 Successo, diversità e uguaglianza	40
2.3 La riproduzione culturale e sociale	42
2.4 Diseguaglianza e opportunità educativa: nuove prospettive	44
2.4.1 La maximally maintained inequality hypothesis.....	46
2.4.1 Le scelte educative razionali	47
2.5 Eterogeneità nei ritorni d'investimento in educazione.....	50
3 Interpretare l'achievement gap	55
3.1 Una sfida per le spiegazioni ortodosse dell'achievement gap.....	59
3.2 Il ruolo "persistente" del background socioeconomico nello spiegare l'achievement gap.....	61
3.3 Eppure qualcosa sfugge alla lente del background socioeconomico!	64
3.3.1 Il piano metodologico.....	67
3.3.1 Il piano epistemologico	72
4 Effetti primari e secondari nelle opportunità educative dei figli dell'immigrazione	75
4.1 L'evento migratorio.....	75
4.2 La scolarizzazione previa	76
4.3 La padronanza della lingua di destinazione	78
4.4 La famiglia immigrata: un'istituzione in tensione	78
4.5 Gli obblighi familiari.....	81
4.6 La segregazione abitativa	83
4.7 Discriminazione a scuola	84
4.8 Il potenziale informativo	85
4.9 La forza delle reti	85
4.10 L'ethos culturale.....	86
4.11 Assimilazione linguistica e bilinguismo.....	87
4.12 L'effetto generazionale.....	88

4.13 L'effetto genere	90
Rete concettuale: interpretazione dell'achievement gap dei giovani d'origine immigrata.....	91
5 La ricerca	92
5.1 La ricerca sul campo.....	93
5.2 Alcuni dati di contesto.....	94
Tabella n°1 – Iscritti a corsi di laurea di II e II livello, presso Università degli Studi di Genova A.A. 2010/2011	95
Grafico n°1- Studenti totali iscritti presso l'Università degli Studi di Genova, A.A. 2010/2011, valori percentuali.....	96
Tabella n°2 – Studenti stranieri con maturità conseguita in Italia, iscritti a corsi di laurea di II e II livello presso l'Ateneo genovese e Stranieri residenti a Genova. 2010/2011	97
5.3 La selezione degli intervistati	98
5.4 La caratteristiche degli intervistati	103
Tabella n°3 – Le caratteristiche del campione	104
Tabella n°4 – intervistati per anzianità migratoria	105
Tabella n°5 – intervistati per indirizzo di studi	105
Tabella n°6 – intervistati per facoltà	105
Tabella n°7 – intervistati per nazione d'origine	105
Tabella n°8 – intervistati per are geografica	106
5.5 La metodologia di raccolta delle informazioni	106
6 L'analisi qualitativa delle informazioni	110
Tabella n°1 - I profili degli studenti	113
Grafico n°1 - Gli studenti distribuiti per profilo di riuscita.....	114
6.1 I Cosmopoliti/integrati	114
Tab. n°2 - Alcuni dati sui cosmopoliti/ integrati.....	115
6.1.1 La scuola: esperienze positive a confronto.....	127
6.1.2 Il futuro: obiettivi e progetti	136
6.2 I soddisfatti/in cammino.....	140
Tab. n°3 Alcuni dati sui soddisfatti/in cammino.....	140
6.2.1 Un orientamento disorientato	148
6.2.2 Il domani all'orizzonte	168
6.3 I disorientati/delusi	169
Tab. n°4 Alcuni dati sui disorientati/delusi:.....	170
6.3.1 Chiavi d'accesso spesso inadeguate	175
6.3.2 Scelte al confine	183
7 L'analisi qualitativa delle informazioni computer assistita.....	204
7.1 ATLAS.ti.....	205
7.1.1 Gli output di ATLAS.ti: le famiglie di codici	210
Figura 1 Codici maggiormente grounded	213
Figura 2 Famiglie di Codici.....	214
7.1.1.1 Code Family “esperienza formativa positiva”.....	215
Finestra 1 Indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa positiva”	215
Figura 3 Network view degli indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa positiva”	224

Figura 4 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “esperienza formativa positiva”	225
Figura 5/a Rete concettuale “esperienza formativa positiva”- codici con almeno 5 occorrenze	226
Figura 5/b Rete concettuale “esperienza formativa positiva”- codici con almeno 5 occorrenze	227
7.1.1.2 Code Family “esperienza formativa negativa”	228
Finestra 2 Indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa negativa”	228
Figura 7 Network view degli indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa negativa”	236
Figura 8 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “esperienza formativa negativa”	237
Figura 9/a Rete concettuale “esperienza formativa negativa”- codici con almeno 5 occorrenze	238
Figura 9/b Rete concettuale “esperienza formativa negativa”- codici con almeno 5 occorrenze	239
7.1.1.3 Code Family “aspetti negativi portati dall'immigrazione”	240
Finestra 3 Indicatori della famiglia di codici “aspetti negativi portati dall'immigrazione”	240
Figura 10 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “aspetti negativi portati dall'immigrazione”	245
7.1.1.4 Code Family “aspetti positivi portati dall'immigrazione”	246
Finestra 4 Indicatori della famiglia di codici “aspetti positivi portati dall'immigrazione”	246
Figura 11 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “aspetti positivi portati dall'immigrazione”	249
7.1.1.5 Code Family “assimilazione selettiva”	250
Finestra 5 Indicatori della famiglia di codici “assimilazione selettiva”	250
Figura 12 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “assimilazione selettiva”	253
7.1.1.6 Code Family “autonomia economica e di scelta del percorso di studio”	254
Finestra 6 Indicatori della famiglia di codici “autonomia economica e di scelta del percorso di studio ”	254
Figura 13 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “autonomia economica e di scelta del percorso di studio”	256
7.1.1.7 Code Family “burocrazia come ostacolo”	257
Finestra 7 Indicatori della famiglia di codici “burocrazia come ostacolo ”	257
Figura 14 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “burocrazia come ostacolo”	260
7.1.1.8 Code Family “capitale culturale”	261
Finestra 8 Indicatori della famiglia di codici “capitale culturale”	261
Figura 15 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “capitale culturale”	264
7.1.1.9 Code Family “capitale sociale”	265

Finestra 9 Indicatori della famiglia di codici “capitale sociale”	265
Figura 16 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “capitale sociale”	270
7.1.1.10 Code Family “capitale sociale scarso”	271
Finestra 10 Indicatori della famiglia di codici “capitale sociale scarso”	271
Figura 17 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “capitale sociale scarso”	275
7.1.1.11 Code Family “declinazioni della discriminazione”	276
Finestra 11 Indicatori della famiglia di codici “declinazioni della discriminazione”	276
Figura 18 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “declinazioni della discriminazione”	278
7.1.1.12 Code Family “educazione come valore”	279
Finestra 12 Indicatori della famiglia di codici “educazione come valore”	279
Figura 19 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “educazione come valore”	281
.....	281
7.1.1.13 Code Family “indebolimento della figura genitoriale”	282
Finestra 13 Indicatori della famiglia di codici “indebolimento della figura genitoriale”	282
Figura 20 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “indebolimento della figura genitoriale”	285
7.1.1.14 Code Family “integrazione subalterna”	286
Finestra 14 Indicatori della famiglia di codici “Integrazione subalterna”	286
Figura 21 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “Integrazione subalterna”	289
.....	289
7.1.1.15 Code Family “necessità economiche”	290
Finestra 15 Indicatori della famiglia di codici “necessità economiche”	290
Figura 22 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “necessità economiche”	292
7.1.1.16 Code Family “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”	293
Finestra 16 Indicatori della famiglia di codici “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”	293
Figura 23 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”	296
7.1.1.17 Code Family “orientamento personale o familiare verso l’Italia”	297
Finestra 17 Indicatori della famiglia di codici “orientamento personale o familiare verso l’Italia”	297
Figura 24 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “orientamento personale o familiare verso l’Italia”	299

7.1.2	Gli output di ATLAS.ti: le famiglie di documenti primari	300
7.1.2.1	I profili degli studenti	300
7.1.2.2	Gli indirizzi di studio.....	303
7.1.2.3	Anzianità migratoria.....	306
7.1.2.4	Differenze di genere	310
7.1.2.5	Le aree di provenienza	315
9	Conclusioni.....	320
	Allegato 1 La traccia d'intervista	330
	Allegato 2 Network View delle Code Family	333
	Figura 1 Indicatori della famiglia di codici "aspetti negativi portati dall'immigrazione"	333
	Figura 2 Indicatori della famiglia di codici "aspetti positivi portati dall'immigrazione"	334
	Figura 3 Indicatori della famiglia di codici "assimilazione selettiva" ...	335
	Figura 4 Indicatori della famiglia di codici "autonomia economica e di scelta del percorso di studio "	336
	Figura 5 Indicatori della famiglia di codici "burocrazia come ostacolo".....	337
	Figura 6 Indicatori della famiglia di codici "capitale culturale"	338
	Figura 7 Indicatori della famiglia di codici "capitale sociale"	339
	Figura 8 Indicatori della famiglia di codici "capitale sociale scarso"	340
	Figura 9 Indicatori della famiglia di codici "declinazioni della discriminazione"	341
	Figura 10 Indicatori della famiglia di codici "educazione come valore".....	342
	Figura 11 Indicatori della famiglia di codici "indebolimento della figura genitoriale"	343
	Figura 12 Indicatori della famiglia di codici "Integrazione subalterna".....	344
	Figura 13 Indicatori della famiglia di codici "necessità economiche" ...	345
	Figura 14 Indicatori della famiglia di codici "orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza"	346
	Figura 15 Indicatori della famiglia di codici "orientamento personale o familiare verso l'Italia"	347
	Allegato 3 Distribuzione delle Famiglie di documenti Primari per Famiglie di Codici	348
	Tabella 1 A e B "Esperienza formativa positiva per profilo di riuscita" – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	348
	Tabella 2 A e B "Esperienza formativa positiva per indirizzo di studi" – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	349
	Tabella 3 A e B "Esperienza formativa positiva per anzianità migratoria" – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	350
	Tabella 4 A e B "Esperienza formativa positiva per genere" – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	351
	Tabella 5 A "Esperienza formativa positiva per area geografica di provenienza" – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	352
	Tabella 6 A e B "Esperienza formativa negativa per profilo di riuscita" – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	353
	Tabella 7 A e B "Esperienza formativa negativa per indirizzo di studi" – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	354

Tabella 8 A, B e C “Esperienza formativa negativa per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	356
Tabella 9 A e B “Esperienza formativa negativa per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	359
Tabella 10 A e B “Esperienza formativa negativa per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	360
Tabella 11 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	361
Tabella 12 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	363
Tabella 13 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	365
Tabella 14 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	367
Tabella 15 A, B e C “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	368
Tabella 16 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	370
Tabella 17 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	371
Tabella 18 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	372
Tabella 19 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	373
Tabella 20 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	374
Tabella 21 “Assimilazione selettiva per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	375
Tabella 21 “Assimilazione selettiva per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	376
Tabella 22 “Assimilazione selettiva per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	378
Tabella 23 “Assimilazione selettiva per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	379
Tabella 24 “Assimilazione selettiva per area geografica” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	380
Tabella 25 “Burocrazia come ostacolo per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	381
Tabella 26 “Burocrazia come ostacolo per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	382
Tabella 27 “Burocrazia come ostacolo per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	383
Tabella 28 “Burocrazia come ostacolo per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	384
Tabella 29 “Burocrazia come ostacolo per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	385
Tabella 30 “Capitale culturale per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	386

Tabella 31 “Capitale culturale per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	387
Tabella 32 “Capitale culturale per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	388
Tabella 33 “Capitale culturale per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	389
Tabella 34 A e B “Capitale culturale per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	390
Tabella 35 A e B “Capitale sociale per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	392
Tabella 36 A e B “Capitale sociale per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	394
Tabella 37 A e B “Capitale sociale per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	395
Tabella 38 A e B “Capitale sociale per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	396
Tabella 39 A, B e C “Capitale sociale per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	397
Tabella 40 A e B “Capitale sociale scarso per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	400
Tabella 41 A e B “Capitale sociale scarso per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5.....	401
Tabella 42 A e B “Capitale sociale scarso per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	402
Tabella 43 “Capitale sociale scarso per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	404
Tabella 43 “Capitale sociale scarso per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5	405
Bibliografia.....	407

1 Introduzione

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

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

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

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

Questo processo si compone però di due lati distinti se pur speculari; da una parte vi è la richiesta ai giovani d'origine immigrata di una partecipazione piena e di successo alla loro educazione, dall'altra la consapevolezza che un coinvolgimento attivo non può essere

integralmente demandata agli studenti, ma che la società con le sue istituzioni deve supportare questo progetto, implementandolo non solo nella forma ma anche nella sostanza.

L'integrazione di successo dei figli dell'immigrazione nel sistema d'istruzione è riconosciuta dalla letteratura, italiana e non, sia come una necessità di sviluppo, sia come una pre-condizione per la stabilità democratica e la coesione sociale (Portes e Mac Leod, 1996,1999; Ravecca, 2009; 2012a; Santagati, 2012; Zhou, 1997).

Mentre per gli adulti la riuscita dell'integrazione può essere misurata in termini di livelli occupazionali raggiunti e di reddito procapite percepito, per i figli, la cartina al tornasole del processo d'assimilazione è data dal percorso di studi intrapreso, dal livello d'istruzione raggiunto e dalle votazioni conseguite (Hansen e Kucera, 2008; Gonzalez e De La Torre, 2002; Ravecca, 2009; Santagati, 2011, 2012; Zhou, 1997).

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

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

Se le economie contemporanee per funzionare hanno bisogno di un ampio raggio di mano d'opera, poco o mediamente qualificata, per

occupare quelle posizioni ai margini del mercato del lavoro e rifiutate dagli autoctoni, tuttavia non hanno meno bisogno di lavoratori altamente qualificati (CEDEFOP, 2010). Col tempo l'età media della popolazione degli stati membri dell'UE continuerà ad aumentare e molti lavoratori qualificati e mediamente qualificati si ritireranno dal lavoro. Contemporaneamente la graduale trasformazione delle economie europee implicherà la crescita di domanda di lavoro qualificato. Il CEDEFOP (*ibidem*) prevede che il numero di posizioni lavorative qualificate non manuali nell'UE avrà da qui al 2020 un aumento notevole pari a sette milioni di posti, i quali si vanno ad aggiungere a settantatré milioni di opportunità di lavoro che emergono dalla necessità di sostituire i pensionamenti. Secondo le previsioni del CEDEFOP di queste nuove posizioni ben otto milioni e mezzo si troveranno in occupazioni altamente qualificate non manuali, mentre si registrerà contemporaneamente una diminuzione di quattro milioni di lavoratori qualificati manuali. Le strategie adottate per far fronte a questa nuova domanda dovrebbero quindi consistere nell'investire nella formazione dei giovani, ma si può prefigurare che i sistemi di formazione nazionale non saranno in grado di rispondere in modo sufficiente alla richiesta di lavoro qualificato. Da qui, accanto alla necessità di promuovere la formazione post secondaria ad ampio raggio, il bisogno di attrarre e ritenere immigrati qualificati.

Le economie sviluppate, anche in una fase congiunturale come quella che stiamo attraversando, sono dunque in misura sempre più crescente dipendenti da immigrati altamente qualificati per mantenere e migliorare i loro standard di vita compensando l'invecchiamento della popolazione, coltivando e attraendo nuove competenze per promuovere l'innovazione (Koen, 2011; NESSE, 2008).

Australia, Canada, Nuova Zelanda, nazioni in cui i processi migratori sono radicati nella storia, sembrano aver ben chiara la consapevolezza che il loro sviluppo ruoti in gran parte attorno alla capacità d'attrarre e ritenere nuovi lavoratori specializzati. Negli ultimi anni, infatti, hanno

adottato un sistema di rilascio di visti d'ingresso e di soggiorno definito "a punti". Tale processo consiste nell'attribuzione a ogni domanda di permesso di un punteggio che rispecchi il soddisfacimento o meno di alcune caratteristiche, tra queste principalmente quelle riferite ai titoli d'istruzione, ma anche alle abilità linguistiche, alle esperienze professionali, o alle competenze specifiche in settori economici dove vi è una particolare necessità di manodopera. Anche in Europa questo sistema si sta col tempo diffondendo, pioniere nel nuovo continente sono state Danimarca e Regno Unito. Quest'ultimo paese in particolare già nel 2006 ha iniziato una politica di ammissione selettiva con il programma disegnato dall'allora Ministro degli Interni Charles Clarke, *"A Points-Based System: Making Migration Work for Britain"*¹, finalizzato a selezionare e attrarre prima di tutto i migranti in grado di contribuire maggiormente allo sviluppo e alla competitività dell'economia britannica.

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

1

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

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

Gli studenti internazionali rappresentano per i governi una delle strategie per incrementare il PIL e lo sviluppo, e per i sistemi accademici un'occasione per attrarre nuovi finanziamenti. I risvolti lucrativi che emergono sono quindi notevoli. Sono proprio questi risvolti

a giustificare il forte interesse della comunità scientifica all'argomento, mentre sembra molto più trascurata, gap che si cercherà di colmare almeno parzialmente con questo lavoro di tesi, la questione, non meno di rilievo, relativa alla capacità dei sistemi sociali di far crescere e dare pieno accesso alla popolazione d'origine straniera già residente nel paese di destinazione; giovani nati nelle nuove realtà o ricongiunti alle famiglie a differenti età, che sono riusciti nel loro percorso curricolare ad arrivare al diploma di maturità e potenzialmente a vedersi aperto ogni percorso universitario. Ragazzi quindi scolasticamente italiani ma per cittadinanza stranieri.

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

Gli scenari che si prospettano per gli studenti d'origine straniera, semplificando per estremi, sono tendenzialmente due. La prima prospettiva, la peggiore in assoluto, con la negazione, non tanto legale - procedurale, quanto simbolica, spesso frutto di una rimozione sociale, della prosecuzione gli studi post secondari. Del resto è noto come tendenzialmente i migranti siano accettati sin tanto che non si ribellano al *patto tacito delle migrazioni* (Ambrosini, 2001), un diploma di scuola superiore è un titolo più che sufficiente sia per ricoprire quei lavori da noi sgraditi, sia per imparare la lingua di destinazione e i principi base della nuova cultura e garantire l'universalismo educativo professato dai

principi costituzionali. Col secondo scenario si prefigura una realtà in cui le diversità vengono negate, e quindi tutti, indipendentemente dalle peculiarità che li contraddistinguono, sono trattati ugualmente dissolvendo la diversità nell'uniformità.

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

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

La dovizia di dati che proviene dalle esperienze internazionali (NESSE, 2008; Baum e Flores, 2011), sia dalle prime cifre che riguardano l'Italia

(cfr. cap. 5.2), con tassi di prosecuzione degli studi universitari molto inferiori rispetto a quelli dei compagni italiani, e alte percentuali di *drop out*, non lasciano spazio per il minimo dubbio a riguardo.

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

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

1.1 Diversità e talento in un sistema educativo globale

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

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

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

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

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

Non si tratta però di acquisire solamente nuove competenze, quanto di saperle combinare tra loro in modo creativo per rispondere all'innovazione e alla *mercurialità*. Richard Florida in *"The rise of the creative class"* (2002), sostiene che lo sviluppo economico oggi si fonda sulla crescita della creatività. La competizione si basa su fattori sempre più immateriali, legati all'affinamento delle doti creative e alla capacità di lavorare in gruppo, tutti fattori più o meno direttamente relazionati ad una buona e solida educazione.

Lo sviluppo di un mercato del lavoro duale, nel quale si trovano su di un versante occupazioni sicure, tutelate, socialmente appaganti, economicamente ben retribuite, dall'altro invece lavori penalizzanti, pericolosi, poco pagati, socialmente dequalificanti, è uno scenario ormai consolidato nelle contemporanee economie (Piore, 1979). Si è giunti ad

una polarizzazione conseguente a quella che viene comunemente definita (Portes, Fernández Kelly et al., 2005) *hourglass economy* (economia a clessidra), nella quale le opportunità di mobilità sociale sono molto scarse in quanto il sistema economico è diviso da una *strozzatura*, attraverso cui è molto difficile transitare, e quindi muoversi dagli strati occupazionali più bassi, quelli sul fondo della clessidra, ai livelli più qualificati e meglio retribuiti, collocati invece nella parte superiore, è un'operazione molto ardua e difficilmente realizzabile. Sta di fatto che una delle principali strade che conduce ad una possibile mobilità sociale passa dall'istruzione.

1.2 Gli studi universitari: implicazioni e prospettive per i giovani d'origine immigrata

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

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

Nell'A.A. 2010/11 l'Anagrafe degli Studenti del MIUR registrava 61.777 studenti con cittadinanza non italiana, su di un totale di 1.720.090 iscritti. Con un'incidenza degli stranieri quindi pari al 3,6%. In questo valore la presenza dei figli dell'immigrazione tende a confondersi con quella degli studenti internazionali. Se fosse possibile discriminare le due tipologie di studenti le iscrizioni di studenti universitari presenti sul

territorio nazionale a seguito di un progetto migratorio, e non dell'internazionalizzazione degli studenti, avrebbero un peso ancor più contenuto. Bisogna inoltre considerare che le statistiche delle iscrizioni universitarie non discriminano comunemente all'interno della categoria degli immigrati tra i giovani oggetto specifico interesse di questa analisi, ragazze e ragazzi che si sono diplomati in Italia dopo aver seguito un percorso più o meno lineare nel sistema d'istruzione nazionale, e chi invece, a seguito di una frattura nel proprio percorso formativo dovuta all'aver lasciato il paese d'origine, investono nella capitalizzazione di nuove risorse di capitale umano, o nel rinvigorismento dello stock di quelle già possedute svalutatesi con l'emigrazione (Lagomarsino e Ravecca, 2012).

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

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

Senza contare poi come di per sé già l'esperienza scolastica dei giovani d'origine immigrata segua traiettorie tutt'altro che prive d'incognite sia in

termini d'accesso ai sistemi d'istruzione, e ancor più in termini di *achievement* scolastico. Anche se la letteratura internazionale ha mostrato chiaramente come lo status migratorio non incida in modo deterministico ed univoco sulle performance scolastiche, ma come al contrario sussistano differenze sostanziose tra i diversi gruppi etnici, tra i contesti di destinazione, tra i periodi e le fasi storiche. Zhou e Bankston (1994) ad esempio, presentando il caso delle seconde generazioni vietnamite a New Orleans, evidenziano come una ristretta prima ondata di rifugiati proveniente dal Vietnam, nonostante avesse, a differenza dei successivi flussi, scarsissime dotazioni socioeconomiche, sia riuscita ad attivare strategie alternative, nello specifico forme di capitale sociale, in grado di rinforzare le opportunità di successo dei suoi giovani membri. In Gran Bretagna, Modood (2004) sottolinea come i pakistani, pur essendo occupati in posizioni lavorative peggiori e abitando in quartieri più degradati rispetto ai caraibici, sono altamente rappresentati nell'istruzione superiore, mentre i caraibici, nonostante dispongano di maggiori risorse economiche, vi sono sottorappresentati. Analizzando i tassi d'iscrizione alle università britanniche nell'anno accademico 1998/99, Modood osserva inoltre come l'*effetto classe* abbia maggior peso per il gruppo maggioritario di razza bianca, mentre per i gruppi minoritari l'influenza di questo fattore varia secondo le etnie. Quel che fa la differenza è quindi non è l'evento migratorio in sé, ma piuttosto come questo è vissuto e in quali contesti si dispiega senza trascurare le caratteristiche individuali (Crul, 2012; Portes, 1995, 1998; Portes e MacLeod, 1996; Ravecca, 2009, 2012a; Lagomarsino e Ravecca, 2012).

1.3 Studenti d'origine straniera e istruzione post secondaria: implicazioni e prospettive per la società di destinazione

L'organizzazione istituzionale del sistema universitario italiano (e occidentale più in generale), innanzi alla mutata struttura sociale, oggi più plurale, e ai cambiamenti del mercato del lavoro hanno la necessità di modificarsi per accogliere e portare al successo il crescente, e sempre più variegato, numero di studenti che vogliono proseguire gli studi. Un fallimento in questa direzione rappresenterebbe una perdita non solo per gli studenti, ma per la società globalmente intesa.

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

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

Un recente rapporto della Fondazione Leone Moressa (2011), porta un titolo eloquente in questo rispetto "*Gli stranieri: un valore economico per la società*". Conway (2009) riporta ad esempio uno studio che ha valutato come negli Stati Uniti un immigrato con una qualificazione al di sotto dell'istruzione secondaria nel lungo termine contribuisca

all'economia nazionale per 13000\$, mentre il corrispondente valore per chi ha un titolo d'istruzione superiore è di 19800\$. Conway (*ibidem*) valuta che i ritorni sociali siano sufficientemente alti da giustificare i costi degli studi post secondari anche se non terminati. Una qualificazione superiore allontana potenzialmente i migranti dalla povertà a cui questi sono più soggetti diminuendo così le occasioni d'accesso al welfare nazionale (Camarota, 2007). Non solo, l'istruzione implica maggior partecipazione civica e interesse per la cosa pubblica (Putnam, 2004) - partecipazione tanto diretta verso la società di provenienza, come verso quella di destinazione, con ricadute positive per entrambe.

L'ingresso dei giovani d'origine immigrata nei sistemi universitari implica l'acquisizione di una maggiore visibilità grazie al raggiungimento di livelli occupazionali migliori e carriere di successo; biografie di vita che possono servire da esempio sia per la popolazione autoctona, per rompere il binomio immigrazione/integrazione subalterna, sia per le nuove generazioni immigrate che davanti a modelli positivi possono prefigurarsi percorsi realistici e proiettati verso l'alto. La ricerca ha poi osservato come la formazione di un management proveniente dalle minoranze, leggendo la diversità come valore, porti ad *outcome* positivi (Lau, O'Flynn et al., 2001); similmente gli studi di Florida (2002) sui benefici della diversità nella forza lavoro portano allo sviluppo di comunità creative fondate sul talento.

Krueger (2005), centrando l'attenzione sulle ricadute che l'iniquità nelle chance educative – ma anche in altri ambiti sociali - ha sulle società, rileva come queste si staglino ulteriormente, e a loro volta vengano determinate, oltre che da elementi d'ordine economico, essendo connesse al posizionamento nel mercato del lavoro e quindi ai livelli reddituali dei soggetti, anche ad aspetti di ordine filosofico, religioso e sociale.

Sul versante filosofico Krueger (*ibidem*) argomenta come differenti principi di giustizia conducano a differenti visioni dell'uguaglianza.

Concezioni che si riversano, tra l'altro, sulle filosofie che strutturano il sistema sociale di una data comunità. Liminale a questo ragionamento è quello che apre alla religione. La visione delle religioni prevalenti è a favore della redistribuzione della ricchezza anche ai poveri, le conseguenze che queste hanno sulla considerazione e gestione delle iniquità è scontata.

Sul piano sociale la lotta all'iniquità, o quantomeno al mantenimento di livelli minimi d'equità, è riferita alla consapevolezza che eccessive disparità nei livelli educativi e reddituali può condurre a esternalità estremamente dannose per la società nel suo complesso. Krueger (*ibidem*:14) individua nei seguenti punti le principali di queste:

- I processi democratici funzionano meglio quando i cittadini hanno un buon grado d'educazione, poiché essi saranno meglio informati e più propensi a partecipare alla cosa pubblica. Inoltre cittadini ben informati sono orientati ad assumere decisioni migliori o comunque più consapevoli. Le iniquità in campo educativo minerebbero quindi il benessere democratico e civico della società;
- Le persone istruite tendono a essere meno coinvolte in attività criminali. La riduzione dell'iniquità, anche attraverso la distribuzione di risorse educative, si presenta quindi come una strategia di prevenzione per il crimine;
- Il medesimo ragionamento vale per lo stato di salute dei cittadini. Le persone istruite sono maggiormente informate e capaci pertanto di evitare situazioni di rischio. Anche in questo caso si valuta la prevenzione come strategia alla lunga superiore alla cura.
- Fornendo a coloro che potenzialmente hanno redditi inferiori, abilità e conoscenze utili a invertire il loro destino incrementando il livello salariale, può ridurre i costi che si dovrebbero pagare in futuro per pagare sussidi o altre forme compensazioni monetarie

Le implicazioni dell'accesso e del successo nei percorsi di studio post secondari dei giovani d'origine straniera coprono quindi un ampio ventaglio di condizioni di estrema coerenza per le società di destinazione. Condizioni tracciate e determinate dal *setting* istituzionale entro cui queste si strutturano (Portes, Fernández Kelly et al., 2005). La letteratura internazionale si è focalizzata in particolare sull'analisi di alcuni presupposti individuati, qui di seguito ripresi, come determinanti nella strutturazione del processo d'integrazione dei ragazzi d'origine straniera.

1.3.1 Le politiche di ricezione ed educative

Le chance di vita dei giovani d'origine straniera sono ampiamente determinate dalle politiche del paese d'arrivo (Crul, 2012; Baum e Flores, 2011; Portes e Rumbaut, 2001). Regolazioni normative molto rigide e segregazioniste danno origine ad un *modello separato* di gestione della diversità etnica nei sistemi d'istruzione. Qui gli alunni stranieri appena giunti vengono inseriti in percorsi differenziali al fine di favorirne una rapida acculturazione alla società di destinazione, e solo in seguito vengono inseriti in corsi ordinari. Non mancano sistemi dove il separatismo è proposto anche nel lungo termine, con classi speciali per allievi stranieri inseriti a seconda delle loro abilità linguistiche. Vi si contrappone un *modello integrato*, dove gli alunni stranieri vengono inseriti nei corsi ordinari in corrispondenza all'età anagrafica (Eurydice, 2004). I due modelli si sviluppano parallelamente a due opposte concezioni di assimilazione, la prima lineare, in cui il migrante si deve spogliare del proprio abito culturale d'origine per indossare quello della nuova cultura, la seconda segmentata, che promuove la coesistenza di modelli culturali non solo concomitanti, ma che si sostanziano ed arricchiscono reciprocamente. Thränhardt (2004), studiando ad esempio il caso delle seconde generazioni italiane immigrate in Germania e in Svizzera nello stesso periodo storico, osserva come nel

primo paese, conseguentemente alle politiche scolastiche segregazioniste dei Länder, dove risiedono in prevalenza i nostri concittadini, le seconde generazioni hanno vissuto esperienze educative fallimentari, mentre nella realtà elvetica, più aperta al riconoscimento ed alla valorizzazione delle diversità, il processo d'integrazione ha seguito traiettorie decisamente più proficue. Crul (2012), comparando le carriere formative dei giovani di seconda generazione d'origine turca in tredici contesti urbani in sette nazioni europee, rileva come la struttura istituzionale delle nazioni, in interazione con le risorse famigliari, determina l'opportunità di proseguire verso gli studi post secondari e come questa sia sei volte superiore nelle nazioni ad elevata performance economica, rispetto a quelli a più bassa performance. Appartengono al primo gruppo Francia, Svezia e Belgio, al secondo Olanda, Germania, Austria e Svizzera. Crul (*ibidem*) imputa questo differenziale ad una serie di fattori raggruppati sotto l'etichetta di *preparing practice*. I sistemi scolastici che attivano una serie di pratiche di preparazione all'integrazione, come in Francia, dove la scuola pre-materna e materna è molto diffusa e offre ai bambini d'origine straniera l'opportunità di apprendere e praticare la lingua d'istruzione, dove la selezione è differita, dando così più tempo ai ragazzi per adattarsi ed imparare a prepararsi per le prove successive, e la canalizzazione nei canali formativi avviene ai livelli terminali di studio, emergono essere i più funzionali. I sistemi d'istruzione dei paesi di lingua tedesca dove l'educazione prescolare è limitata, la selezione precoce e la canalizzazione in rigidi percorsi formativi compiuta molto presto, sono al contrario quelli che maggiormente ostacolano la probabilità di proseguire negli studi universitari. Nei due esempi riportati anche il ruolo di partecipazione richiesto alle famiglie differisce molto. In Germania ed in Austria ai genitori è domandato un coinvolgimento quotidiano e costante nel percorso educativo dei figli. Anche in Francia ed in Svezia è richiesta la partecipazione dei genitori, ma in termini più soft e mediati. Va da se che la mancanza di risorse famigliari, prima fra

tutte la competenza nella lingua di destinazione, si presenta come ostacolo in forme differenziate. Qualora queste non siano compensate dai servizi si innesta un perverso effetto moltiplicatore dello svantaggio che si proietta lungo tutto l'arco di vita dei giovani immigrati. Sempre comparando le seconde generazioni turche, Crul (*ibidem*) vede come talvolta i differenziali di rendimento e di canalizzazione nei percorsi formativi nella prosecuzione negli studi post secondari, varino anche all'interno della stessa nazione. A Strasburgo, un numero significativamente alto di studenti d'origine immigrata rispetto a quello registrato a Parigi, è orientato verso l'istruzione professionale. Questo nonostante i ragazzi alsaziani e quelli parigini abbiano caratteristiche simili in termini di classe sociale, performance scolastiche e anni di ripetenza. Le differenti traiettorie di canalizzazione innanzi ad un sistema identico sono attribuite dal ricercatore alle differenti dimensioni in termini relativi e alla visibilità della comunità etnica turca nelle due città. A Parigi i turchi sono un piccolo gruppo tra i tanti gruppi immigrati, mentre sono la comunità immigrata più vasta a Strasburgo. In Alsazia quindi i turchi rappresentano una *visible minority*, conosciuta per la sua elevata presenza nell'edilizia e nella manovalanza. Questa forte visibilità, inquadrata all'interno della cornice della classe operaia, sembrerebbe aver influenzato l'immaginario dei docenti che, con le loro proiezioni (se pur inconsciamente), hanno relegato le seconde generazioni esclusivamente nei canali formativi professionalizzanti, come se per i giovani turchi non fosse possibile prefigurare un destino occupazionale diverso da quello (subalterno) dei genitori. La strutturazione del sistema istituzionale d'istruzione non può essere dunque considerata come l'unica variabile interveniente poiché all'interno del medesimo paese questa non cambia. È necessario allargare gli orizzonti valutando come il sistema istituzionale entri in interazione con altri fattori ben chiari agli studi sociologici: la storia della prima generazione, le relazioni politiche tra i contesti d'origine e destinazione, la dimensione e la strutturazione della comunità coetnica,

i valori e i pregiudizi della società ricevente le politiche migratorie (generalmente intese) della società ricevente, lo stadio di sviluppo del processo migratorio (Portes e Rumabut, 2001). “*La via italiana per la scuola interculturale e l’integrazione degli alunni stranieri*” tracciata nel 2007 dal MIUR afferma con chiarezza l’adesione italiana al *modello integrato*. Anche nel nostro paese tuttavia l’eccessiva concentrazione degli studenti d’origine immigrata nell’istruzione e formazione professionale e tecnica è uno degli elementi che costituisce il circolo vizioso “origine straniera – basso livello di riuscita – marginalizzazione scolastica – marginalità sociale”. Intraprendere un percorso di studio professionalizzante non è necessariamente una forma di insuccesso ma può essere una valida alternativa per progredire socialmente, è però anche vero come oggi la progressione verso i ranghi più alti della gerarchia sociale sia agevolata esclusivamente dall’acquisizione di conoscenze, abilità e competenze a livello superiore nella formazione universitaria. Formalmente anche l’istruzione professionale, il ramo meno nobile del nostro sistema d’istruzione, apre le porte dell’università. Il *dropping in* rappresenta però solo il primo gradino del percorso, la persistenza, il non *dropping out*, è invece tutto il resto. Qui si gioca il passaggio dal diritto formale a quello sostanziale, gli accessi universitari sono aperti a tutti, ma nella sostanza tutti i canali formativi danno gli stessi strumenti necessari per proseguire gli studi?

1.3.2 Pregiudizi e discriminazione

I valori e i pregiudizi della società ricevente nei confronti degli immigrati possono direzionarne le traiettorie d’integrazione (Portes e Rumabut, 2001). La discriminazione razziale, quale frutto di costruzione sociale, può agire, infatti, in modo determinante nelle concrete forme di gestione dei processi d’assimilazione.

1.3.3 Sostegno sociale e povertà

Le contemporanee società occidentali hanno diminuito gli interventi di welfare. Tra questi l'attuazione di politiche di sostegno familiare, con ricadute pesanti sulle capacità di spesa nel sostenere l'istruzione post obbligo dei figli e più in generale un peggioramento degli stili di vita delle classi sociali meno abbienti.

Il divario tra ricchi e poveri, derivante all'estendersi dei fenomeni di globalizzazione e della conseguente riorganizzazione dei sistemi produttivi, è poi aumentato rispetto al recente passato rendendo le famiglie immigrate, tendenzialmente più deboli economicamente e maggiormente vulnerabili.

1.3.4 Geografia urbana

La mutata strutturazione del mercato del lavoro e della richiesta di manodopera causata dalle trasformazioni degli assetti produttivi ha portato come ulteriore conseguenza un'elevata concentrazione degli immigrati attorno alle grandi città globali (Sassen, 1997). Agglomerati urbani nei quali si è assistito allo sviluppo di una segregazione abitativa derivante da una suburbanizzazione delle classi privilegiate e medie che ha causato come contropartita un addensamento delle classi meno privilegiate nei quartieri più centrali delle città. Questo modello di sviluppo urbano corrisponde più alla realtà statunitense che non a quella del vecchio continente; in Europa si è, infatti, progressivamente assistito anche ad una mobilità residenziale delle classi operaie verso i sobborghi di periferia e le città satelliti che circondano le grandi metropoli, dove le abitazioni sono più a buon mercato. In entrambe le realtà, se pur in maniera diversa, si è comunque assistito ad una concentrazione della povertà. Una deprivazione da intendersi non in termini marxisti, meramente economici, ma anche in termini socioculturali. La concentrazione territoriale, garantendo prossimità fisica, favorisce in potenza lo sviluppo di capitale sociale, ma in questo

caso le relazioni sociali che vengono a formarsi sono ridondanti e proiettate verso il basso, con poche possibilità di apertura verso connessioni più produttive. Difficoltà d'accesso al credito, politiche abitative non sempre funzionali aumentano il rischio di creare veri e propri ghetti urbani nei quali i giovani trovano scarso aiuto per la loro crescita. Qui, differentemente che in un'enclave, caratterizzata invece da apertura e relazioni dense e solidali, non sono disponibili quelle risorse ad ampio spettro, di ordine materiale, ma principalmente di carattere morale, indispensabili per una sana crescita. L'aiuto veicolato attraverso le maglie della rete, se non limitato dalla ridondanza delle informazioni o dagli eccessivi obblighi verso la comunità stessa, non si tradurrebbe alla sola erogazione di borse di studio o alla concessione di prestiti, ma si estenderebbe, ad esempio, all'attivazione di un sistema d'istruzione supplementare a carattere etnico attraverso il quale trasmettere i valori della comunità, fornire consigli sulle traiettorie educative da seguire, assistenza nello studio (Portes, Fernandez Kelly et al., 2005);

La segregazione residenziale è un fenomeno che a cascata ha effetti anche nelle aule scolastiche. La frequenza dei cicli inferiori delle scuole pubbliche nella maggior parte dei paesi occidentali è, infatti, basata sul quartiere di residenza, pertanto le influenze economiche e sociali che caratterizzano l'ambiente di vita sono trasposte anche nel mondo dell'istruzione. In quartieri socialmente deprivilegiati dunque non ci si può che aspettare scuole poco stimolanti dal punto di vista sociale dalle quali chi ne ha la possibilità sfugge. Si viene così a creare una situazione di *apartheid scolastica* in cui la deprivazione di risorse dei singoli innesca un perverso effetto moltiplicatore delle difficoltà di partenza del gruppo che dalla scuola di base, a spirale, vengono trascinate lungo tutto il percorso educativo.

1.4 Le spiegazioni sociologiche dell'*achievement gap* degli studenti d'origine immigrata

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

1.4.1 I diversi livelli intellettivi

Nel primo gruppo è possibile includere quelle teorie che fanno riferimento a discrepanze tra i livelli intellettivi di autoctoni e stranieri e tra i diversi gruppi di stranieri. Ad un estremo le accezioni centrate sull'idea secondo cui i migranti siano intellettualmente deficitari (Jensen, 1969). L'assunzione base di queste ipotesi è che gli studenti d'origine immigrata abbiano non solo una scarsa cultura e limitate competenze linguistiche ma anche un corredo genetico inferiore rispetto ai compagni. Nonostante oggi queste impostazioni siano ampiamente criticate, le teorie del deficit non sono del tutto scomparse in quanto nel contemporaneo dibattito scientifico e politico non è raro trovare etichette categorizzanti come quelle di "alunni a rischio" o "studenti svantaggiati", costruite esclusivamente sulle caratteristiche individuali e culturali degli studenti piuttosto che sulle disparità strutturali, sull'equità sociale e sul razzismo.

All'altro capo, come contraltare diametralmente opposto, i teorici della selezione vedono le migrazioni come un filtro: chi migra lo fa perché ha dotazioni intellettive superiori rispetto sia a chi rimane, sia alla media della popolazione autoctona (Chiswick e DebBurman, 2003). Una variante di queste teorie sposta la selezione da monte a valle osservando come attraverso progetti di *brain drain* le società di destinazione tendono ad attrarre solo immigrati qualificati per rispondere ad esigenze di coprire posizioni ad alto profilo (si veda a tal proposito il già citato esempio dei sistemi d'ingresso a punti). In entrambi i casi la selezione o autoselezione dei soggetti migliori si

riverbererebbe positivamente sulle carriere scolastiche dei figli. Se così fosse ci si dovrebbe però aspettare che tutti i soggetti, passando attraverso le maglie della migrazione, dovrebbero raggiungere esiti favorevoli, cosa non confermata dai fatti.

1.4.2 Orientamenti culturali plurimi

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

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

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

Kao e Tienda (1995) argomentano come l'impegno scolastico dei figli dell'immigrazione sia direttamente proporzionale all'investimento che i genitori fanno in educazione. L'istruzione è vista come unica occasione di mobilità sociale e opportunità attraverso la quale i figli possono riscattare i sacrifici subiti dai genitori svincolandosi dalle posizioni occupazionali subalterne a cui sono relegate le prime generazioni, raggiungendo quelle economicamente e socialmente appaganti. Questo approccio viene comunemente chiamato dell'*immigrant optimism*, per sottolineare come spesso non vi sia una connessione diretta tra le credenziali educative acquisite e la posizione occupazionale ottenuta. Questa discrasia porta all'affermarsi di una tensione tra il valore dell'istruzione, ottimisticamente considerata, e il desiderio insoddisfatto di mobilità sociale.

1.4.3 Modelli d'incorporazione

Appartengono al terzo gruppo le *teorie dei modelli d'incorporazione* (Alba e Massey et al. 1999; Foner, 2005), all'interno delle quali ci si orienta a spiegare il *minority achievement gap*, e le differenze lungo le quali questo si dispiega tra i gruppi, attraverso l'esistenza di condizioni

macro e meso strutturali per determinare le modalità d'incorporazione di ogni comunità. Modalità che influenzano il senso di autopercezione individuale e di valutazione delle opportunità disponibili nel *setting* sociale; tra queste le chance educative e i percorsi disponibili per perseguirle che gioco forza si proiettano sui livelli di riuscita.

1.4.4 Il capitale sociale come chiave di lettura

A queste prospettive teoriche se ne sono affiancate oggi altre che sembrano meglio contribuire a dar luce alle relazioni esistenti tra performance educative ed esperienze migratorie. Muovendo dai noti concetti della nuova sociologia economica, i teorici dell'assimilazione segmentata (Portes, 1995, 1998; Portes, Fernandez-Kelly et al., 2005; Zhou, 1997) centrano l'attenzione sul concetto di capitale sociale. Questo appare un elemento fondamentale che contestualizzando socialmente l'azione individuale porta in luce fattori relazionali e culturali che vanno oltre i tradizionali meccanismi economici. Secondo Portes e Sensenbrenner (1993), è l'*embeddedness*, il radicarsi dell'azione individuale in uno specifico contesto sociale, a segnare le traiettorie che la stessa azione individuale può assumere. Il singolo non agirebbe in un vuoto sociale, ma in una fitta tramatura di relazioni interpersonali che influenzano il suo destino. La forte normatività che caratterizza le comunità migranti renderebbe poi tale influenza ancor più intensa. Un comunità densa e solidale si presenterebbe così come un elemento di supporto nel guidare i suoi membri, specie i più giovani in cammino in un impegnativo percorso educativo. Il valore del capitale sociale è però situazionale, sotto alcune prospettive questo si può presentare al contrario negativamente, vincolante per lo sviluppo delle biografie individuale; le relazioni sociali etniche possono ad esempio implicare conformismo, o fornire informazioni ridondanti e quindi poco utili. Per evitare che ciò che accade, il capitale sociale etnico andrebbe esteso

ad una forma generalizzata grazie alla quale ampliare le connessioni sociali anche al di fuori dell'immediata cerchia relazionale. Allargamento questo che porta ad esiti differenziati a seconda del segmento della società di destinazione verso cui è diretto. Il rischio è, secondo Portes (Portes, 1995, 1998; Portes, Fernandez-Kelly et al., 2005), che i giovani d'origine immigrata nel nuovo contesto, economicamente e socialmente relegati in quartieri periferici si assimilino verso il basso (*downward assimilation*), ovvero verso i valori delle minoranze autoctone e degli strati più svantaggiati della popolazione che abitano le degradate periferie urbane. Questo destino può però essere invertito dalle dotazioni di capitale sociale veicolate sia direttamente dalla famiglia, sia in forma mediata dalla comunità coetnica che permettono di selezionare e preservare sia gli elementi positivi della cultura d'origine, sia sposare aspetti della cultura di destinazione attivando così forme attive di resilienza.

Il capitale sociale etnico si verrebbe a costituire secondo questa interpretazione un'espressione *specific* e *addizionale* di capitale sociale, che promuovendo valori, conformità e l'assunzione di *pattern* comportamentali costruttivi permetterebbe di supplire alle condizioni di vulnerabilità conseguenti all'esperienza migratoria. Per queste ragioni è possibile assumere che il capitale sociale si presenti come una risorsa cruciale che, sotto determinate condizioni, interagendo con le altre forme di capitale (economico, umano, culturale), sia in grado di mediare gli effetti che potrebbero negativamente intervenire nel determinare l'adattamento dei giovani immigrati nei contesti di destinazione.

L'insieme di queste preposizioni s'inscrive nel più ampio alveo dell'analisi sociologica delle diseguaglianze nelle opportunità educative e nella variazione dell'efficacia nell'investimento formativo tra i diversi attori sociali. Analisi approfondita e diffusa, la cui considerazione, cui è dedicato il successivo capitolo, appare come centrale per comprendere

le curvature che le esperienze migratorie determinano sulle traiettorie educative.

2 Dall'accesso al successo

L'istruzione rappresenta una risorsa indispensabile per acquisire una posizione di priorità nell'accesso al mercato del lavoro, in particolare per l'accesso alle posizioni più rilevanti sia da una prospettiva economica che di prestigio sociale (Ballarino e Schadee, 2006; Blau e Duncan, 1967; Collins, 1979; Erikson e Goldthorpe, 1992; Portes-MacLeod, 1996, 1999). Invero però, anche se le credenziali educative restano nelle società contemporanee la principale chiave d'ingresso nel mercato occupazionale, è altrettanto certo che il possedere un titolo di studio non garantisce l'acquisizione delle posizioni lavorative migliori né tantomeno di quelle maggiormente desiderate, così come, a parità di credenziali educative, due soggetti con un *background* sociale differente non è detto che riescano a raggiungere il medesimo livello professionale (Cobalti, 1997; Ribolzi, 2002; Schizzerotto, 1989).

L'accesso formale ai sistemi scolastici occidentali ha avuto origine nei paesi pionieri nella seconda metà del '700, per poi diffondersi nei decenni anche negli altri paesi, tra cui l'Italia (Cfr. Brint, 1999). Una volta generalizzata l'istruzione di base lungo un processo che attraversa praticamente un secolo, nel nostro paese, a partire dal 1962, è gradualmente aumentata la partecipazione alla scuola superiore. La riforma della scuola media del 1962, fa sì poi che un sistema a doppio binario, e quindi fortemente canalizzante e selettivo già in termini d'accesso, sia unificato: la scuola media unica. La liberalizzazione nel 1969 delle immatricolazioni all'università completa il quadro di quello che è stata definita “...una svolta politica e culturale di enorme portata” (Benadusi, Censi et al., 2004:132).

L'insieme di queste riforme segna, quantomeno per la scuola dell'obbligo, lo scioglimento dello storico dilemma tra socializzazione - e quindi l'ingresso nella scuola del più ampio numero di soggetti, indipendentemente dalle loro caratteristiche ascritte, in modo da garantire il mantenimento e la stabilità del sistema sociale –, e

selezione – processo finalizzato a formare esclusivamente la classe dirigente -, a favore della prima, anche se è evidente che le due funzioni sono interrelate. Questo passaggio conduce ad una crescita della partecipazione formale al sistema d'istruzione. Partecipazione che include la concezione minimale del diritto allo studio e dell'accesso all'istruzione indipendentemente dalle differenze sociali, di genere, religiose ecc... diritto ormai acquisito nella nostra società, ma non sempre affermato in paesi in cui l'educazione, specie quella superiore, se pur non sempre formalmente, è condizionata dalla classe sociale, dal genere o dall'etnia.

Per i funzionalisti, una volta assicurata l'equità d'accesso al sistema d'istruzione a tutti gli strati sociali, garantendo una partecipazione formale indipendente dai fattori ascritti, è la forza di volontà di ognuno che interviene nel determinare i destini. Il principio meritocratico secondo la teoria funzionalista nella sua declinazione comunemente definita tecnico-funzionalista² è in grado di per sé di *calmierare* le forze che intervengono nella determinazione della mobilità nella società intesa come *meccanismo funzionante*. Secondo Collins, i teorici del funzionalismo fondano le loro concezioni della stratificazione sociale *"...sulle premesse che: a) le varie occupazioni richiedono determinate capacità di esecuzione, e che b) tali capacità possono essere innate o possono essere acquisite tramite uno specifico addestramento"* (1997[1971]:200).

² Collins sintetizza le tesi fondamentali della teoria tecno-funzionalista, considerata come un'applicazione più ampia della teoria funzionalista, nei seguenti punti: *"...1) il livello di qualificazione richiesto dalle occupazioni nella società industriali cresce costantemente a causa delle innovazioni tecnologiche. Ciò avviene attraverso due processi: a) vi è tendenza all'aumento della percentuale dei posti di lavoro che richiedono un alto livello di qualificazione e, parallelamente, una tendenza alla diminuzione di quelli che ne richiedono uno basso; b) l'istruzione scuola fornisce sia le competenze specifiche sia le capacità generali per svolgere lavori altamente specializzati; 3) perciò il livello d'istruzione richiesto dalle occupazioni cresce costantemente e una percentuale sempre maggiore della popolazione deve passare periodi sempre più lunghi a scuola"* (1997:200).

2.1 Per una fruizione sostanziale delle opportunità educative

La *partecipazione formale* al bene istruzione non ne garantisce tuttavia una *fruizione effettiva*: l'uguaglianza di accesso ha bisogno di essere accompagnata da una serie d'interventi volti a garantire l'equità nelle opportunità di riuscita scolastica.

L'attenzione quindi si sposta dall'accesso al risultato e ai processi che contribuiscono a conseguirlo.

Queste nuove riflessioni sulle disuguaglianze nei processi educativi riprendono spunti di attenzione già ampiamente trattati nelle correnti sociologiche che si sviluppano all'interno del paradigma conflittualista, sia nella sua matrice weberiana sia marxista, dove l'enfasi è appunto posta sulla partecipazione sostanziale, e quindi sugli *output*. L'uguaglianza delle opportunità si realizza *garantendo la possibilità di accesso a posizioni uguali* (Benadusi, Censi et al., 2004). Ma le condizioni sociali ascritte, che il sistema scolastico non riesce a controllare, giocano un ruolo determinante nel segnare le traiettorie di vita (Collins, 1979). In questo modo i sistemi educativi, invece di fungere da canali di promozione sociale ed individuale, agiscono come istituzioni che riproducendo i modelli culturali e le gerarchie sociali esistenti.

Ma se i teorici del conflitto inquadrano l'eguaglianza educativa in un *frame* di classe, i funzionalisti si concentrano sul soggetto, sulle sue capacità individuali che se adeguatamente applicate gli consentiranno *"...di migliorare la propria posizione sociale proprio a partire dall'accesso al sistema educativo e attraverso la libera competizione interindividuale"* (Benadusi, Censi et al., 2004:142). Alla visione marxista della mobilità sociale considerata come processo collettivo, come lotta di classe finalizzata ad eliminare i fattori che innescano i meccanismi di riproduzione sociale si contrappone quindi una modalità di tipo individuale, orientata al *conseguimento dello status* (Davis e Moore, 1997[1945]).

Più recentemente, all'interno del paradigma conflittualista, alcune correnti hanno messo in rilievo che nel sistema scolastico non si riproducono solo le differenze di classe, ma *"...le sperequazioni fra i banchi possono riguardare altrettanto, se non di più, le minoranze etniche e razziali e le donne"* (Brint, [1998]1999:209). Hanno acquistato importanza anche le interpretazioni che si rifanno a Weber, e nell'ambito dell'approccio conflittualista propongono una visione *multidimensionale* secondo cui nel determinare la mobilità sociale interviene tanto l'agire razionale, denotato dalle motivazioni individuali, sia il gruppo sociale d'appartenenza. Quest'ultima prospettiva si pone quindi come più ricca e completa in quanto considera sia gli elementi ascritti sia quelli acquisiti.

2.2 Successo, diversità e uguaglianza

Negli anni Cinquanta e Sessanta si sviluppano teorie di derivazione funzionalista che hanno preso in esame in modo specifico la questione degli *outcome* educativi sviluppati sullo sfondo del riconoscimento della diversità in un quadro di garanzia dell'uguaglianza. In particolare la *teoria del capitale umano* (Becker, 1964) e la *teoria del deficit* (Floud-Halsey, 1956), che con la forte enfasi posta sulla deprivazione culturale degli studenti delle classi proletarie, esercita in quegli anni notevole influenza sulle politiche scolastiche attraverso le quali, per far fronte alla mancanza dei *codici* valoriali e comportamentali propri della scuola, si mettono in atto misure di *educazione compensatoria*, puntando ad una riforma del sistema educativo che colmi le lacune nell'educazione familiare dei bambini delle classi sociali proletarie. Le politiche compensatorie diventano però ben presto oggetto di sferzanti critiche, tra le più note quelle di Jencks che afferma: *"...la riforma della scuola non potrà avere nessuna influenza significativa sul grado di ineguaglianza fra gli adulti"* (Bane e Jencks, 1997:143), inoltre *"né il*

volume globale delle risorse assegnate ad una scuola, né alcuna politica scolastica facilmente caratterizzabile producono effetti sostanziali sulle capacità cognitive e sui risultati scolastici degli studenti. Così, anche se andassimo oltre l'«eguaglianza delle opportunità» e assegnassimo le risorse in modo sproporzionato per favorire le scuole i cui alunni danno ora i risultati peggiori sui test e hanno minori probabilità di conseguire un diploma, le prospettive di questi studenti non migliorerebbero di molto» (ibidem:141-44).

Per Jencks e collaboratori (1972) la scuola non può rappresentare né un fattore di equità nella distribuzione delle opportunità, né un fattore di riproduzione sociale; se da un lato, infatti, le istituzioni educative sono importanti, “...per migliorare le esigenze educative dei bambini ...[dall'altro, non possono fornire]...un apporto sostanziale all'eguaglianza fra adulti” (Bane e Jencks, 1997[1972]:138). Le forme di educazione compensatoria promosse dai riformatori si dimostrano quindi inutili o quantomeno scarsamente efficaci in quanto se è vero che le caratteristiche familiari hanno un notevole peso nel determinare le traiettorie scolastiche dei figli e che tali interventi potrebbero colmare il deficit culturale derivante da un ambiente sociale povero, anche dopo aver tenuto conto di questo fattore la variabilità dei destini educativi non tende a diminuire.

Il rapporto tra livelli d'istruzione e stratificazione sociale per Jencks (1972) non è pertanto spiegabile né dall'eredità dei privilegi familiari, dato che “essa si ricrea in ogni generazione” (Bane e Jencks, 1997[1972]:142), né dalla meritocrazia ma piuttosto dal *luck* (dal caso) inteso come *sorte individuale*. Schizzerotto (1989) osserva come le teorie di Jencks siano sotto alcuni aspetti alquanto discutibili, e cita il giudizio di Boudon secondo il quale Jencks nella sua analisi ha trascurato l'influenza esercitata dai caratteri strutturali sulle variabili individuali.

Successivamente, Jencks (1979) rivede le sue posizioni, rivalutando parzialmente il ruolo delle opportunità educative nel segnare carriere di

successo, e in ogni caso il suo contributo ha posto in luce l'eccessiva enfasi posta sulla cultura scolastica e sulla necessità di adeguarvisi vista come unica strada per il successo e l'affrancamento personale (cfr. Barbagli, 1978). Sarà Willis (1997[1976]) a rivalutare il ruolo attivo del soggetto proponendo una *teoria della resistenza* nella quale si prefigura lo sviluppo da parte dei ragazzi di classe operaia di *controculture scolastiche* finalizzate a sfuggire dai meccanismi di riproduzione sociale perpetuati all'interno dei sistemi scolastici..

2.3 La riproduzione culturale e sociale

La contrapposizione ad una visione positiva del ruolo agito dalla scuola nel garantire le opportunità educative emerge anche dai teorici della *differenziazione culturale* (Hyman, 1971; Douglas, 1964) e dai *new directionalist* inglesi (Young, 1958; Dale, 1972). Tra tutti questi orientamenti tuttavia quello che ha avuto la maggiore risonanza nel dibattito sociologico sui temi dell'uguaglianza e della selezione è quello della *riproduzione*, formulato tra gli altri tra i teorici della *riproduzione sociale* (Bowles e Gintis, 1979) e della *riproduzione culturale* (Bourdieu e Passeron, 1971). Tutti questi autori manifestano sfiducia nei confronti delle capacità *emancipatrici* della scuola in quanto incapace di riconoscere le disuguaglianze di partenza degli alunni attivando in questo modo perversi meccanismi di riproduzione sociale, e, di fatto, svolgendo una *funzione di conservazione*. Bourdieu, infatti, avverte che *"...perché siano favoriti i più favoriti e sfavoriti i più sfavoriti, è necessario e sufficiente che la scuola ignori, nel contenuto dell'educazione trasmessa, nei metodi e nelle tecniche di trasmissione e nei criteri di giudizio, le disuguaglianze culturali tra i ragazzi delle diverse classi sociali. In altri termini, trattando tutti gli allievi per distinti che siano, come uguali in diritti e doveri, il sistema scolastico tende a ratificare le disuguaglianze iniziali nei confronti della cultura"*

(1997:117). La scuola non modifica lo status quo “...in quanto dà una veste di legittimità alle disuguaglianze sociali e [riconosce] il bagaglio culturale ereditario, il dono sociale considerato come dono naturale” (ibidem:107). Bourdieu e Passeron (1971) non si limitano ad un atto di denuncia ma approfondiscono la loro analisi portando alla luce i meccanismi che perpetuano la *riproduzione culturale* identificando come principale causa delle sperequazioni il bagaglio culturale di cui sopra, comunemente considerato un vantaggio naturale ma in realtà ereditario perché *consegnato* dai genitori ai figli sotto forma di *capitale culturale*, inteso come l'insieme di dotazioni di ordine simbolico trasmesse durante le fasi di socializzazione necessarie per orientarsi e collocarsi nella gerarchia sociale e per costruire e consolidare il loro livello culturale, e sotto forma di *ethos*, ovvero “...un'insieme di valori impliciti profondamente interiorizzati che contribuisce, tra l'altro, a determinare l'atteggiamento nei confronti del capitale culturale e della scuola” (Bourdieu, 1997:108).

A questi concetti Bourdieu e Passeron (1971) affiancano la nozione di *habitus* inteso come l'insieme di schemi di costruzione del pensiero derivanti dall'appartenere ad un determinato gruppo o classe sociale. L'*habitus* delle classi elitarie è prossimo a quello dell'istituzione educativa in quanto i docenti appartengono a tali classi e costruiscono le loro categorie interpretative derivandole dai valori del loro ambiente di provenienza. È in questo contesto che le dotazioni di carattere ereditario sono valutate come doni naturali e che quindi i figli delle classi privilegiate divengono i *delfini* del sistema educativo, mentre i figli delle classi subalterne continuano a rimanerne ai margini secondo il principio della riproduzione sociale.

La posizione teorica di Bourdieu propone una valida ipotesi per spiegare gli effetti netti di tipo primario che compongono l'idea di selezione differenziata di Boudon (1974). Secondo Boudon esistono due principali componenti nell'iniquità delle opportunità educative. La componente primaria riferisce alle abilità cognitive e non cognitive

trasmesse dai genitori ai figli. La componente secondaria invece è data dal ruolo delle scelte familiari nella carriera educativa dei figli, agito in termini di risorse di potere e di disponibilità materiali da investire in tale processo. Bourdieu accogliendo questa ipotesi sottolinea appunto come sia focale in questo processo il ruolo di socializzazione e di trasmissione intergenerazionale di stili e valori culturali. Da qui il pensiero secondo cui l'educazione può essere letta come dominio per la riproduzione culturale finalizzata al mantenimento dello status quo della gerarchia sociale.

La teoria del capitale culturale, proposta da Bourdieu è la spiegazione sociologica più nota e ampiamente accettata degli effetti primari della riproduzione delle iniquità delle opportunità educative. Questo perché Bourdieu ha avuto il merito di portare al centro del pensiero sociologico le determinanti sociali e familiari nel *segnare* le traiettorie scolastiche degli studenti ed ha approfondito in modo significativo i meccanismi sottostanti alla riproduzione culturale; tuttavia nel suo pensiero si può rintracciare un eccessivo determinismo, in quanto le caratteristiche ascritte derivanti dall'appartenenza di classe traccerebbero i percorsi di vita senza alcuna possibilità di sottrarsi da un destino prefigurato. Bourdieu (1989) respinge questa accusa e i suoi lavori sul capitale umano (1986) contribuiranno a chiarificare il suo pensiero verso una prospettiva meno deterministica.

2.4 Diseguaglianza e opportunità educativa: nuove prospettive

Né il meccanicismo delle *teorie del deficit*, né il determinismo dei *teorici della riproduzione culturale* sembrano dunque spiegare adeguatamente il successo/insuccesso scolastico. Così come si dimostrano inadeguati in termini più generali i paradigmi di riferimento di queste concezioni nello spiegare sia la mobilità sociale (le opportunità), sia la riproduzione delle disuguaglianze (i vincoli) – diseguaglianze ed opportunità

educative (DOE) - in quanto come osserva Brint *“sono troppo forti i fattori extra meritocratici relativi al processo di conseguimento di status, poiché la teoria meritocratica possa reggere...”* e nel contempo *“...vi è troppa mobilità educativa perché possa essere valida la teoria della riproduzione sociale”* (1999[1998]:236). Le teorie meritocratiche inoltre, definendo il successo scolastico esclusivamente in termini di merito, tendono a trascurare l'influenza dell'ambiente sociale sul percorso scolastico, le teorie della riproduzione culturale tendono dal canto loro a sottovalutare *“...importanti differenze fra [le classi subordinate] riguardo alle strutture istituzionali in cui agiscono e alle strategie di adattamento che sviluppano per valorizzare al massimo le proprie risorse”* (*ibidem*:238).

L'analisi della riproduzione delle diseguaglianze delle opportunità educative si sono ulteriormente sviluppate cercando di superare questi limiti, cercando di comprendere meglio quali sono le condizioni che, nonostante l'espansione dell'educazione a tutti i livelli, determinano disparità.

L'importanza dello studio delle DOE è focale; le motivazioni che afferiscono a tale necessità sono fondamentalmente tre. Il primo si riferisce alla rilevanza sociologica della stratificazione sociale e delle *chance* di vita. Il secondo è connesso alle implicazioni di ordine etico-politiche connesse al riconoscimento dell'uguaglianza delle opportunità e di valorizzazione del merito piuttosto da dotazioni ascritte. Infine, per indagare le variazioni della DOE nel tempo e nello spazio (Ballarino e Schadee, 2006).

Il dibattito è vasto ed articolato, sono due tuttavia le ipotesi oggi maggiormente accreditate che vengono in aiuto nella comprensione del fenomeno.

2.4.1 La maximally maintained inequality hypothesis

Raftery e Hout (1993), i padri della *maximally maintained inequality hypothesis*, osservando come in Irlanda, *study field* della loro ricerca, parimenti ad altri contesti – tra cui l'Italia – a fronte di una rapida espansione dell'educazione secondaria dovuta a riforme volte all'egualitarismo – che hanno di fatto diminuito, se pur lentamente la DOE (CFR: Ballarino e Shadee, 2006), alcune barriere di classe nell'accesso e nel successo alla formazione persistono. In altri termini, con l'espansione dei sistemi scolastici ci si aspetterebbe un declino dell'influenza dello status socio economico familiare (Socio Economic Satus: SES) sui destini educativi degli studenti, questo non accade, secondo le assunzioni *maximally maintained inequality hypothesis*, sino a quando le élite espandono al loro partecipazione in educazione alla stessa velocità o ad una velocità superiore delle classi meno privilegiate. Le opportunità create dall'espansione dell'educazione sono godute principalmente e in prima battuta dai giovani delle classi privilegiate grazie alle risorse – economiche, sociali e culturali – delle loro famiglie. Grazie a questo *quid* i giovani delle élite sono infatti in grado di cogliere maggiormente i vantaggi intrinseci all'espansione delle opportunità educative.

Oltre a questo le classi privilegiate possono perpetuare il loro status creando nuove barriere all'interno dei sistemi educativi promuovendo, ad esempio, la creazione di canali formativi meno prestigiosi per rispondere alla domanda delle classi meno privilegiate (segregazione educativa orizzontale), senza però in questo modo bilanciare la preordinata stratificazione sociale.

Raftery e Hout (*ibidem*) giungono a mostrare come non vi sia necessariamente connessione tra meritocrazia ed equità tra le classi sociali. I livelli dell'equità formale non sono aumentati perché il merito ha rimpiazzato l'effetto classe nelle carriere educative, ma piuttosto perché è stata la selezione in sé a diminuire con il diffondersi di canali formativi alternativi a quelli elitari.

2.4.1 Le scelte educative razionali

La seconda teoria, o meglio il secondo approccio, così definibile perché riferibile ad un differenziato numero di variazioni intorno ad un modello condiviso, è quella della scelta educativa razionale (Boudon, 1979, 1980; Goldthorpe, 1996; Goldthorpe e Breen, 1997; Erikson e Jonsson, 1996).

Questo corpus teorico muove dalle critiche al pensiero marxista e al meccanicismo funzionalista, per orientarsi invece sulle scelte individuali. Nello studio delle diseguaglianze d'opportunità educative è necessario considerare il carattere razionale degli attori nelle loro scelte scolastiche. Razionalità che emerge dalla ponderazione tra costi, benefici e rischi portati dalle differenti scelte educative, emergenti dalle risorse a disposizione dalla classe sociale d'appartenenza. Queste risorse hanno diversa natura: cognitiva, culturale\simbolica, socio relazionale e materiale. I figli delle classi privilegiate sono avvantaggiati rispetto ai compagni proprio perché i loro genitori hanno maggiori opportunità nella trasmissione di questo set di risorse\abilità, positivamente associate al successo scolastico.

La razionalità implicita a questo modello è in sé limitata in senso situazionale in quanto di carattere soggettivo e contestuale delle scelte – educative – individuali.

Questo rilievo è presente già nel modello originariamente proposto da Boudon (1979), col suo tentativo di proporre una teoria sintetica in grado di superare i limiti dei modelli esplicativi delle DOE esistenti. Goldthorpe e Breen (1997), sviluppando ulteriormente questa idea di fondo rimarcano quanto la razionalità esercitata nelle scelte educative sia condizionata dalla realtà sociale in cui gli attori vivono poiché agiscono sulla base delle conoscenze e informazioni che posseggono nel momento in cui prendono una decisione. La razionalità agisce quindi, ma all'interno di parametri che sono in funzione della posizione sociale del soggetto.

Golthorpe (2007) precisa poi come sia da tenere in considerazione una nozione *mediata* di razionalità. Gli attori sociali hanno sì capacità d'azione autonoma finalizzate al conseguimento dei propri scopi. Ma nel contempo non sempre i goal da raggiungere sono chiari e i mezzi attraverso cui ottenerli sono conosciuti, inoltre la percezione dei rischi e benefici per perseguirli ha natura soggettiva.

La scelta di continuare o meno gli studi è data dall'attesa utilità associata con la decisione presa. Gli elementi che influiscono su tale processo sono relativi ai costi che il singolo e la sua famiglia devono sostenere durante il percorso di studi, i benefici che ne derivano, le aspettative ad essa associate e il rischio di declino di status – avversione al rischio nei termini dell'autore (*ibidem*). La soggettività nella percezione di questi fattori è socialmente costruita e pertanto direttamente connessa alla classe sociale d'appartenenza. Le famiglie di stato socio economico basso terranno più in considerazione i costi dell'istruzione, viste le costrizioni economiche a cui sono assoggettate. Inoltre le classi sociali deprivilegiate possono sottostimare i benefici derivanti dall'istruzione. Le aspettative, anche al netto delle abilità, sono comunemente inferiori tra gli stati più svantaggiati della popolazione. L'interazione tra aspettative e benefici implica che i benefici attesi dipendono dalle attese relative di successo. Come conseguenza si può desumere l'esistenza di una differente percezione del rischio tra le classi. I figli delle classi privilegiate, grazie alla maggiore conoscenza dei sistemi d'istruzione possono percepire un maggior rischio nei fallimenti scolastici. Inoltre, in caso di fallimento degli studi le strategie di compensazione attivabili grazie alle loro risorse sociali, economiche e culturali sono maggiori (Granovetter, 1973).

Il bilancio costi-benefici-rischi nel processo decisionale nelle diverse classi sociali risente anche delle differenze con le quali queste disegnano le rispettive aspettative scolastiche e i valori ad esse associati. Le aspirazioni educative nascono e si sviluppano sull'assunzione dei genitori come modelli di riferimento. Maggiore è il

livello d'istruzione dei genitori, tanto superiori sono le aspirazioni educative dei figli e vice versa. A ciò si aggiunge il desiderio delle classi socialmente più avvantaggiate di evitare *declino sociale*, con la conseguente perdita dei privilegi ad esso associato. Desiderio che si riflette in elevati investimenti in educazione finalizzati al mantenimento lungo le generazioni della posizione sociale familiare (avversità al rischio).

Da quanto esposto si può dedurre seguendo il pensiero dell'approccio della scelta razionale così come articolato da Boudon, Goldthorpe e Breen, che se tutti queste differenze specifiche di classe rimangono costanti nel tempo, persiste anche la DOE dovuta ai meccanismi di differenziazione delle risorse, le differenze di capacità e informazione e alla ponderazione relativa del rischio associato al proseguimento degli studi.

Nel modello delle scelte razionali così proposto quindi le scelte scolastiche degli studenti e delle loro famiglie sono determinate dai benefici attesi, dai costi associati, e dalla probabilità di successo delle differenti alternative. In questo caso ci si discosta però rispetto al modello tradizionale di scelte educative postulato in campo economico, poiché si prende in considerazione l'incertezza come aspetto che può intervenire nel distorcere il successo delle decisioni prese.

Alcune di queste incertezze hanno natura esogena, sono esterne alla famiglia e al processo decisionale, ma si vanno a scontrare con gli elementi endogeni, con caratteristiche, qualità e dotazioni proprie del nucleo, dando così esiti altamente differenziati. La strutturazione del sistema scolastico è un esempio di fattore esterno che influenza la percezione delle famiglie dei costi d'istruzione.

Erikson e Jonsson (1996) teorizzano come il la famiglia abbia un ruolo universale nell'indirizzare le carriere educative dei figli e a dar forma alle loro aspirazioni. Quel che cambia nel tempo e nello spazio sono invece i costi associati all'educazione, e quanto gli studenti debbono assumere scelte rilevanti sulle loro carriere scolastiche. Questo perché

la probabilità percepita di successo è maggiormente connessa alle origini sociali e a punti di transizione precoci piuttosto che ritardati. Se ne desume pertanto che se le origini sociali sono maggiormente associate con la riuscita scolastica in giovane età, le riforme scolastiche che hanno portato in alcuni paesi ad implementare sistemi educativi comprensivi, in cui i punti di transizione sono postposti, riducono le DOE (Breen e Jonsson, 2000).

Sulla stesso spettro d'analisi è possibile vedere come anche la divisione degli studenti per livelli d'abilità, tanto più quando questa viene precocemente, amplifichi potenzialmente le DOE (Breen e Jonsson, 2005).

Le iniquità educative non hanno pertanto origine solo da fattori individuabili a livello micro, ma in tale processo intervengono anche elementi istituzionali. A questi è poi possibile affiancare anche effetti di contesto. La scuola non solo come istituzione di trasmissione del sapere ma anche il clima sociale che in essa si instaura, le norme sociali che crea e veicola, le aspirazioni che alimenta. Ma anche il quartiere, così come altri ambiti sociali di prossimità entrano nella dinamica di questo gioco.

2.5 Eterogeneità nei ritorni d'investimento in educazione

D'interesse nello studio delle DOE è il pensiero di Heckman (Carniero e Heckman, 2005; Heckman, 2008, 2011; Heckman e Vytlačil, 2001; Cameron e Heckman, 2001). L'autore postula come gli investimenti di capitale umano portino risultati differenti a seconda dell'appartenenza sociale degli *investitori*.

Il suo contributo si radica nei risultati della ricerca economica e psicologica ed evidenzia l'importanza di investire nel capitale umano delle giovani generazioni. In particolare Heckman si concentra

sull'analisi degli effetti di lungo periodo nella capitalizzazione di questo investimento.

Heckman (Carniero e Heckman, 2005; Heckman e Vytlačil, 2001), propone un'idea innovativa di capitale umano rispetto a quella proposta da Becker (1964) e Schultz (1971). Il capitale umano per l'autore si afferma sino dalla nascita degli attori sociali e si sviluppa lungo tutto l'arco della vita. Gli elementi che ne determinano l'entità e la qualità dipendono in primis dalla cerchia familiare, e quindi dall'ambiente scolastico e professionale. Il capitale umano non si comporrebbe poi solo di abilità cognitive, ma anche da quelle non cognitive, tra cui le competenze socio emotive e relazionali - come ad esempio la motivazione, i tratti della personalità, la capacità di autocontrollo, di concentrazione, di perseveranza, autostima, ecc... - e dalla loro interazione dinamica.

Il gap nello *schooling attainment*, come nella prevalenza del dibattito scientifico sul tema, anche qui è imputato al reddito familiare. Risorsa però da non cristallizzare esclusivamente su di uno specifico periodo, per quanto critico, come quello della transizione al college, quanto su fattori a lungo termini di non meno rilievo. Tra questi in particolare l'ambiente familiare e il reddito familiare disponibile lungo tutto l'arco temporale della vita dello studente. Elementi molto rilevanti nel supportare la carriera educativa e l'attaccamento sociale dei giovani, più di quanto non lo sia il reddito familiare nella sola età adolescenziale dei figli.

Heckman (2011; Cameron V. e Heckman, 2001) suggerisce così che sono i fattori operanti nella prima infanzia e culminanti nell'adolescenza, che si affermano nelle abilità cognitive, attitudini e abilità sociali a giocare un ruolo preponderante nello spiegare i diversi livelli di successo socio economico acquisiti dai diversi gruppi sociali, piuttosto che una costrizione economica legata alle difficoltà di pagare gli studi secondari o post secondari. Sulla scorta di questo postulato Carniero e Heckman giungono ad affermare che *“la riduzione delle rette può essere molto*

meno efficace nell'aumentare le percentuali di frequenza al college che politiche che supportino le abilità cognitive" (2005:87).

L'accumulazione del capitale umano si presenta come un processo dinamico la cui produttività, o ritorno d'investimento, è determinata da specifici fattori. A parità d'investimento, secondo Heckman, il ritorno ottenuto varia in relazione:

- alla qualità delle risorse famigliari. Nonostante si ritenga ampiamente che la scuola sia il luogo privilegiato per la produzione di abilità e competenze, seguendo una linea di pensiero che era già di Coleman (1966), l'economista, sottolinea con supporto di un ampio corpo della letteratura, quanto sia invece la famiglia il punto nodale di questo processo. Del resto *"le scuole lavorano su quello che i genitori portano loro"* (Carniero e Heckman , 2005:88);
- alla temporalità in cui si concretizzano gli investimenti. Gli investimenti realizzati nei primi periodi del ciclo di vita conducono a una produttività che si espande su di un orizzonte temporale più ampio rispetto a quelli fatti più tardi;
- alle forze sinergiche che compongono il capitale umano. Gli investimenti realizzati nei primi periodi del ciclo di vita aumentano la produttività degli investimenti successivi. L'apprendimento di abilità, sia cognitive, sia non cognitive, che si afferma nelle prime fasi del ciclo di vita può favorire gli apprendimenti futuri;
- al grado di malleabilità temporale delle abilità. Con le abilità di tipo cognitivo più malleabili nelle prime fasi del ciclo di vita, e quelle non cognitive maggiormente malleabili successivamente;
- all'orizzonte temporale in cui le famiglie possono trovarsi innanzi a costrizioni economiche che limitino le capacità d'investimento in capitale sociale per i figli. Se è ovvio quanto scarse disponibilità economiche nell'età di transizione dei figli agli studi post secondari – *shor-term credit constraints* - rappresentino un

limite per il proseguimento della carriera educativa, non si può di meno trascurare la maggior rilevanza dei *long-term credit constraints*. Sono questi ultimi che implicano inibizioni maggiori, quali l'opportunità d'accedere a un ambiente socio familiare fecondo per la formazione delle abilità cognitive e non cognitive fondamentali per il successo scolastico dei figli.

Il capitale umano, riassumendo, costituito lungo l'arco di vita del soggetto, dinamicamente composto da competenze cognitive e socio-emozionali (non cognitive), ha per Heckman, che sostiene la sua tesi con una robusta evidenza empirica, un nesso casuale con molteplici outcome: grado d'istruzione, posizione lavorativa e livelli salariali, assunzione di comportamenti sia a rischio sia devianti, così come su molti altri aspetti della vita sociale e economica. Competenze cognitive e non cognitive sono il frutto della dotazione individuale (genetica), ma sono altamente correlate anche con i fattori socio economici famigliari. È quest'ultimo ordine di fattori che crea variazioni d'efficacia d'investimento in capitale umano. Variazioni che si affermano in maniera evidente per entrambe le categorie di competenze nei primi periodi del ciclo di vita. Questo aspetto viene erroneamente sottovalutato, poiché i differenziali di resa hanno ripercussione su tutto l'arco di vita, intervenendo a cascata anche sulla capitalizzazione delle possibili future risorse di capitale umano, innescando così un effetto moltiplicatore di disuguaglianza sociale. I risvolti negativi di questo processo si stagliano al di là del piano sociale per proiettarsi su dimensioni economiche quali l'impossibilità di rispondere alla domanda di lavoro qualificato e il rallentamento della crescita.

Sulla scorta di queste riflessioni Heckman, con Carneiro (2005), vede la necessità, per le società moderne, di riconsiderare l'intera strategia di investimento in capitale umano: se gli investimenti più efficaci sono quelli nei primi anni di sviluppo della persona, sarà su questi in cui maggiormente investire per ridurre le DOE e la conseguente

disuguaglianza salariale. Più che la concessione di borse di studio o prestiti agevolati per accedere all'università, il mancato proseguimento degli studi dipende più dalle basse condizioni culturali della famiglia di provenienza, non adeguatamente colmate dalla scuola primaria. Gli investimenti sociali volti all'acquisizione di capitale umano anche per le classi socio economicamente vulnerabili dovrebbero quindi più essere indirizzati a colmare le lacune strutturali nei cicli di vita iniziale, piuttosto che intervenire ex post in età adulta, o a limitarsi a eliminare le costrizioni economiche nel pagamento delle tasse e dei costi accessori all'istruzione.

3 Interpretare l'achievement gap

L'analisi sociologica delle diseguaglianze nelle opportunità educative e nella variazione dell'efficacia nell'investimento formativo tra le diverse classi sociali ha permesso di comprendere come sotto la lente delle migrazioni le esperienze scolastiche assumono declinazioni particolari e specifiche che la sociologia dei processi migratori ha debitamente studiato (Cfr. 1.4). Se le tesi di Portes ad un polo rappresentano dunque una delle posizioni più affermate e mature, se pur non esenti da critiche, dell'analisi dei fattori che lungo geometrie variabili si proiettano sulle biografie educative dei giovani d'origine immigrata, a quello estremo le linee di pensiero che danno credito alle supposte differenze genetico intellettuali tra gruppi razziali date le *allusioni* razziste sono da rifiutarsi, tra i due estremi si trova un ventaglio d'ipotesi potenzialmente valide.

Tesi che pur nelle loro differenze, trovando fondamento dalla più generale analisi economica e sociale delle DOE, riconoscono come un background migratorio costituisca un elemento, per quanto non deterministico ed ampiamente variabile, di vulnerabilità per il successo formativo. Tale debolezza si struttura sulla base di fattori come le caratteristiche dei movimenti migratori e del sistema formativo dei paesi di ricezione, e le dinamiche d'interazione tra questi due versanti.

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

struttura sociale, si sono mosse mantenendo sullo sfondo le posizioni sviluppatesi a livello internazionale.

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

È l'ultima ipotesi tuttavia che ha più credito, anche in contesti migratori maggiormente radicati nel tempo, USA, Canada, Nuova Zelanda, Australia, dove la ricerca sociologica è proiettata su prospettive più lunghe, in cui il fenomeno non è certo agli albori, i giovani immigrati spesso scompaiono come categoria d'analisi una volta entrati nell'istruzione post secondaria. Se in Italia l'attenzione è allo stato attuale pressoché nulla, in altri ambiti è molto limitata se rapportata alla portata del fenomeno e comparata agli studi sui processi d'integrazione scolastica.

I primi studi condotti sul tema si sono circoscritti ad indagini su determinati gruppi etnici (Fligstein e Fernandez, 1985; Ganderton e Santos, 1995), o esclusivamente sui primo migranti (Vernez e Abrahames, 1996). Ricerche più complete hanno integrato nell'analisi

un approccio generazionale (Hagy e Farley Ordovensky Staniec, 2002), con comparazioni tra diversi gruppi e diversi contesti istituzionali (Gray, Rolph et al., 1996). Col tempo l'attenzione sulla questione si è fatta sempre maggiore specie riguardo ai risvolti economici che la qualificazione dei migranti implica per le società di destinazione (Conway, 2009).

Sulla scia della necessità per le società della conoscenza di formare persone altamente qualificate, l'attenzione sulla formazione dei giovani d'origine immigrata ha trovato un nuovo e più maturo interesse. L'esperienza migratoria è stata portata al centro delle considerazioni e quindi integrata nell'analisi. Si è, infatti, assunta consapevolezza di come anche nei livelli d'istruzione universitari dove agli studenti è richiesto un impegno autonomo e consapevole il background migratorio persista nel dar forma alle tante storie personali (Baum e Flores, 2011; Teranishi, Suárez Orozco et al., 2011; Swail e Redd, 2003; Ferrier, Heagney, et al., 2010; Heat e Brinbau, Kriste e Granato, 2007; Rothon, 2007; Van De Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Luz, 2007; Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007). Questo tipo di Interazione può assumere risvolti differenti a seconda della comunità etnico nazionale considerata (Ganderton e Santos, 1995; Teranishi, Suárez Orozco et al., 2011), e del contesto istituzionale in cui questa si dispiega (Mueller, 2008; Crul, 2012).

Il discorso sull'accesso all'istruzione universitaria è però in predominanza centrato sulle barriere di tipo economico e sui differenziali di classe nella capacità familiare di superarle, anche se l'evidenza empirica ha sottolineato come queste siano solo alcuni dei limiti, e non in assoluto i più importanti.

Aspetti questi comunque non da trascurare, specie nei sistemi, come quello americano, basati sul pagamento diretto di rette molto elevate ad istituzioni in prevalenza private. Anche in Italia tuttavia, dove il sistema d'istruzione è in maggioranza pubblico, i costi d'accesso e mantenimento agli studi rappresentano un ostacolo di rilievo nella

decisione di proseguire o meno. Tasse universitarie, spese per l'acquisto dei libri di testo, costi d'alloggio e di trasporto, con gradiente diverso da ateneo ad ateneo, da facoltà a facoltà e da ambito territoriale (Federconsumatori, 2010), pesano, infatti, notevolmente sui bilanci familiari. Questo accade anche quando entrano in gioco aiuti e borse di studio, che pur migliorando le situazioni, non le risolvono completamente; senza considerare poi i costi indiretti legati al proseguimento degli studi, in primis derivanti dalla non partecipazione degli studenti al mercato del lavoro e dal dover rimanere a carico (*in totum* o parzialmente) della famiglia.

Dal punto di vista economico e sociale le famiglie immigrate soffrono di un'alta vulnerabilità. Le debolezze strutturali che interessano gli immigrati a tal rispetto sono ampiamente note in letteratura (Ambrosini, 2001; De Haas, 2010).

L'attenzione a questo *stage* d'analisi si sposta dalla più generale spiegazioni sui differenziali nell'*achievement*, così come proposti dalla tradizione sociologica classica o da prospettive più innovative come quelle di Golthorpe o Heckman (Cfr. cap. 2), centrate sulle classe sociale, verso una focalizzazione più mirata sull'etnicità, letta come fattore che stressa ulteriormente le iniquità nelle opportunità educative. Assodato dunque come le barriere hard, le costrizioni economiche, abbiano influenza sui differenziali d'accesso all'istruzione post secondaria, ma come queste non siano assolute, ma si accompagnino piuttosto a determinanti a più ampio raggio connesse al costrutto di classe sociale che, interrelandosi con un complesso insieme di circostanze ed elementi, formano delle barriere soft all'accesso all'istruzione universitaria, si afferma l'interrogativo di fondo su cui ruota questo lavoro di ricerca, ovvero, se i differenziali nell'*achievement* tra giovani d'origine immigrata e non, siano imputabili alla sola classe sociale o se l'etnicità in qual modo interviene in tale processo.

3.1 Una sfida per le spiegazioni ortodosse dell'*achievement gap*

Gli esiti formativi dei giovani d'origine immigrata si pongono come una sfida alle *spiegazioni ortodosse* delle iniquità delle opportunità educative delle contemporanee società industriali. Sulla scorta di quanto sinora visto, avvicinandosi al pensiero di un ampio ventaglio della letteratura internazionale sul tema (Breen e Jonsson, 2005; Heath e Brimbau, 2007; Rothon, 2005; Brimbaum e Kieffer, 2001; Kao e Tienda, 2006), appare lecito, infatti, interrogarsi se le spiegazioni delle iniquità educative possano essere utilizzate così come formulate anche per comprendere le diseguaglianze attribuibili all'etnicità, o se bisogna ampliarle per farle aderire alle circostanze specifiche dei giovani d'origine immigrata, o se addirittura è necessario un nuovo set di spiegazioni.

Non tutte le interpretazioni sociologiche dell'*achievement gap* proposte dalla comunità scientifica (Cfr. cap. 1.4) possono aiutare a rispondere questi interrogativi: alcune di queste si fondano, come visto, su proposizioni incettabili. Le altre invece aiutano a portare sul piano d'analisi gli svantaggi strutturali e culturali cui sono soggette sovente le famiglie immigrate. Condizioni di sfavore che si proiettano sul versante degli svantaggi strutturali sui differenti costi e benefici connessi all'istruzione cui si trovano innanzi le famiglie. Centratura su aspetti quali la familiarità con la cultura delle società di destinazione, capacità dei genitori di assistere i figli negli studi, e conoscenza del nuovo sistema educativo nel secondo versante.

L'occupazione dei genitori è l'indicatore maggiormente impiegato per misurare la posizione socioeconomica familiare, il livello di scolarizzazione dei genitori è, invece, l'indicatore più utilizzato per fotografare la posizione socioculturale familiare.

Il nocciolo della questione non è solo se le spiegazioni ortodosse delle DOE sono applicabili alle iniquità su base etnica, quanto semmai se gli indicatori convenzionalmente impiegati per misurare il background sociale siano sufficientemente sensibili a spiegare i differenziali su

base etnica sia degli investimenti in educazione, sia dei ritorni da questi attesi.

Ragionando su questo interrogativo Heath e Brimbau nel 2007 hanno raccolto sette contributi che hanno studiato le iniquità su base etnica nell'*educational attainment* in differenti contesti europei e statunitensi – Belgio, Inghilterra, Francia, Germania, Olanda, Norvegia e USA – in un numero monografico della *European Sociological Review*.

Pur con differenze, a seconda del contesto nazionale osservato, in tutti i sette contributi è possibile rintracciare alcuni pattern comuni. Tra questi, se pur con delle differenze tra i gruppi, la tendenza delle minoranze etniche ad acquisire livelli di performance e ritorni in investimenti in educazione inferiori rispetto al gruppo maggioritario.

In Belgio, centrando l'attenzione su i più alti livelli educativi raggiunti nel 2001 dalle coorti di nascita dal 1973 al 1979, Phalet, Deboosere et al. (2007) osservano come gli studenti d'origine turca e marocchina ottengono gradi di successo formativo non solo inferiori ai compagni belgi, ma anche rispetto ai nostri connazionali.

In Germania, assumendo come proxy il superamento dell'*Abitur*, l'esame corrispondente alla nostra maturità, che certifica il conseguimento degli studi secondari superiore, o l'iscrizione a un corso che conduca all'*Abitur*, si osserva che il vantaggio degli italiani registrato in Belgio rispetto ai turchi scompare, entrambe le etnie raggiungono performance simili e notevolmente inferiori a quelle della maggioranza autoctona (Kriste e Granato, 2007).

I turchi raggiungono scarsi risultati anche in Norvegia, dove il focus è il ruolo della segregazione scolastica su base etnica quale determinante del successo scolastico, (Fekjær e Birkelund, 2007), e in Olanda, paese in cui la misurazione del successo educativo è stata valutata sia sulle votazioni conseguite al primo anno della scuola secondaria superiore, sia sulla filiera formativa scelta (Van De Werfhorst e Van Tubergen, 2007).

Metodologia applicata anche in Francia, paese dove rimangono indietro, rispetto a portoghesi e francesi, gli studenti d'origine nord africana (Brinbaum e Cebolla-Boado, 2007). I marocchini oltre che in Belgio evidenziano livelli di successo schiacciati verso il basso anche in Olanda (*ibidem*).

Negli USA, dove l'osservazione è stata centrata sui tassi di laurea, sono i messicani a trovarsi in posizione di svantaggio (Lutz, 2007).

I pachistani rimangono indietro sia in Norvegia (Van De Werfhorst e Van Tubergen, 2007), sia in Galles e Inghilterra, dove Rothon (2007) ha basato le sue analisi sugli esiti degli studenti agli esami a cui sono sottoposti a sedici anni. Oltre al già evidenziato successo degli italiani in Belgio, si osservano percorsi maggiormente positivi, seppure inferiori a quelli della popolazione autoctona, degli studenti d'origine portoghese in Francia e Germania, di stirpe caraibica in Olanda, e di origini iugoslave (ex Jugoslavia) in Germania. Rovesciata è la situazione degli indiani; nelle osservazioni di Fekjær (2007) e Rothon (2007), sia in Olanda, sia in Inghilterra e Galles, gli studenti d'origine indiana hanno prestazioni migliori della popolazione maggioritaria. Una situazione di equilibrio con il gruppo maggioritario in termini di performance viene registrata dagli studenti d'origine greca in Germania.

3.2 Il ruolo “persistente” del background socioeconomico nello spiegare l'*achievement gap*

Le differenze osservate tra i gruppi e nei gruppi in diversi contesti possono essere in gran parte spiegate utilizzando le categorie d'analisi *ortodosse*. Non sorprende, infatti, quanto la gerarchia del successo scolastico tratteggiata per i giovani d'origine immigrata, corrisponda alla gerarchia occupazionale dei genitori fotografata dalla ricerca nei medesimi contesti nazionali (Heath e Brimbau, 2007).

Da una lettura trasversale dei contributi presentati, nonostante la varietà dei *dataset* impiegati per misurare l'*attainment*, emerge come quindi le spiegazioni che enfatizzano le differenze tra il background sociale siano le più valide e significative. Le categorie tradizionalmente impiegate dalla sociologia dell'educazione per studiare i meccanismi di riproduzione sociale funzionano dunque bene nello spiegare le DOE cui sono *vittime* i giovani d'origine immigrata. Emergono inoltre minimi effetti d'interazione tra effetto classe e effetto etnia: lo status socioeconomico familiare interviene nella stratificazione delle

minoranze etniche grossomodo nello stesso modo nella stratificazione dei gruppi maggioritari, con ricadute simili nel raggiungimento dei traguardi educativi (*ibidem*).

Un'analisi dettagliata della ricerca nelle realtà nazionali presentate nei *paper* raccolti da Heath e Brimbau (*ibidem*), può aiutare meglio a comprendere quanto esposto.

In Inghilterra e Galles il *cut-off* per essere ammessi all'istruzione post secondaria è l'aver ottenuto cinque A*-C voti su di un totale di otto o nove discipline. Per analizzare come l'etnicità intervenga nel determinare i livelli d'*achievement* Rothon (2007), impiega un *dataset* combinato – metodologia volta ad attenuare alcune limitazioni normalmente comuni nello studio delle DOE sotto la lente delle differenze etniche, di cui si parlerà più approfonditamente in seguito. La statistica descrittiva mostra come gli studenti d'origine indiana (indipendentemente dal genere – variabile di cui, per il momento non si terrà considerazione), raggiungono il benchmark più frequentemente dei *white briton*. Studenti di colore, pachistani e bangladesi si collocano invece, con variazioni notevoli gli uni dagli altri, sul fondo della gerarchia educativa. Variazione che corrisponde specularmente a quella della struttura di classe. I dati fanno emergere quindi con chiarezza quanto la classe sociale sia un fattore cruciale dello spiegare l'*attainment* educativo.

Phalet, Deboosere et al. (2007), in Belgio, impiegando i dati derivanti dal censimento del 2001, adottando un approccio di costruzione degli indicatori volto a misurare la classe sociale non dissimile da quello applicato da Rothon (2007), giungono a evidenziare come anche qui esista una marcata gerarchia nella scala del successo educativo tra la popolazione autoctona, ma anche tra gruppi minoritari. Gli studenti d'origine turca sono sotto rappresentati nell'educazione post secondaria e sovra rappresentati invece nell'istruzione secondaria superiore d'indirizzo professionale. Rispetto ai compagni autoctoni hanno molte meno probabilità di essere laureati (3% contro il 18%), e molte più probabilità di non aver ottenuto il diploma di scuola secondaria superiore (36% contro il 13%). Leggermente migliore la situazione degli studenti

d'origine marocchina, mentre, pur rimanendo indietro rispetto agli studenti belgi, gli italiani raggiungono risultati molto più soddisfacenti rispetto alle altre minoranze. Il background familiare entra nuovamente in gioco come più potente elemento esplicatore dello svantaggio. Così come nel caso britannico viene qui rilevato come il background familiari influenzi ragazzi autoctoni e d'origine straniera grosso modo nella stessa maniera

Lo studio condotto in Germania da Kriste e Granato (2007) si caratterizza da un ventaglio molto variegato di situazioni in termini di disparità educative. I nostri connazionali e i turchi mostrano tassi d'iscrizione a corsi finalizzati al conseguimento dell'*Abitur* o di ottenimento del titolo, molto inferiori non solo ai compagni tedeschi, ma anche alle altre minoranze. Portoghesi e spagnoli, si trovano in una posizione di mezzo, al di sopra di italiani e turchi, ma pur sempre sotto i compagni tedeschi. Diverso è il caso dei greci i quali sono iscritti a corsi di studio che portano al titolo o lo hanno già ottenuto con probabilità simili a quelle dei tedeschi. Applicando diverse modelli di regressione logistica finalizzati a mantenere sotto controllo i livelli educativi dei genitori e le origini sociali familiari, i ricercatori osservano come l'effetto etnicità scompaia nella prevalenza dei casi (iugoslavi, portoghesi e spagnoli). Mantenendo sotto controllo queste variabili nel caso dei greci, che in prima battuta esprimono risultati pari a quella dei compagni tedeschi, o nell'esperienza dei giovani spagnoli e portoghesi, addirittura con performance inferiori ai tedeschi, emerge addirittura un *ethnic advantage*, con un superamento di prestazioni rispetto agli studenti autoctoni

Analizzando i voti in matematica e lingue ottenuti al primo anno della scuola secondaria superiore, e l'indirizzo di studi prescelto, anche la ricerca olandese di Van De Werfhorst e Van Tubergen (2007) conferma come una sostanziale porzione dell'*achievement gap* è attribuibile allo svantaggio socioeconomico.

Comparando le aspettative educative dei genitori con la carriera scolastica dei figli Brinbaum e Cebolla-Boado (2007), osservano come le famiglie algerine, marocchine e turche sono generalmente maggiormente stratificate verso il basso nella gerarchia socioeconomica, mentre quelle portoghesi, pur rimanendo a livelli inferiori, tendono ad affiancarsi a

quelle francesi. L'*achievement gap* nell'ottica assimilazionista francese è in gran parte attribuibile a fattori correlati alla classe sociale.

Negli Stati Uniti, unico contesto extra europeo, lo status socioeconomico familiare basso è il primo fattore che spiega gli alti livelli d'abbandono scolastico nell'istruzione secondaria superiore dei giovani latinos (Lutz, 2007)

Fekjaer and Birkelund (2007) in Norvegia focalizzando l'attenzione sull'influenza che la concentrazione etnica degli istituti secondari di secondo grado ha sia sulle votazioni, sia sulla probabilità di proseguire gli studi universitari, presentano il caso più atipico poiché qui si registra una più debole influenza del background socioeconomico. Per turchi e pachistani questo fattore spiega infatti solo la metà dello svantaggio osservato.

3.3 Eppure qualcosa sfugge alla lente del background socioeconomico!

Nel caso norvegese l'incapacità dell'elemento classe sociale nel giustificare l'*achievement gap* raggiunge i livelli maggiori, ma riprendendo le esperienze degli altri paesi non può sfuggire come questo *mismatch* è non di meno presente.

Nella ricerca di Rhoton (2007) nonostante il benchmark dei cinque voti A*-C decresca significativamente muovendosi verso il basso della struttura di classe, si registrano differenze di performance anche tra studenti della medesima classe sociale. Qualcosa sfugge quindi alla categoria interpretativa centrata sui differenziali di classe, poiché alternativamente a parità di livello sociale ci si aspetterebbe un pari risultato.

In Belgio (Phalet, Deboosere et al., 2007), solo lo svantaggio degli italiani è in pieno spiegato dalla generale appartenenza a bassa classe sociale. Turchi e marocchini invece vivono un addizionale svantaggio

su base etnica che non viene coperto dal background socioeconomico delle famiglie.

Anche in Germania, pur mantenendo la variabile classe sotto controllo, lo svantaggio etnico non svanisce completamente. Mentre Kriste e Granato (2007) riescono a imputare completamente le variazioni nel successo educativo alla posizione socioeconomico familiare - misurata con i livelli educativi, reddituali e occupazionali dei genitori – per iugoslavi, portoghesi e spagnoli, non possono fare lo stesso per gli italiani.

In Olanda l'analisi degli svantaggi educativi delle minoranze centrata esclusivamente sul posizionamento socioeconomico familiare si presenta incompleta poiché se pur riesce a spiegare le debolezze degli studenti d'origine marocchina e turca, non riesce a far altrettanto per i compagni antilliani e surinamesi. Per gli immigrati del bacino mediterraneo la lente del background sociale è sufficiente a fotografare una situazione chiara e nitida, l'immagine scattata per i caraibici è invece sfuocata e poco chiara, per renderla nitida è necessario applicare altri filtri, variabili addizionali, grazie al quale spiegare lo svantaggio educativo (Van De Werfhorst e Van Tubergen, 2007).

Nell'esperienza francese è quella dove il background sociale spiega la più alta porzione delle diseguaglianze educative. Anche qui però con differenze su base etnica. Lo svantaggio degli studenti d'origine portoghese è spiegato in *totum* dalla variabile considerata, mentre per i compagni d'origine nord africana qualcosa sfugge ed è quindi necessario allargare la prospettiva d'analisi (Brimbao e Celollao-Boado, 2007).

Nella lontana realtà americana la situazione non varia. Lo status socioeconomico interviene nello spiegare lo svantaggio educativo dei *latinos*, ma non per tutte le etnie che compongono il ventaglio panetnico degli ispanici. Nel caso dei messicani, il gruppo più numeroso, intervengono per almeno il 50% altri fattori nel disegnare la geometria delle diseguaglianze nelle opportunità educative (Lutz, 2007).

Prima di analizzare quali sono le possibili condizioni che sfuggono all'analisi centrata esclusivamente sui differenziali di classe, è

necessario evidenziare alcuni aspetti generali poiché utili a meglio comprendere le stesse:

- nelle prevalenze delle ricerche considerate è lo svantaggio educativo degli studenti immigrati d'origine europea che può essere quasi del tutto imputabile alla posizione socioeconomica familiare. Per tutti gli altri è necessario portare sul piano d'analisi altre variabili;
- le DOE persistono anche dopo aver tenuto controllo il background familiare in particolare per gli studenti delle minoranze socio economicamente particolarmente svantaggiate;
- lo svantaggio è particolarmente evidente per le *visibility minority*. Visibilità da leggersi non solo in termini somatici, il colore della pelle piuttosto che l'abbigliamento, quanto di percezione da parte della società di destinazione;
- sussistono differenze non solo tra le etnie, o nelle etnie in diversi contesti nazionali, ma anche dello stesso gruppo in diverse regioni della medesima nazione. A tal riguardo è sufficiente pensare al caso francese presentato da Crul (2012), dove gli studenti d'origine turca esprimono carriere educative ben diverse a seconda che vivano a Parigi o a Strasburgo. Una forte discrepanza regionale emerge anche nella ricerca di Phalet, Deboosere et al. (2007), dove si rileva quanto le carriere educative e la differente efficacia delle categorie interpretative utili a spiegarne i differenti esiti varino notevolmente se l'analisi è sulla Vallonia, o sulle Fiandre. Nella regione francofona, dove la canalizzazione formativa è più *morbida*, gli studenti d'origine immigrata sono meno orientati verso l'istruzione professionale e accompagnati invece verso rami più generali che aprono all'istruzione universitaria. Nella regione fiamminga al contrario è più bassa la probabilità per gli immigrati di essere orientati verso corsi di studio che portano all'istruzione terziaria, anche se allo stesso tempo si registrano meno ripetenze e tassi di *drop out*. Nel primo caso le variabili socioeconomiche spiegano pressoché tutta la varianza della diseguaglianza educativa, nel

secondo questo accade con gradiente inferiore ed emerge come in altre situazioni osservate la necessità di allargare il contesto d'analisi;

- alle misurazioni del background socioeconomico non sfuggono solo alcune delle spiegazioni dello svantaggio educativo, ma talvolta anche le interpretazioni volte a indagare il vantaggio etnico. Se in alcuni casi una volta mantenuta costante la variabile classe sociale alcune minoranze raggiungono livelli di performance superiori a quelle della maggioranza, si ricordi il caso della Germania dove gli studenti greci, portoghesi e spagnoli surclassano i compagni tedeschi (Kriske e Granato, 2007), in altri questo non è imputabile al medesimo fattore. Brinbaum e Cebolla-Boado (2007) ad esempio chiedendo alle famiglie del panel studenti della ricerca quali erano le aspirazioni educative per i figli rilevano come i genitori di classe operaia d'origine magrebina optano per il *baccalauréat general* – scelto nell'80% dei casi dalle famiglie francesi di classe sociale elevata, perché ritenuto il diploma più prestigioso – mentre i genitori francesi di classe sociale operaia optano in prevalenza per il *baccalauréat professionnel*. A parità di classe l'etnicità si presenta nel caso specifico valore aggiunto. Questo però non accade sempre, le famiglie di classe operaia portoghesi, infatti, tendono ad avere aspirazioni molto simili a quelle degli autoctoni con medesimo background, rispettivamente 28% e 25%, contro i 47 punti percentuali dei magrebini.

3.3.1 Il piano metodologico

I differenziali su base etnica, in senso negativo nella prevalenza dei casi, ma anche positivo nelle rare realtà di *outperformance*, delle opportunità educative e dei tassi di rendimento degli investimenti in istruzione degli studenti d'origine immigrata rispetto ai compagni autoctoni per essere debitamente compresa necessita quindi d'essere

analizzata con prospettive rimodulate tanto sul piano metodologico, quanto su quello epistemologico.

Sul primo versante si considera non se le spiegazioni ortodosse delle DOE centrate sui differenziali di classe siano incomplete in sé e per sé, e quindi se possano funzionare o meno anche per i giovani d'origine immigrata, così come funzionano per i compagni autoctoni. Il dubbio è semmai se le misure convenzionalmente utilizzate nella tradizione sociologica possano efficientemente applicate anche per le minoranze (Jackson, Kierna et al., 2005).

Il grado d'istruzione e lo stato occupazionale dei genitori principali indicatori impiegati per delineare il background socioeconomico del nucleo familiare sotto la pressione dell'esperienza migratoria subirebbero distorsioni tali che non li renderebbero sempre adeguati a misurare quello che effettivamente si vuol misurare.

Le analisi della struttura di classe, sulla scorta delle impostazioni della ricerca sociale classica, rinvigorite dalle proposizioni di Goldthorpe (1983), si focalizzano in prevalenza sul ruolo maschile di capo famiglia, di *bread winner*, quale pilastro economico del nucleo e quindi elemento determinante nel posizionamento socioeconomico familiare. Questo approccio è stato criticato poiché fondato sul presupposto erroneo che le donne sono confinati a ruoli minori e secondari (Baxter, 1994; Bonney, 1988; Abbott e Wallace, 1990). Le circostanze familiari variano poi molto nel tempo, nello spazio e a seguito di eventi significativi come l'esperienza migratoria che da forma a nuove strutture di relazione e di potere tra i generi (Foner, 2005; Lagomarsino, 2006). L'assunzione del ruolo maschile nel determinare lo status socioeconomico familiare negli studi migratori si presenta come più problematico che in altri ambiti d'analisi.

Per far fronte a questo potenziale *bias* lo stesso Goldthorpe (1987) propone di considerare la famiglia come unità per l'analisi di classe, assumendo come valore di riferimento la posizione dominante tra i due coniugi. Una seconda alternativa, particolarmente adatta per essere

applicata negli studi migratori, è quella di considerare simultaneamente l'occupazione del padre e quella della madre (Britten e Heath, 1983).

Rothon (2007) nel tentativo di rispondere all'interrogativo se i differenziali nell'achievement possano essere spiegati esclusivamente dalla classe sociale, mantiene in primo piano come la struttura familiare e i rapporti di potere che in essa si strutturano variano considerevolmente da gruppo etnico a gruppo etnico. In Inghilterra e Galles, ad esempio, una rilevante porzione di famiglie afro caraibiche sono composte da un solo genitore, normalmente la madre. Le famiglie pachistane e bengalesi sono invece normalmente composte da entrambi i genitori, dove però è generalmente solo l'uomo a lavorare. Nel primo caso l'applicazione di un approccio combinato si pone come imprescindibile, nel secondo è invece sufficiente applicare lo schema tradizionale che prende in considerazione esclusivamente il ruolo economico maschile. Combinando la bontà dei tre schemi – solo la classe del padre, la posizione dominante tra i coniugi, il modello combinato – Rothon (*ibidem*) osserva come per tutti i gruppi etnici studiati è il terzo schema che meglio si addice a misurare la variabile osservata. Alle stesse conclusioni giungono nella *survey* belga Phalet, Deboosere et al. (2007).

I livelli educativi dei genitori, un'altra delle più diffuse misure standard tradizionalmente adottate per rilevare il background sociale familiare, possono assumere un significato e peso diverso in contesto migratorio. Nella prevalenza dei casi migranti di prima generazione, i genitori quindi, sono giocoforza inseriti in nicchie occupazionali subalterne (Ambrosini, 2001). Posizioni lavorative che non rispecchiano né il reale livello educativo familiare, né le risorse extra economiche disponibili. Ci si trova innanzi a un *décalage* della posizione lavorativa a cui viene associato un dato bagaglio di classe, mentre in realtà il set di risorse possedute sarebbe da riferirsi al livello occupazionale d'origine. Questa obiezione non è probabilmente applicabile alla prevalenza dei casi, i cui flussi si compongono dalle tante storie migratorie di primo migranti

anche nel contesto d'origine occupati in lavori manuali non qualificati o rurali, ma lo è quando i migranti erano impiegati in posizioni lavorative medio/medio alte.

Compiendo questa operazione è parimenti necessario considerare che le risorse educative familiari con la migrazione perdono gran parte del valore d'uso. Le conoscenze e abilità acquisite non sono infatti in *totum* trasferibili nel contesto di destinazione poiché contestualizzate a un mercato del lavoro specifico (Chiswick, 1978). Problema che si estende anche sul piano simbolico poiché l'ethos familiare, inteso secondo le accezioni di Bourdieu (1987), non necessariamente corrisponde al repertorio culturale del gruppo maggioritario implicando l'emersione di *dissonanza culturale* (Heath e Brimbau, 2007).

Il *mismatch* tra l'indicatore capitale umano familiare e classe sociale è evidenziato in diverse esperienze di ricerca come in Inghilterra e Galles da Rothon (2007) e in Germania da Kristen e Granato (2007).

In Inghilterra e Galles, a un basso posizionamento sociale degli studenti d'origine indiana, non corrisponde un altrettanto basso *educational achievement*. Caso questo che emblematicamente sfugge dall'impiego della categoria classe sociale per spiegare tutte le declinazioni che possono assumere le DOE.

Molti immigrati di prima generazione d'origine sono costretti al loro arrivo verso i livelli più bassi della gerarchia sociale poiché nel mercato del lavoro locale i titoli di studio, qualificazioni ed esperienze pregresse non vengono riconosciuti, ma anche perché privi delle abilità contestuali necessarie per rispondere alla domanda di lavoro delle società di destinazione. Quando però, come nel caso degli indiani, i migranti hanno un background d'origine medio alto con posizioni mediamente qualificate, è questo indicatore che dovrebbe essere preso in considerazione.

La stessa linea di ragionamento aiuta a trovare una possibile causa delle elevate performance degli immigrati d'origine indiana. In termini

d'aspirazione i giovani indiani hanno come benchmark la classe sociale dei genitori in India, piuttosto che la classe sociale misurata in accordo al livello occupazionale attuale. Questo implica non solo avere a disposizione modelli collocati un grado più elevato, ma innesca meccanismi di avversione al rischio (Goldthorpe e Breen, 1997; Cfr. cap. 2.4), con il tentativo quindi di evitare la perdita di status, raggiungendo almeno il livello occupazionale originale dei genitori (Rothon, 2007).

L'avversità al rischio è un meccanismo riscontrato anche nello studio tedesco di Kristen e Granato (2007), le quali osservano come le aspirazioni dei genitori, in un sistema scolastico altamente stratificato, si pongono come elemento cruciale per le scelte educative dei figli. I tedeschi di classe sociale privilegiata e gli immigrati che hanno come benchmark un livello sociale familiare pre-migratorio superiore a quello attuale, innanzi a un ampio ventaglio di scelte educative, hanno più da perdere nel non scegliere i canali formativi più privilegiati poiché il rischio di retrocessione sociale aumenta. Pericolo che non si pone per chi già occupa il fondo della gerarchia, chi è ai livelli più bassi non può scendere ulteriormente.

Metodologicamente è azzardato anche comparare i titoli di studio dei genitori e usarli come proxy per mantenere lo stock di capitale umano di cui potenzialmente dispongono le famiglie. Problema che emerge dall'estrema varietà di opportunità educative nelle nazioni, in particolare tra i paesi in via di sviluppo e quelli industrializzati. Un genitore europeo, ad esempio, che oggi non ha almeno un diploma di scuola secondaria superiore, sia perché non ha mai intrapreso questo percorso di studio, sia perché lo ha abbandonato prima di portarlo a termine, molto probabilmente è collocato nell'ultimo decile della scala educativa. In un paese in via di sviluppo, lo stesso livello scolastico potrebbe collocarsi ben al di sopra della media del livello educativo nazionale. Un genitore occidentale senza diploma di scuola secondaria superiore è quindi soggetto a una selezione negativa più di quanto lo

sia un genitore con pari scolarità in un paese in via di sviluppo (Heath e Brimbau, 2007).

Le questioni di ordine metodologico connesse alla misurazione della correlazione tra occupazione e scolarità genitoriale e risultati dei figli potrebbe essere risolta in un *mondo ideale*, misurando direttamente i meccanismi si suppone la sostengono invece che appoggiandosi a delle proxy. Nel *mondo reale* però raramente i *dataset* rilevano queste misure dirette (*ibidem*), e anche quando questo accade, come nella *survey* olandese condotta da Van De Werfhorst e Van Tubergen (2007) che include misure dirette di coinvolgimento dei genitori nell'educazione dei figli, le implicazioni che considerano l'etnicità come elemento interveniente nello spiegare i fattori socioeconomici nel plasmare i destini educativi non viene a mancare.

3.3.1 Il piano epistemologico

Ci si potrebbe aspettare che avere a disposizione indicatori più precisi e dettagliati per misurare la classe sociale permetterebbe di spiegare meglio le iniquità su base etnica. Ma il problema non è solo di ordine metodologico, nel tentativo ciò di mantenere statisticamente sotto controllo il background socioeconomico familiare, ma nella consapevolezza che il gap nel ritorno d'investimenti in educazione tra nativi e figli dell'immigrazione non è riducibile ai soli fattori socioeconomici.

Per spiegare le differenze che persistono anche dopo aver tenuto sotto controllo la classe sociale familiare possono essere chiamate in causa differenti fattori a seconda dei diversi stage delle carriere educative (Heath e Brimbau, 2007). Quando ci si focalizza, come in questo lavoro di ricerca, nei cicli post obbligo per spiegare i differenziali di ritorno degli investimenti educativi l'impiego del quadro concettuale proposto da Boudon (1974, Cfr. cap. 2.3) si presenta particolarmente efficace tanto da essere ampiamente impiegato in letteratura (Heath e Brimbau, 2007; Cebolla-Boado, 2011; Kriste e Dollman, 2010; Kao e Thomson, 2003). Brinbaum e Cebolla-Boado

Rispetto alla formulazione originale di Boudon (1974), quando proiettato sull'analisi dei processi migratori, la distinzione tra effetti primari e secondari necessita di ulteriori specificazioni, anche se l'impostazione di base rimane comunque valida. Si ricorderà che gli effetti primari si riferiscono alle componenti dell'inequità educativa che derivano dalle abilità iniziali d'apprendimento determinate dalle origini socioeconomiche familiari e trasmesse ai figli lungo il processo di socializzazione. Gli effetti secondari dalle componenti che determinano variazioni delle scelte educative non condizionate dal livello delle abilità preve (Cfr. cap. 2).

Riconoscere gli effetti primari e secondari può contribuire a distinguere le determinanti dell'*educational attainment* nell'arco della scuola dell'obbligo, e le determinanti che portano ad assumere la decisione di proseguire l'istruzione nei cicli post obbligo, o di entrare nel mercato del lavoro. Certo la distinzione tra i due tipi di effetti non può essere applicata nettamente poiché è implicito come l'ambizione di proseguire gli studi sino ai livelli di studi superiori può avere influenza sugli sforzi e il successo a livello più basso. L'elemento da mantenere in primo piano è che comunque i meccanismi implicati durante gli studi dell'obbligo possono essere radicalmente differenti da quelli chiamati in causa nel proseguimento della carriera scolastica (Heath e Brimbau, 2007; Cebolla-Boado, 2011; Van De Werfhorst e Van Tubergen, 2007).

Riguardo alle iniquità su base etnica la distinzione tra effetti primari e secondari emerge come particolarmente significativa poiché l'etnicità entra come *ingrediente* che scombina la *ricetta tradizionale* delle disparità educative. Il *deplacement* implicito alle migrazioni conduce *dissonanza culturale*, - fenomeno che si concretizza ad esempio nella scarsa capacità dei genitori di padroneggiare l'idioma di destinazione, mancanza di conoscenze legate al nuovo contesto di vita o un *ethos* d'origine non sempre perfettamente collimante con quello della società di destinazione – con ricadute negative irreversibili sulle carriere educative dei figli che, non potendo contare a tutto tondo sul supporto genitoriale, raggiungono performance inferiori a quelle normalmente attese per il corrispondente livello socioeconomico familiare. Come contraltare a questi effetti primari che vedono le minoranze etniche in svantaggio in termini di ritorni in educazione rispetto alla maggioranza autoctona, gli effetti secondari all'interno del panorama migratorio per alcuni gruppi possono portare a vantaggi aggiuntivi e superiori sia alle minoranze

deprivilegiate, sia talvolta superiori a quelle degli autoctoni (gli indiani in Inghilterra e Galles, i greci in Germania ecc...). Le elevate aspirazioni e ambizioni caratterizzanti alcuni gruppi possono ad esempio avere ricadute positive sull'impegno nello studio dei figli e nella loro scelta di proseguire carriere scolastiche al di là della soglia dell'obbligo.

Altri elementi, che verranno analizzati nel capitolo successivo, contribuiscono a dar forma a queste dinamiche, allo stato attuale è sufficiente osservare, col supporto della ricerca internazionale (Heath e Brimbau, 2007; Cebolla-Boado, 2011; Van De Werfhorst e Van Tubergen, 2007; Kriste e Dollman, 2010), che, per i giovani d'origine immigrata possono sussistere svantaggi addizionali sul piano degli effetti primari della stratificazione sociale – in primis connessi ad alti livelli di dissonanza cognitiva e alla fruizione di un capitale culturale non congruo – mentre gli effetti secondari hanno minore rilevanza nel determinare l'achievement gap, e talvolta possono addirittura influire per invertirne la direzionalità. Questo porta Heath e Brimbau (2007) a parlare di *svantaggi primari e vantaggi secondari* addizionali.

4 Effetti primari e secondari nelle opportunità educative dei figli dell'immigrazione

La letteratura è giunta a delle conclusioni nell'individuare quali siano le condizioni addizionali a quelle riferibili alla classe sociale, che intervengono nel determinare il ritorno d'investimento in educazione per i giovani d'origine immigrata. Condizioni non in assoluto deterministiche, ma che si vanno anzi a combinare tra loro in modo inedito, conducendo a risultati differenziati e talvolta inaspettati, e comunque non sempre in totum distinguibili dal retroterra economico familiare. Le principali di queste possono essere fatte afferire in modo netto a effetti primari che implicano svantaggio (dal paragrafo 4.1 al 4.8), altre, in minoranza, che conducono chiaramente a effetti secondari che conducono a vantaggi addizionali (dal paragrafo 4.9 al 4.10), altre ancora invece che si posizionano in bilico tra i due poli (dal paragrafo 4.11 al 4.13), volgendo l'orientamento in direzione di uno piuttosto che dell'altro a seconda delle variabili di *contorno* che entrano in gioco. Vediamo le principali.

4.1 L'evento migratorio

Una delle maggiori sfide per molti migranti è l'evento migratorio in sé. Molte persone vivono la partenza come un evento traumatico che può portare l'insorgenza di effetti stressori. Anche quando la migrazione non è vissuta direttamente, segni postraumatici possono permanere nel nucleo familiare ed incidere negativamente anche sulla vita dei giovani membri. Anche quando l'evento migratorio non è accompagnato da un

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

4.2 La scolarizzazione previa

I livelli di scolarizzazione tra gli immigrati sono molto differenziati a seconda del paese in cui questi vivono e a seconda delle varie nazionalità (Baum e Flores, 2011). Il tasso di istruzione degli stranieri in Italia è relativamente alto, situazione simile a molti paesi europei, anche se con differenze rispetto ai nativi. Nel 2006 su 100 italiani, 11,4 avevano una laurea, tra gli stranieri il valore scendeva a 10,8 (AA.VV., 2009). Un gap non molto ampio, contrariamente a quanto sostiene il

senso comune. Si tratta però di titoli d'istruzione in prevalenza conseguiti nei contesti d'origine, che in Italia, non essendo riconosciuti, perdono qualsiasi lavoro legale. Ciò ha implicazioni non solo sul piano pratico, ma anche su quello simbolico; questo accade perché i giovani vedendo i genitori, nonostante le elevate credenziali formative che posseggono, relegati a posizioni lavorative subalterne, e prefigurandosi un simile destino schiacciati in nicchie di lavoro marginali non desiderate dai lavoratori autoctoni, non valutano valga la pena investire ulteriormente in istruzione. Si iscrive appieno in questo frame il sopra visto concetto sviluppato da Golthorpe e Breen (1997) di avversione al rischio.

Su di un versante più sostanziale/materiale è necessario considerare sia come sussista una diretta relazione tra titolo di studio e reddito, sia come gran parte del capitale umano assuma un valore contestuale. Alcune conoscenze hanno trasferibilità internazionale, ad esempio l'attitudine allo studio, l'atteggiamento verso i docenti e alcuni contenuti disciplinari. Sono conoscenze e abilità di ordine generale con un'applicabilità ad ampio raggio. Altre però sono contestuali e connesse all'ambito d'apprendimento. L'importanza di queste due diverse categorie differisce a seconda del tipo e del livello d'istruzione, ma nelle migrazioni tutto l'insieme di competenze specifiche e situazionali viene a mancare (Chiswick, 1978). I genitori, seppur con elevati livelli d'istruzione ma conseguiti in ambiti diversi da quelli dell'attuale residenza, non possono essere d'aiuto nella trasmissione di quella porzione di conoscenze situazionali riferibili ad esempio ai contenuti disciplinari (lingua, letteratura, storia, geografia ecc...), o al più generale funzionamento del nuovo sistema d'istruzione. L'effetto alto livello d'istruzione dei genitori viene dunque stemperato dalle migrazioni.

4.3 La padronanza della lingua di destinazione

Diversi migranti giungono nei contesti di destinazione con livelli d'istruzione formale inferiori rispetto a quelli supposti per la loro età, nonché scarsa alfabetizzazione, spesso anche nella loro lingua madre. Il recupero delle lacune non sempre avviene nell'arco del percorso scolastico, dove anzi si innescano meccanismi di selezione occulta, ovvero nella mancata corrispondenza tra titoli di studio e le competenze reali. Discrepanza che si riverbera negativamente nei livelli di formazione superiore quando la selezione da occulta diviene palese.

Non avere piene competenze nella lingua d'istruzione si presenta come uno dei principali ostacoli che i giovani d'origine immigrata possono incontrare nel percorso di studi. Problema particolarmente acuto per chi entra nei sistemi d'istruzione dei paesi di ricezione già adolescenti, con pochi anni quindi per padroneggiare la nuova lingua (Fragai, 2000; Giovannini e Queirolo Palmas, 2002). Saperi, conoscenze, valutazioni, negoziazioni e relazioni transitano attraverso la comunicazione linguistica che si presenta sia come il requisito minimo per la realizzazione dello scambio educativo, sia come una delle condizioni che portano al compimento di percorsi educativi di successo. I rapporti tra alfabetizzazione linguistica e processi d'accomodamento travalicano tuttavia i confini dell'apprendimento disciplinare, aprendo implicazioni di rilievo (Vedovelli, 2000). Attraverso la nuova lingua il migrante non solo stringe relazioni con la popolazione autoctona, o apprende gli insegnamenti scolastici, ma forma anche la propria identità culturale;

4.4 La famiglia immigrata: un'istituzione in tensione

La famiglia sotto le pressioni della migrazione si presenta come istituzione in tensione. Le connessioni e relazioni familiari rimangono potenzialmente indebolite dalla partenza dai contesti d'origine. Spesso

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

maggior autonomia di cui godono i figli nel contesto di destinazione indebolisce di fatto il ruolo genitoriale.

Un'ulteriore caratteristica delle famiglie immigrate, dato che almeno nella prima generazione tendono a conservare i modelli di natalità del paese di origine, è quella di avere un elevato numero di figli. Non si tratta solo di distinzioni culturali, la prolificità delle coppie immigrate è data principalmente dal fatto che la popolazione d'origine straniera è mediamente più giovane di quella autoctona e appartiene in gran parte alle classi in età feconda. L'elevato tasso di natalità che la caratterizza è pertanto da attribuirsi a tali fattori piuttosto che ad una generalizzata propensione degli immigrati ad avere più figli rispetto agli italiani. Secondo il principio della *resource dilution hypothesis* sussisterebbe una relazione negativa tra la numerosità dei fratelli e la riuscita scolastica. Al crescere del nucleo, secondo questa accezione, le cure e l'attenzione dei genitori verso la prole diminuirebbero semplicemente perché le risorse familiari andrebbero ad essere distribuite tra più soggetti. Ricerche recenti hanno dimostrato che la diluizione di risorse ed attenzione inizia dopo l'arrivo del terzo nato. Proprio perché più numerose, le famiglie immigrate possono garantire ai figli meno aiuto (Downey, 1995). Inoltre ai figli più grandi può essere chiesto di supportare la famiglia nella crescita dei fratelli più piccoli, baby sitting, preparazione dei pasti ecc... attività che sottraggono tempo allo studio. La relazione inversa tra la numerosità dei figli e la distribuzione delle risorse non è però sempre lineare ed è fortemente influenzata da variabili intervenienti, prima fra tutte lo status socio economico familiare. Altre visuali ribaltano completamente la situazione argomentando come, in determinati contesti, i figli possano contribuire ad arricchire le risorse familiari. Ad esempio talvolta sono proprio i primogeniti a ricevere meno attenzione rispetto agli ultimogeniti i quali, grazie al supporto dei fratelli maggiori, hanno a disposizione più opportunità di allargare la propria cerchia sociale, essere aiutati nei compiti e così via (Parish e Willis, 1993). Non sono rare all'interno dei contesti migratori

situazioni del genere, dove sono proprio i fratelli più grandi ad occuparsi della carriera educativa dei più piccoli. Questi, a differenza dei genitori, hanno una buona padronanza della lingua e buona conoscenza del sistema scolastico di destinazione e hanno praticità con i contenuti d'apprendimento, condizioni che permettono di aiutare i fratelli più piccoli nello studio. Anche nel caso dell'università avere un fratello più grande che abbia fatto da apripista, che conosce il sistema e la micro lingua della burocrazia, non può che rappresentare un vantaggio.

La debolezza economica delle famiglie immigrate si riverbera anche sull'autonomia finanziaria degli studenti. Non esistono dati chiari su questo rispetto per l'Italia, ma molte ricerche in altri contesti hanno mostrato come i giovani d'origine immigrata durante il percorso universitario siano occupati, sia in posizioni full che part-time, molto di più di quanto non lo siano i compagni autoctoni (Conway, 2009; Fuligni e Witkow, 2004). Nel nostro paese le indagini Almalaurea (2011) rilevano in generale come la condizione socioeconomica dei genitori dei laureati influenzi la probabilità di lavorare nel corso degli studi: più elevato è il titolo di studio dei genitori, minore è la percentuale dei laureati che hanno svolto un'attività lavorativa. Date le connessioni tra titoli di studio dei genitori (e la sua effettiva spendibilità nel contesto di destinazione) e capacità di guadagno, va da sé che, anche in Italia, presumibilmente, saranno i migranti, in condizioni socioeconomiche di vulnerabilità, ad essere maggiormente coinvolti in attività lavorative che in misura diversa possono distogliere dallo studio.

4.5 Gli obblighi familiari

I maggiori impegni dei ragazzi d'origine immigrata possono essere anche all'interno delle mura domestiche. In famiglie in cui i genitori sono impegnati in occupazioni a lungo orario viene più facilmente richiesto di occuparsi di alcune faccende domestiche. Le famiglie immigrate inoltre

spesso non hanno una rete parentale di supporto. Mentre una famiglia autoctona può chiedere ad esempio aiuto ai nonni per badare ai figli più piccoli, i genitori immigrati, non potendo contare su questa risorsa, tenderanno a demandare il compito ai figli più grandi che dovranno così sottrarre tempo agli studi. L'impegno richiesto ai figli è talvolta orientato verso l'impresa dei genitori, la piccola bottega, il mini market 7/7, il phone center, aperti dalla famiglia come unica alternativa per sfuggire ad un'integrazione lavorativa subalterna, ma che non di meno richiede sacrifici, lunghi orari di lavoro ed il coinvolgimento di tutti i componenti della famiglia. Spesso il conflitto tra gli obblighi famigliari e gli impegni di studio crea situazioni di notevole stress (Suárez-Orozco e Suarez-Orozco, 1995). Tseng (2004), in una ricerca sugli studenti d'origine immigrata iscritti nei college della città di New York, rilevava ad esempio come questi fossero impegnati in faccende domestiche mediamente 15 ore settimanali in più rispetto ai compagni americani; un impegno con ricadute dirette sui risultati di studio sia per il tempo sottratto, sia per lo stress causato.

Con un gradiente molto superiore a quello dei compagni autoctoni, i giovani d'origine immigrata sentono che l'impegno nello studio è un obbligo verso la famiglia. Il successo delle performances educative è letto dai giovani come un modo per ripagare i genitori per i sacrifici che hanno fatto in un percorso migratorio finalizzato a migliorare la vita della famiglia (Telzer e Fuligni, 2009). Quest'influenza è bidirezionale poiché rinforzata dagli stessi genitori, i quali investono grandi risorse sull'educazione dei figli vista come unica strategia di riscatto sociale. Potenzialmente ciò potrebbe rappresentare un vantaggio addizionale, il problema è però che sovente vi è uno scollamento reale tra queste aspirazioni e la concreta spendibilità delle credenziali educative nel mercato del lavoro. Il più intenso impegno riscontrato viene poi spesso vanificato poiché i ragazzi che danno molto valore alle obblighe famigliari, sono anche quelli più distratti nei loro doveri di studio dall'aiuto quotidiano alla famiglia

4.6 La segregazione abitativa

Spesso le minoranze etniche sono residenzialmente concentrate in specifici quartieri, tipicamente quelli economicamente deprivilegiati. Le ragioni ovvie di questo fenomeno risiedono nelle costrizioni economiche i cui i migranti sovente si trovano, la concentrazione in determinati spazi della città emerge però anche da una scelta deliberata di vivere in prossimità di altri connazionali nel tentativo di minimizzare i costi derivanti dall'evento migratorio. La necessità di avvicinarsi ai membri dei gruppi a cui ci si senta più affini, con cui si condividono origini, esperienze e un senso di percezione comune di avversità da parte del mainstream rappresenta, infatti, una valida strategia per assimilarsi nella nuova società.

Il risvolto negativo sul piano dell'istruzione è portato dal fatto che i quartieri deprivilegiati tendono ad avere scuole di scarsa qualità, con un alto *turnover* d'insegnanti e dirigenti, accogliere in prevalenza studenti autoctoni provenienti a loro volta dagli strati più deprivilegiati della società di destinazione ed essere frequentate da alte percentuali di altri studenti d'origine immigrata, effetti di contesto potenzialmente in grado di ridurre le opportunità educative di tutti gli studenti. Diversi studi hanno ad esempio evidenziato come chi frequenta scuole con una preponderanza di studenti provenienti da famiglie a basso status socioeconomico e con alta concentrazione di minoranze ricevono minor supporto nello studio e informazioni poco accurate sulle opportunità educative e occupazionali (Coleman et al., 1966; Kao e Tienda; 1995; Portes e McLeod, 1999; Portes e Rumbaut, 2005). Per molti alunni immigrati trovarsi in classi prevalentemente frequentate da altri coetanei immigrati che parlano una lingua differente da quella del contesto di ricezione o autoctoni, ma appartenenti all'underclass urbana con scarse dotazioni di capitale sociale, che hanno difficoltà a loro volta nello studio, nel mantenere gli impegni scolastici o che apertamente rifiutano l'importanza dell'istruzione, costituisce una criticità sia per

inadeguatezza delle risorse sociali di cui riescono a disporre, sia per i modelli negativi in cui si possono identificare (Zhou, 1997).

4.7 Discriminazione a scuola

La discriminazione è un elemento che entra in molte delle dimensioni di vita degli immigrati. Soffermandosi esclusivamente all'ambito scolastico si può osservare come il pregiudizio nei confronti degli studenti d'origine straniera influenza le percezioni degli insegnanti poiché tendono a strutturare le loro aspettative sulla base dei codici culturali e riferimenti simbolici del gruppo maggioritario da cui in prevalenza provengono. Gli insegnanti non sono in assoluto razzisti – questo andrebbe contro la loro professionalità - tuttavia le loro percezioni etnocentriche conducono a delle azioni discriminatorie - sia in senso negativo, sia positivo (si pensi al caso americano degli asiatici assunti come model minority poiché più di altri si avvicinano al modello ipotetico di studente ideale) nelle loro conseguenze poiché innescano perversi meccanismi di profezie che sia auto adempiono che contribuiscono alle definizioni e rappresentazioni che gli allievi hanno di sé in quanto buoni o cattivi studenti (Rosenthal e Jacobson, 1968). In principio, inoltre, le azioni discriminatorie possono agire sia nelle scelte educative (i consigli d'orientamento), sia, più subdolanamente nello sviluppo delle competenze (Ferguson, 2006; Schofield, 2006).

La discriminazione scolastica può emergere anche in forma istituzionalizzata. In alcuni paesi, caso emblematico la Germania, determinate condizioni istituzionali impattano sull'attainment dei giovani d'origine immigrata. Questa considerazione si riferisce sia a regolazioni istituzionali applicabili esclusivamente ai figli dell'immigrazione, con iscrizioni a specifici programmi a loro riservati o a corsi di studio specifici, così come a regolazioni applicabili a tutti gli studenti ma che hanno particolare impatto su specifici gruppi. Questo è il caso portato a

esempio da Kristen (2005), delle famiglie turche in Germania, le quali non conoscendo il sistema s'istruzione ignorano di poter scegliere la scuola primaria a cui iscrivere i figli, perdendo così un'opportunità con l'iscrizione d'ufficio ad in un istituto con un'offerta formativa non per forza aderente alle necessità dei figli.

4.8 Il potenziale informativo

Un fattore indispensabile per accedere all'educazione post secondaria è avere *college knowledge* (Vargas, 2004), ovvero nell'ottenere e comprendere il complesso processo d'ammissione, di richiesta di borse di studi ed altri benefici, nella scelta della facoltà, nella formulazione di un appropriato piano di studi. Diverse ricerche hanno mostrato come non sempre questa conoscenza sia sempre accessibile a studenti i cui genitori non sono laureati, o la cui rete di prossimità ha scarse conoscenze sull'ambiente universitario, non potendo fornire quindi adeguate informazioni e consigli (Teranishi, Suárez-Orozco et al., 2004). Le famiglie immigrate hanno poi ancor minor conoscenza del sistema scolastico ed accademico del paese di destinazione, senza considerare la persistenza di scarsa padronanza linguistica specie in un ambito di micro lingua come quello burocratico istituzionale (Vargas, 2004; Baum e Flores, 2011).

4.9 La forza delle reti

Se da un lato le migrazioni implicano una perdita di capitale sociale dall'altro il vivere in una comunità coetnica fortemente coesa, il dover combattere forme di pregiudizio da parte del gruppo maggioritario, l'essere soggetti ad una forte discriminazione socio-occupazionale e il condividere un'esperienza significativa comune ha come effetto un forte

investimento nelle relazioni sociali di prossimità, che sembrano talvolta in grado di compensare l'assenza o la debolezza di altri elementi strutturali. Il capitale sociale generalizzato verrebbe in qual modo compensato da forme di capitale sociale etnico. Questo è una risorsa specifica utile perché potente mezzo attraverso il quale regolare il comportamento dei membri della comunità, creare obblighi e aspettative, che possono portare i giovani verso traiettorie di successo, ma che nel contempo può essere considerato una risorsa negativa in quanto vincola eccessivamente l'azione individuale e lo spirito d'iniziativa. Il valore del capitale sociale, tanto generalizzato, quanto specifico, è situazionale e determinato da come si declina la singola biografia migratoria (Esser, 2004; Portes e Zhou, 1993; Ravecca, 2009).

4.10 L'ethos culturale

L'ampiezza, la densità, la solidarietà e la struttura delle comunità influenzano il grado di prossimità ed il supporto fornito ai percorsi di crescita dei giovani membri (Portes e Zhou, 1993). L'ethos culturale di ogni etnia determina diverse performance educative. Culture caratterizzate da forte orientamento familiare, come quelle asiatiche, sono correlate ad un rilevante investimento dei genitori sul percorso formativo di figli, e a cascata ad un maggior impegno dei giovani nello studio. Nella letteratura americana il ruolo delle seconde generazioni d'origine asiatica, come già sottolineato, si presenta come una costante, tanto da inquadrare questa etnia all'interno del frame di *model minority*. In altre minoranze, in particolare tra i latinos e i neri, una diversa intensità dell'investimento genitoriale in istruzione (mantenendo come costante lo status socio-economico familiare), porta a risultati ben diversi, tanto che se gli asiatici occupano la prima posizione dei ranking di prestazioni, latinos e neri si collocano ai livelli più bassi. I voti

più alti a scuola sono un incentivo anche per continuare gli studi, la presenza degli asiatici nell'istruzione post secondaria americana, è, infatti, proporzionalmente più intensa (Fuligni e Witkow, 2004). I percorsi scolastici degli immigrati variano quindi ampiamente da gruppo a gruppo, non è possibile tratteggiare generalizzazioni assolute, è necessario semmai tenere in considerazione le specificità di ogni comunità e dei suoi pattern di supporto alla crescita dei suoi giovani membri (Baum e Flores, 2011).

4.11 Assimilazione linguistica e bilinguismo

Le questioni sopraesposte dell'apprendimento della lingua di destinazione si intrecciano anche con questioni legate alla rimozione, e quindi all'assimilazione totale al contesto di destinazione, o al mantenimento della lingua madre, e quindi al riconoscimento del bagaglio culturale d'origine e all'apertura di un'assimilazione di tipo selettivo (Portes e Rumbaut, 2001). L'assimilazione linguistica supera le finalità meramente strumentali e conduce a implicazioni d'ordine simbolico sia per i migranti sia per la società di destinazione; per i primi la conservazione dei codici culturali originari ha effetti sul mantenimento del proprio senso di autostima e di coerenza identitaria; per la società di destinazione la richiesta d'abbandono della lingua madre rappresenta invece il tentativo di preservare l'identità nazionale ed uno strumento attraverso il quale chiedere fedeltà verso il nuovo contesto lasciando alle spalle il passato (Portes e Hao, 1998, 2002; Portes e Rumbaut, 2001). Le concezioni più mature sul tema si spingono a favore del mantenimento e sviluppo del bilinguismo. Questo non solo perché si supererebbero i problemi di ordine simbolico, ma per i vantaggi che il bilinguismo porta sul piano pratico strumentale. In una società sempre più globale la conoscenza di più di un codice linguistico rappresenta una ricchezza in sé. Diversi studiosi ritengono inoltre che le persone

bilingue abbiano un più elevato grado di flessibilità mentale (Pea e Lambert, 1962), maggiori capacità memoniche (Palmer, 1972), minori difficoltà nel risolvere questioni di *problem solving* (Kesler e Quinn, 1980). In generale, dopo aver mantenuto costanti variabili socioeconomiche e di *background*, gli studenti bilingue rispetto ai coetanei monolingue hanno *performance* educative superiori (Portes-Rumbaut, 2001). Secondo Portes e collaboratori (Portes e Hao, 1998, 2002; Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Zhou, 1993), il bilinguismo implica vantaggi sul piano relazionale e sulla trasmissione del capitale umano e sociale. La conoscenza della lingua di destinazione apre verso nuovi nessi nonché alla comprensione del struttura organizzativa del contesto di destinazione. Il mantenimento e l'approfondimento della conoscenza della lingua madre permette di evitare il pericolo di una dissonanza d'acculturazione tra genitori e figli. Ciò avviene grazie alla preservazione di canali comunicativi intergenerazionali attraverso i quali i genitori, e gli altri adulti della comunità etnica, possono trasmettere le dotazioni di capitale umano e sociale di cui dispongono. I giovani acquisiscono comunemente l'idioma di destinazione più rapidamente e con maggior grado d'efficacia ed efficienza rispetto ai genitori. Il gap che ne consegue può implicare una comunicazione familiare non funzionale. Non solo, i giovani, padroneggiando meglio dei genitori la lingua di destinazione conquistano elevati gradi d'autonomia nel nuovo contesto, riuscendo così a sfuggire alla supervisione, al controllo e al rinforzo normativo da parte dei genitori. Si verrebbe a configurare in tal senso una perdita di capitale sociale.

4.12 L'effetto generazionale

L'essere nato in Italia (seconda generazione in senso stretto), o esservi arrivati, a differenti età, successivamente (secondo generazioni de

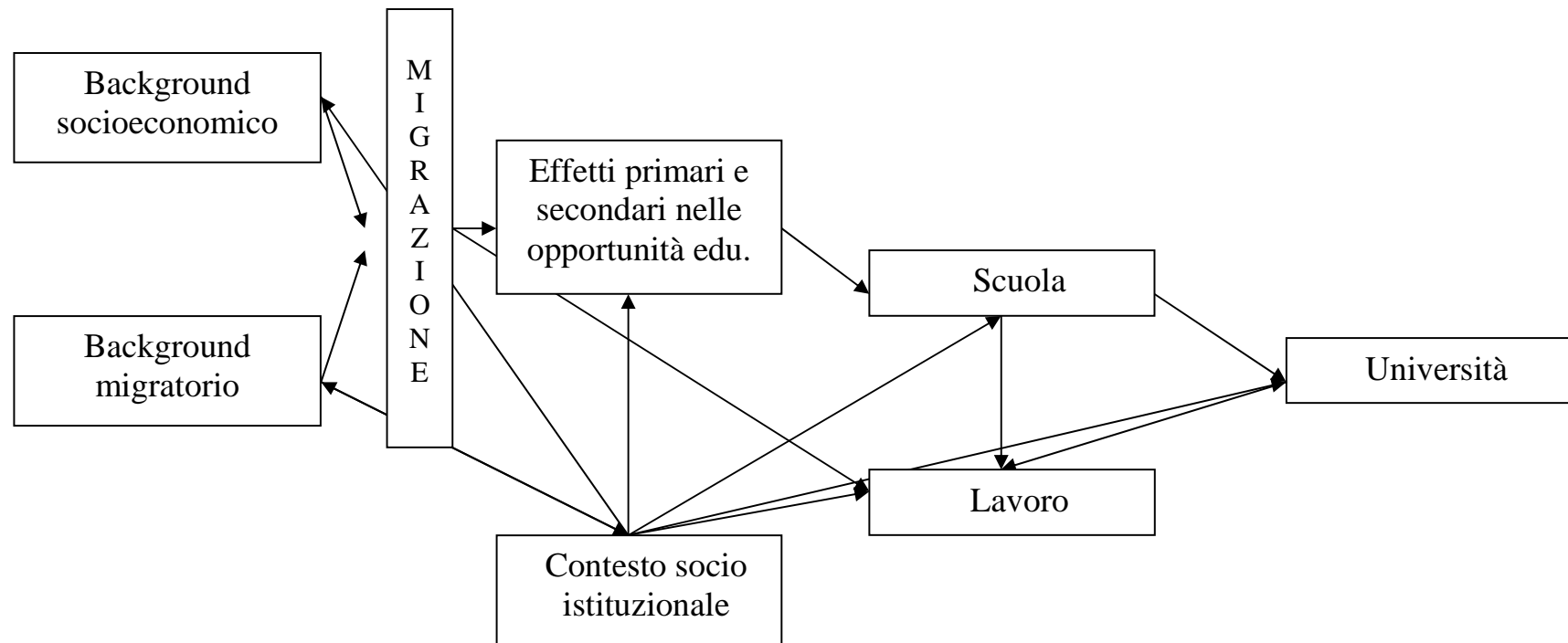
facto, con visione graduale, come quella proposta da Rumbaut, 2004), è un fattore a cui viene attribuito grande impatto nello spiegare le diverse declinazioni che possono assumere i processi d'accomodamento. L'idea di fondo è che sussista una correlazione negativa tra l'età all'immigrazione e la riuscita scolastica. Gli esiti della ricerca sono tuttavia contrastanti a tal proposito. Se da un lato è stato osservato come l'età in cui si migra agisca in modo determinante sul successo educativo, dall'altro questa influenza è emersa come non lineare e spesso discontinua. Sono numerosi i casi dove ad esempio le generazioni *foreign-born* surclassano in termini di *performance* educative i *native-born* (Portes e McLeod, 1999; Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2001). Questo contro intuitivo risultato può essere spiegato chiamando in gioco i legami comunitari che per le seconde generazioni possono essere più labili. Ciò accade perché la maggiore indipendenza che i giovani nati nel contesto di destinazione godono sia rispetto ai genitori, sia ai coetanei arrivati da grandi di una maggiore autonomia sfuggendo così dalla supervisione degli adulti che li proteggerebbe invece

Mentre chi arriva nel contesto di destinazione successivamente alla nascita gode di una scarsa capacità di movimento in un contesto estraneo, e sottosta a una maggiore supervisione degli adulti, le seconde generazioni, molto più autonome, anche rispetto ai genitori, perdono prossimità intergenerazionale e comunitaria, ma anche riferimenti alla tradizione e perdita della lingua madre, vedendo così scemare fattori invece sarebbero utili per proteggerli dalle avversità esterne e promuovere la produttività di capitale sociale (Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2001). Il rapporto tra età ed immigrazione è quindi tutt'altro che lineare, ma semmai differenziato dalla qualità delle esperienze di vita nelle fasi d'immigrazione (Ravecca, 2009).

4.13 L'effetto genere

L'esperienza migratoria intensifica oltremodo le differenze di genere nella riuscita scolastico educativa. *L'appartenenza di genere*, contribuisce notoriamente a spiegare le diverse forme che può assumere lo *status attainment*. Nei paesi occidentali le donne, non solo non sono più sottorappresentate, ma esprimono percorsi di successo molto più spesso dei maschi (Freudenthaler, Spinath et al., 2008; Greene e Debacker, 2004). Le motivazioni che spiegano il fenomeno fanno comunemente riferimento ai diversi processi di socializzazione tra maschi e femmine, ad una maggiore centralità della scuola nella vita delle ragazze e al maggior controllo familiare dei genitori sulle figlie (Ravecca, 2010). È proprio la maggior supervisione familiare che viene esercitata sulle donne nelle famiglie immigrate che giustifica l'intensità che assume l'*effetto genere* tra i banchi di scuola. In un contesto nuovo, percepito come avverso, le figlie sono tenute più sotto controllo, mentre i figli sono lasciati liberi di andare a giocare a calcio per la strada o di stare in giro tutto il giorno; controllo che si riverbera positivamente sulle performance educative (Lee Espiritu, 2009). Per molte donne d'origine immigrata poi l'educazione rappresenta un'occasione di riscatto sociale, di liberazione da tradizioni tarpanti (Dwyer e Modood et al., 2006; Keaton, 1999), come possibilità di autorealizzazione (Lagomarsino, 2006), e quindi pongono maggior impegno nello studio. La tradizione stessa da parte delle famiglie viene ritradotta nei contesti di destinazione; la consapevolezza che qui una donna di successo è colei che ha una buona posizione occupazionale, porta i genitori ad investire nell'educazione delle figlie. Complessivamente si osserva quindi come le relazioni etniche di prossimità, con i genitori e gli altri adulti della comunità, consentono alle ragazze (tenute sotto un costante occhio vigile e spinte alla promozione sociale) di disporre di maggiore capitale sociale, indispensabile per progredire nelle propri biografie educative (Ravecca, 2010).

Rete concettuale: interpretazione dell'achievement gap dei giovani d'origine immigrata



5 La ricerca

Nei capitoli precedenti, alla luce di considerazioni e premesse teoriche scientificamente fondate, si è potuto osservare come gli studenti d'origine immigrata incontrino sistematicamente una *set* di condizioni che creano un *gap* tra il loro successo scolastico e quello dei compagni autoctoni. Un differenziale non costante - variazioni sono state osservate nel tempo, i diversi contesti socio istituzionali e a seconda delle caratteristiche degli stessi migranti – e non deterministico in termini assoluti – sono diverse le situazioni in cui il *gap* non solo è colmato, ma in cui le performance dei giovani d'origine straniera sono migliori degli altri (cfr. cap. 1).

Lo svantaggio educativo degli studenti d'origine immigrata è in gran parte attribuibile a caratteristiche individuali e famigliare (cfr. cap. 2 e 3). Anche quando queste sono mantenute costanti, tuttavia alcune condizioni peculiari persistono poiché il *background* migratorio continua in qual misura ad agire (cfr. cap. 4).

La questione si pone ora oltre i confini dell'istruzione secondaria nell'interrogativo di rispondere se lo svantaggio sistemico cui sono spesso soggetti i giovani d'origine immigrata persiste anche al di là di questo limite, o se invece l'università rappresenti una tappa il cui raggiungimento – il viverci, e l'uscirne con successo - implichi l'abbattimento di ogni condizione d'ostacolo.

Il lavoro di tesi presentato è stato costruito sulla base dell'analisi d'interviste a giovani d'origine straniera iscritti all'università. A ragazzi che, se pur in indirizzi di studio altamente differenziati sia in termini di durata che di complessità, hanno fatto *il passo seguente* verso l'istruzione post secondaria.

I compagni che invece hanno interrotto gli studi non hanno qui avuto direttamente voce, ma l'hanno avuta in termine mediata grazie alle innumerevoli ricerche internazionali e nazionali sul successo scolastico dei giovani d'origine immigrata, ponendo il successo

scolastico – da intendersi non solo in termini di voti e quindi di esiti formali, ma anche di benessere e soddisfazione personale – come condizione per decidere di proseguire o meno gli studi.

L'obiettivo di ricerca centrale è quindi stato necessariamente rimodulato e orientato allo scopo di indagare non solo se il background migratorio persiste nel segnare le carriere universitarie, ma soprattutto con quanta e quale direzionalità agisce tra coloro che in un modo o nell'altro, in un corso di laurea più o meno difficile e lungo, hanno superato i confini dell'istruzione secondaria. Dal focus centrale sono derivate poi domande più specifiche cui si tenterà di rispondere: chi sono gli studenti immigrati che arrivano all'università? Quali sono i loro percorsi e le loro difficoltà? Perché si parla solo degli studenti inseriti nelle scuole di ogni ordine e grado ma l'ingresso all'università è considerato un passaggio naturale e scontato che non richiede attenzioni e analisi specifiche?

5.1 La ricerca sul campo

La ricerca sul campo si è svolta a nell'Università di Genova da aprile 2011 a Febbraio 2013 e si è articolata nelle seguenti fasi:

- raccolta dei dati statistici disponibili sul territorio (ufficio statistico dell'Università degli Studi di Genova e dati MIUR) e successiva elaborazione;
- rassegna della bibliografia internazionale e nazionale;
- conduzione di 40 interviste in profondità a studenti immigrati o di origine immigrata immatricolati all'Università di Genova nell'anno accademico 2010/2011;
- 10 interviste semi strutturate a testimoni privilegiati : un funzionario dell'Ufficio Accoglienza Studenti Stranieri dell'Università, due funzionari dell'Ufficio Orientamento, tre docenti (Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, Facoltà di

Giurisprudenza) la Console dell'Ecuador, un funzionario dell'A.R.R.S.U³, un impiegato dello Sportello Studenti della Facoltà di Scienze della Formazione e un tutor della Facoltà di Scienze della Formazione.

Al fine della rilevazione delle informazioni necessarie per implementare la ricerca è stato necessario percorrere un iter burocratico per ottenere le formali autorizzazioni da parte degli organismi competenti.

Il primo *step* è consistito nel richiedere l'autorizzazione alla conduzione della ricerca al rettorato. Da qui è stato contattato l'Ufficio Statistico dell'Università, grazie al quale è stato possibile ottenere un'ampia rassegna di dati relativi agli studenti con cittadinanza non italiana iscritti nell'ateneo genovese nell'anno accademico 2010/2011 ai soli corsi di laurea di I e II livello (laurea triennale, magistrale e a ciclo unico) – non sono stati presi in considerazione gli iscritti ai corsi di alta formazione. I dati forniti sono stati epurati gli studenti internazionali e mantenuto esclusivamente solo quelli riferiti a coloro che hanno un diploma di scuola secondaria conseguito in Italia (il 22% del totale). Nel rispetto delle norme sulla privacy lo CSITA⁴ ha fornito i recapiti mail e telefonici della popolazione indagata. Da questo elenco sono stati selezionati gli intervistati scelti quindi all'interno di un elenco esaustivo di tutti gli iscritti nel medesimo anno accademico.

5.2 Alcuni dati di contesto

L'analisi descrittiva dei dati ha consentito di tratteggiare la situazione

3

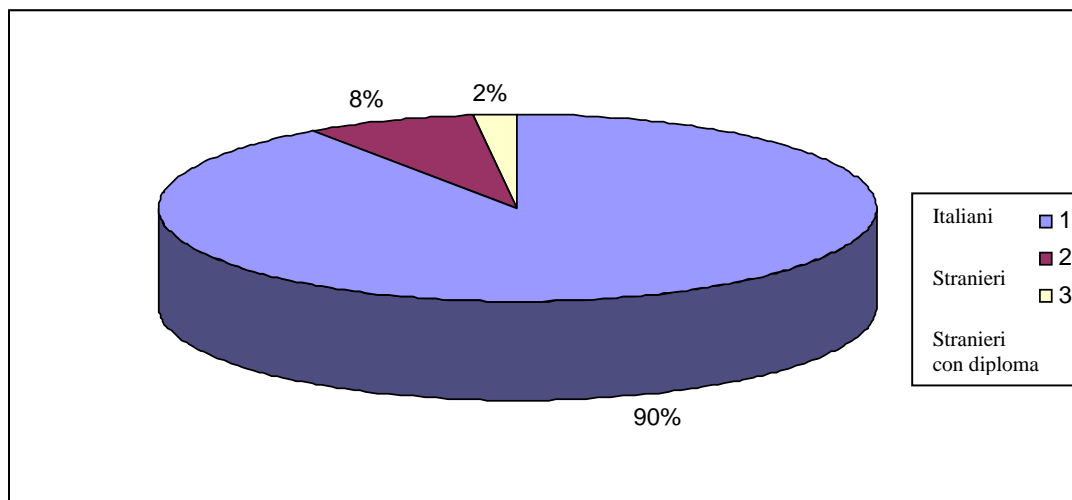
4 Azienda Regionale per i Servizi Scolastici e Universitari
Centri Servizi Informatici e Telematici d'Ateneo

in termini quantitativi delle presenze d'origine immigrata nell'ateneo genovese. Su 35.701 studenti immatricolati 2.590, pari al 7,3%, ha cittadinanza non italiana. Un dato significativo ma che, ai fini del lavoro di tesi, necessita di essere scomposto. Dei 2.590 studenti con cittadinanza straniera solo 673, il 26,0% tra gli stranieri e il 1,9% sul totale degli iscritti, ha conseguito un diploma di maturità in Italia. La maggior parte degli studenti con cittadinanza non italiana arriva invece all'università all'interno di percorsi di mobilità internazionale.

Tabella n°1 – Iscritti a corsi di laurea di II e III livello, presso Università degli Studi di Genova A.A. 2010/2011

Facoltà	Totale iscritti	Italiani	% sul totale iscritti facoltà	Stranieri diplomati in Italia	% sul totale iscritti facoltà	% sul totale stranieri diplomati in Italia
Architettura	2.349	2.204	93,8	23	0,9	3,4
Economia	4.023	3.604	89,5	132	3,3	19,6
Farmacia	958	866	90,3	26	2,7	3,9
Giurisprudenza	3.703	3.561	96,2	71	1,9	10,5
Ingegneria	4.616	4.267	92,4	76	1,6	11,3
Interfacoltà	1.564	1.464	93,6	17	1,1	2,5
Lettere e filosofia	2.701	2.646	97,9	10	0,4	1,5
Lingue e Lett.Stran°	2.517	2.046	81,3	111	4,4	16,5
Medicina e Chirurgia	5.434	5.042	92,7	98	1,8	14,6
Scienze della Formaz.	3.660	3.567	97,4	41	1,1	6,1
Scienze Mat.Fis.Nat.	2.549	2.457	96,4	31	1,2	4,6
Scienze Politiche	1.627	1.387	85,2	37	2,3	5,5
	35.701	33111	92,7	673	1,9	100,0
Fonte: Ufficio Statistico di Ateneo						

Grafico n°1- Studenti totali iscritti presso l'Università degli Studi di Genova, A.A. 2010/2011, valori percentuali



Fonte : rielaborazione originale da Ufficio Statistico Ateneo

I dati confermano come sono ancora pochi gli studenti immigrati che riescono ad arrivare all'università; ma al tempo stesso dicono anche che alcuni di loro riescono in questo percorso e che il destino delle seconde generazioni è sempre più orientato verso la prosecuzione nel sistema universitario. Questo consente anche di intravedere come la segregazione negli istituti professionali e tecnici cui spesso sono *vittime* gli alunni d'origine straniera è spesso una decisione che deriva da molteplici fattori, in primis l'orientamento ricevuto nelle scuole secondarie di I grado, ma non indica immediatamente né le scarse capacità degli studenti immigrati, né la necessità di inserirsi immediatamente nel mercato del lavoro come spesso si pensa. Non a caso il 54,4% degli studenti d'origine straniera maturati in Italia iscritti all'ateneo genovese nell'anno 2010/2011 è composta da studenti che provengono proprio da questo tipo di istituti.

Osservando le origini nazionali si vede che gli iscritti all'Università rispecchiano solo in parte la storia migratoria del territorio; i paesi con maggiori presenze sono l'Albania e l'Ecuador e a seguire Perù, Romania, Marocco, Ucraina e Cina. Queste sono le nazionalità numericamente più presenti a Genova anche se questa distribuzione

non rispecchia fedelmente l'anzianità di arrivo: per esempio i marocchini sono una delle prime nazionalità insediate a Genova già a partire dagli anni '80 mentre l'arrivo consistente degli altri gruppi è molto più recente. In particolare gli ecuadoriani, che oggi sono il primo gruppo nazionale per numero di residenti, iniziano ad aumentare in maniera consistente alla fine degli anni '90⁵. Bisogna però precisare che queste comparazioni sono solo indicative infatti gli iscritti all'ateneo non sono necessariamente residenti a Genova ma possono provenire da tutta la regione così come da fuori regione.

Tabella n°2 – Studenti stranieri con maturità conseguita in Italia, iscritti a corsi di laurea di II e III livello presso l'Ateneo genovese e Stranieri residenti a Genova. 2010/2011 .

	Studenti stranieri	% studenti	Residenti*	% residenti
Albania	182	27,0	8347	12,7
Ecuador	142	21,1	19127	29,2
Perù	70	10,4	3266	5,0
Romania	32	4,8	5822	8,9
Marocco	26	3,9	5416	8,3
Ucraina	15	2,2	2100	3,2

Fonte: Ufficio Statistico Università degli Studi di Genova e Istat

* i dati si riferiscono ai residenti nella provincia di Genova

** Repubblica Popolare Cinese

⁵ Per una rassegna sull'evoluzione della migrazione a Genova e in Liguria, cfr. i Rapporti sull'immigrazione a Genova, curati dal Centro Studi Medì.

5.3 La selezione degli intervistati

La selezione del campione non è avvenuta seguendo un metodo strettamente probabilistico, quanto secondo un modello di campionamento a scelta ragionata, *theoretical sampling* (Glaser e Strauss, 1967; Gobo 2001), e in particolare quello definito campionamento per quote, incrociando le informazioni statistiche relative agli iscritti suddivisi per gruppi nazionali e per numero di iscritti alle diverse facoltà. Dal totale dei 673 studenti stranieri con diploma italiano, è stata calcolata la percentuale di iscritti per ogni facoltà, riportandola al totale delle 40 interviste da svolgere.

Determinato a questo punto il numero di studenti da intervistare per ogni facoltà sono stati selezionati (compatibilmente con la disponibilità degli intervistati nel concedere l'intervista) i soggetti da contattare scegliendo il campione in base alla nazionalità.

La scelta di considerare le appartenenze nazionali non è così scontata come può apparire; come è stato documentato in numerose ricerche sul tema (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005; Queirolo Palmas 2006; Demarie, Molina 2004; Besozzi, Colombo e Santagati 2009) parlando di seconde generazioni è sempre in agguato il rischio di cadere in forme di etnicizzazione forzata, che finiscono per reificare le appartenenze culturali o nazionali, presentandole come caratteristiche immutabili e totalizzanti della persona: *“se usato in termini analitici il concetto di seconda generazione induce a considerare la differenza come un'essenza, qualcosa di definitivo, stabile che i genitori trasferiscono ai figli...”* (Bosisio, Colombo, Leonini, Rebughini, 2005: 82). La scelta di studiare gli studenti universitari d'origine immigrata poteva in effetti andare incontro a questo rischio, da un lato si voleva conoscere un fenomeno poco noto ma dall'altro ci si è chiesti se far luce sulle origini straniere non fosse un modo per rimarcare e quindi appunto

reificare, anche attraverso la ricerca, le appartenenze altre, per sottolineare le differenze più che le somiglianze. A questo proposito è interessante sottolineare come i ragazzi contattati abbiano risposto in due modalità opposte ma che rispecchiano esattamente queste riflessioni; alcuni si sono dimostrati contenti di raccontare le storie, spesso nascoste, da loro vissute, le interviste sono state lette come un'occasione per far vedere la specificità che li contraddistingueva e le differenze parziali ma significative, rispetto ai coetanei italiani. Altri invece, si sono mostrati disturbati per l'interesse a loro rivolto e non hanno voluto partecipare proprio perché ritenevano di non "essere diversi", di non voler mettere in luce qualcosa che era percepito come normale e non straordinario; non volevano insomma che si parlasse di loro come casi particolari ma semplicemente come studenti uguali a tutti gli altri.

La popolazione degli studenti d'origine straniera con diploma italiano è composta per il 67% da femmine e solo un terzo da maschi. Nella costruzione del campione la variabile di genere non è stata però rapportata alle caratteristiche della popolazione. I ragazzi, come emerge in letteratura, hanno tendenzialmente un rendimento più basso e tassi più elevati di dispersione scolastica (Besozzi e Colombo, 2007). Anche i dati Miur (2011:62) sulla presenza universitaria confermano il maggiore esito positivo conseguito da parte delle ragazze: *"Il numero di donne che conseguono la laurea è da anni maggiore di quello degli uomini: rappresentano il 58% del totale nel 2009. Con riferimento ai tassi di conseguimento del titolo, inoltre, la quota di giovani donne (25 anni) che consegue il titolo sulla popolazione di età corrispondente è del 51,9%, quota decisamente più elevata di quella dei coetanei di sesso maschile, pari al 36,7%"*. In una delle rare analisi italiane che tengono in considerazione anche l'accesso all'università a seguito dei diplomi di scuola secondaria (Ruggeri, 2010) viene ancora una volta confermato questo dato; secondo le analisi condotte nelle Marche su

un campione di 874 ragazzi stranieri di scuole secondarie di secondo grado, le ragazze dimostrano una maggiore propensione al proseguimento degli studi verso l'Università, 56,4% contro il 38,1%. Innanzi tale realtà si è preferito dar così più spazio ai ragazzi – per cercar di meglio comprendere le ragioni del gap di genere - non mantenendo quindi una distribuzione fedele a quella del totale degli iscritti, ma d'intervistare un uguale numero di soggetti per i due generi.

Un'ultima riflessione metodologica risulta necessaria. Spesso nella ricerca sui fenomeni migratori è difficile realizzare dei campionamenti di tipo probabilistico, poiché le caratteristiche stesse dell'universo molte volte sfuggono a classificazioni precise; ci può essere così la difficoltà di trovare le persone che per esempio sono in condizione irregolare rispetto al permesso di soggiorno e quindi non risultano presenti nelle statistiche, può essere più complesso trovare il reale luogo di residenza, accedere ad un numero telefonico fisso e così via. Per questi motivi molto spesso la ricerca su questi temi predilige approcci qualitativi, in cui la strategia di reperimento degli intervistati viene svolta attraverso tecniche come lo "*snow ball sampling*"⁶ o comunque attraverso canali di conoscenza personale informale che permettono di superare la prima barriera di diffidenza e timore che si potrebbe incontrare. Diverso appare il caso degli studi svolti con studenti all'interno delle scuole, qui infatti la presenza fisica dei soggetti della ricerca all'interno di uno spazio istituzionale in cui è facile reperire gli ipotetici intervistati, permette di utilizzare con maggiore facilità anche forme di campionamento probabilistico, in cui i soggetti vengono scelti all'interno di un elenco (esaustivo e chiuso) riferito ad esempio ai ragazzi iscritti in una determinata scuola o in diversi istituti. Nel caso specifico di questa ricerca si è

⁶ Bichi (2002) sottolinea il fatto che lo snow ball non è un criterio operativo di campionamento ma piuttosto una tecnica operativa che permette di trovare i soggetti da intervistare che possiedano i criteri stabiliti precedentemente durante la fase di selezione del campione.

dunque partiti da questa condizione privilegiata, poiché si avevano a disposizione gli elenchi degli studenti iscritti all'ateneo genovese, suddivisi per facoltà, nazionalità di provenienza e genere. Inoltre sussisteva la convinzione che avendo a che fare con una popolazione di studenti universitari si avrebbe facilmente trovato consenso e volontà di partecipazione alla ricerca, a differenza di altri casi in cui il reperimento degli intervistati può essere molto più complesso. Come infatti precisa Bichi, il problema dell'accesso alle informazioni che permettono di avere una lista di soggetti da cui attingere e l'accesso agli singoli intervistati è più difficile se si indaga in contesti particolari (2002: 88) *“esistono mondi nei quali è più difficile entrare [...] basti pensare, oltre alla delinquenza professionale, anche alla polizia, al parlamento, all'esercito...”*. In realtà ci si è resi conto durante il lavoro sul campo che queste credenze erano alquanto ingenuie. Pur non essendo la categoria di intervistati della ricerca particolarmente difficile da raggiungere, sono stati molti i ragazzi contattati che hanno scelto di non partecipare e a volte anche in modo molto brusco e seccato hanno chiuso la comunicazione telefonica senza ascoltare la richiesta che veniva loro rivolta. Le lettere di richiesta di collaborazione inviate via mail non hanno quasi mai ricevuto risposta tranne nei casi in cui esisteva già una conoscenza previa, diretta o mediata, da altri conoscenti (amici già intervistati, ex studenti, studenti tutor, amici di amici e così via). Ci si è però accorti che molto spesso chi accettava di partecipare alla ricerca erano studenti che per lo più avevano avuto un percorso di successo ed erano estremamente motivati al percorso di studio che avevano scelto di intraprendere. Chi invece aveva avuto percorsi più difficili o non era riuscito ad inserirsi in modo positivo, è stato anche in misura maggiore chi ha rifiutato di partecipare utilizzando diverse motivazioni (“non ho tempo”, “non posso”, talvolta un semplice “no!”); inoltre moltissimi sono stati coloro che pur avendo accettato non si sono presentati all'appuntamento e

non hanno più risposto al telefono quando ricontattati.

Queste osservazioni sono interessanti, non tanto per indicare la difficoltà avute nel reperire gli intervistati, ma per riflettere sul fatto che in qualunque tipo di indagine le ipotetiche distorsioni del campione, la sovrarappresentazione o la sottorappresentazione di alcuni soggetti con determinate caratteristiche (Bailey 1985) non sono presenti solo nella fase di costruzione del campione ma anche nel momento in cui i soggetti selezionati, scelgono di partecipare oppure di non farlo. Non è infatti sufficiente presentare la ricerca in modo chiaro e autorevole, come spesso viene suggerito nei manuali di metodologia, sono molte le variabili che posso spingere l'intervistato selezionato a non accettare: non avere tempo, non voler perderlo per partecipare alla ricerca, non capirne lo scopo, non voler parlare di questioni personali, non avere fiducia, e così via. Nel quadro di questo lavoro di ricerca ci si è accorti che si è così creata una sorta di sovrarappresentazione di studenti che avevano caratteristiche simili. Chi ha accettato di farsi intervistare era tendenzialmente più soddisfatto del suo percorso scolastico prima e dopo l'ingresso all'università; più motivato e intraprendente; più contento delle scelte fatte fino a quel momento e in generale della sua vita. È possibile così affermare che il campione si è andato a costruire anche in parte auto selezionato per scelta soggettiva e volontaria, dimostrando in ciò "la sua rappresentatività non certo di natura probabilistica" (Cipolla, 1988).

5.4 La caratteristiche degli intervistati

La costruzione del campione a scelta ragionata ha portato alla selezione di un gruppo caratterizzato, in riferimento alla distribuzione per anzianità migratoria del 47.5% di giovani di generazione 1.50,

del 35.0% di generazione 1.25 e del 17.5% di generazione 1.75⁷ (tabella 4).

Per quanto riguarda il diploma di maturità il 37.5% degli intervistati ha studiato in un istituto professionale, il 32.5% in un liceo e il 30.0% in un istituto tecnico (tabella 5). Le (ex) facoltà di Lingue e Letterature Straniere (17.5%), Economia, Giurisprudenza e Scienze della Formazione (tutte al 15%), sono quelle maggiormente frequentate (tabella 6).

Il campione si compone prevalentemente di studenti con nazionalità albanese ed ecuadoriana (22.5%), e peruviana (15.0%) – (tabella 7). Aggregando le nazionalità per aree geografiche si evince come siano preponderanti i latino americani (42.5%), gli est europei (37.5%), gli africani (12.5%) e gli asiatici (7.5%) – (tabella 8).

⁷ Nell'ambito di questo lavoro di tesi si impiega la nota visione graduale delle seconde generazioni proposta Rumbaut (1997):

- Generazione 1.75: sono coloro che giungono nel contesto di ricezione in età prescolare e quindi nella fascia d'età 0-5 anni. Visto che il trasferimento avviene nella prima infanzia, si suppone che i bambini non abbiano ricordi del loro paese di nascita e quindi vivano un'esperienza molto simile a quella delle seconde generazioni essendo quasi del tutto socializzati nella nuova realtà;
- Generazione 1.5: sono coloro che giungono nel contesto di ricezione nella fascia d'età 6-12 anni. Si tratta di preadolescenti che hanno imparato, o iniziato ad imparare, a leggere e a scrivere nella lingua madre nel paese d'origine, ma che completano gran parte della loro educazione in quello di arrivo;
- Generazione 1.25: sono coloro che giungono nel contesto di ricezione negli anni dell'adolescenza (13-17 anni), e che frequentano l'istruzione superiore o muovono i loro primi passi nel mercato del lavoro.

Tabella n°3 – Le caratteristiche del campione

Numero intervista	Genere	Paese d'origine	Età d'arrivo in Italia	Scuola secondaria	Ex Facoltà	Scuola
1	M	Ecuador	13	professionale	Lingue	Scienze Umanistiche
2	F	Albania	19	tecnico	Economia	Scienze Sociali
3	M	Perù	15	professionale	Medicina	Scienze Mediche e Farmaceutiche
4	M	Ecuador	19	professionale	Architettura	Politecnica
5	M	Ecuador	13	professionale	Ingegneria	Politecnica
6	F	Marocco	3	liceo	Lingue	Scienze Umanistiche
7	M	Marocco	12	professionale	Lingue	Scienze Umanistiche
8	F	Ecuador	12	professionale	SdF	Scienze Sociali
9	M	Panama	13	liceo	Lingue	Scienze Umanistiche
10	M	Senegal	15	professionale	Ingegneria	Politecnica
11	F	Albania	8	tecnico	Giurisprudenza	Scienze Sociali
12	M	Ucraina	1	professionale	Giurisprudenza	Scienze Sociali
13	M	Romania	13	tecnico	Economia	Scienze Sociali
14	F	Marocco	6	liceo	Architettura	Politecnica
15	M	Ucraina	7	tecnico	Lingue	Scienze Umanistiche
16	M	Ucraina	6	liceo	Medicina	Scienze Mediche e Farmaceutiche
17	F	Ecuador	16	professionale	SdF	Scienze Sociali
18	F	Albania	4	tecnico	Giurisprudenza	Scienze Sociali
19	M	Perù	15	tecnico	Economia	Scienze Sociali
20	M	Perù	4	professionale	Medicina	Scienze Mediche e Farmaceutiche
21	F	Cina	8	liceo	Farmacia	Scienze Mediche e Farmaceutiche
22	F	Perù	7	professionale	Lingue	Scienze Umanistiche
23	F	Ecuador	9	tecnico	Economia	Scienze Sociali
24	M	Albania	6	tecnico	Economia	Scienze Sociali
25	F	Perù	2	liceo	Scienze pol.	Scienze Sociali
26	F	Romania	20	professionale	Medicina	Scienze Mediche e Farmaceutiche
27	F	Perù	1	liceo	Medicina	Scienze Mediche e Farmaceutiche
28	F	Marocco	9	liceo	Economia	Scienze Sociali
29	M	Romania	10	tecnico	Ingegneria	Politecnica
30	F	Cina	5	liceo	Architettura	Politecnica
31	F	Ecuador	11	professionale	Lingue	Sc. Umanist.
32	M	Colombia	12	liceo	Giurisprudenza	Scienze Sociali
33	M	Albania	17	tecnico	Giurisprudenza	Scienze Sociali
34	F	Ecuador	10	Tecnico	Giurisprudenza	Scienze Sociali
35	M	Albania	6	liceo	Ingegneria	Politecnica
36	F	Albania	7	liceo	SdF	Scienze Sociali
37	F	Cina	9	tecnico	Architettura	Politecnica
38	M	Albania	14	professionale	Scienze Pol.	Scienze Sociali
39	M	Ecuador	14	professionale	Medicina	Scienze Mediche e Farmaceutiche
40	F	Albania	7	liceo	SdF	Scienze Sociali

Tabella n°4 – intervistati per anzianità migratoria

Generazione	v.a.	v.p.
1.25	14	35
1.50	19	48
1.75	7	17
Totale	40	100

Tabella n°5 – intervistati per indirizzo di studi

Indirizzo di studi	v.a.	%
Liceo	13	32
Tecnico	12	30
Professionale	15	38
Totale	40	100

Tabella n°6 – intervistati per facoltà

Facoltà	v.a.	v.p.
Architettura	4	10
Economia	6	15
Farmacia	1	3
Giurisprudenza	6	15
Ingegneria	4	10
Lingue e letterature straniere	7	17
Medicina e Chirurgia	6	15
Scienze della Formazione	4	10
Scienze politiche	2	5
Totale	40	100

Tabella n°7 – intervistati per nazione d'origine

Nazione	v.a.	v.p.
Albania	9	23
Cina	3	7
Colombia	1	2
Ecuador	9	23
Marocco	4	10
Panama	1	2
Perù	6	15
Romania	3	8
Senegal	1	2
Ucraina	3	8
Totale	40	100

Tabella n°8 – intervistati per are geografica

Area geografica	v.a.	v.p.
Africa	5	13
Asia	3	7
Est Europa	15	37
America Latina	17	43
Totale	40	100

5.5 La metodologia di raccolta delle informazioni

Volendo affrontare un argomento poco indagato e relativamente recente, si è optato un approccio qualitativo che permettesse di condurre un'analisi esplorativa e al tempo stesso di scendere in profondità nelle storie dei testimoni scelti. Sono state così condotte interviste in profondità a quaranta ragazzi d'origine straniera selezionati secondo i criteri sopra esposti. Interviste in profondità secondo l'accezione proposta da Bertaux (1999) dei racconti di vita. Il racconto di vita *infatti* "è una storia di vita ma centrata su di un particolare segmento della storia di un soggetto legato ad eventi specifici, per esempio la migrazione, la vita professionale, gli studi universitari" (Bertaux 1999: 39). In questo caso quindi si è cercato di ricostruire le storie di vita degli intervistati focalizzando l'attenzione in particolare sull'esperienza scolastica e sulla scelta di proseguire gli studi universitari dopo il diploma attraverso l'impiego di uno strumento che lasciasse loro ampio spazio per l'espressione individuale. Questa tecnica di ricerca qualitativa consente infatti di valorizzare le capacità tipicamente umana di attribuire significati soggettivamente e interattivamente co-costruiti nel frame del colloquio d'intervista all'interno si struttura un'interazione tra intervistato e intervistatore sotto la guida più o meno direttiva di quest'ultimo (Bichi, 2002). Nonostante alcuni limiti che la caratterizzano – vincoli temporali, dinamiche relazionali e asimmetrie di potere tra i principali - l'intervista qualitativa permette di

valorizzare il contributo degli intervistati e degli intervistatori alla comune costruzione del processo di conoscenza (Losito, 2004).

L'approccio che ha ispirato questo lavoro di raccolta e quindi d'analisi delle informazioni è quello della *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967; Staruss e Corbin, 199). Un metodo di ricerca ispirato al paradigma interpretativo, che mira ad approfondire i significati attribuiti ai fenomeni oggetto d'indagine, risultando particolarmente adatto all'esplorazione dei processi sociali e psicologici sottostanti nel tentativo di colmare nelle scienze sociali la scarsa o nulla relazione fra dati e teoria. La *GT* trova sostanza e propulsione nel motto "lascia che i dati siano la tua guida". L'applicazione di tale principio consente l'emersione del modello teorico nei dati della ricerca empirica. Dalle risposte degli intervistati, prodotte dall'interazione dell'intervistato e dell'intervistatore secondo questo principio è possibile inferire la teoria *grounded* nei dati stessi. La ricostruzione e comprensione del pensiero dei partecipanti focalizzato alla scoperta deve però avvenire senza riferirsi a categorie di ricerca aprioristiche così che la ricerca possa essere guidata esclusivamente dai dati raccolti sul campo nel corso dell'indagine stessa.

Questo sembra però presentarsi come un punto critico nell'applicazione dell'approccio della *GT*; non sembra possibile infatti che il ricercatore si spogli delle sue categorie concettuali. Lasciare i dati parlare senza che queste entrino in gioco non è che un'utopia. Nella raccolta, archiviazione e codifica un'informazione, le esperienze, inclinazioni, preferenze e attitudini del ricercatore determinano inevitabilmente il suo focus d'attenzione e l'individuazione del grado di significazione e rilevanza di quel che emerge dai dati. Le relazioni tra fenomeni emergono infatti "...in quanto vengono cercate, e che vengono cercate in quanto vengono presupposte" (Vardanega, 2008:28). Per far fronte a questo limite è possibile orientarsi verso un approccio relativistico alla *GT* all'interno

del quale le teorie di riferimento del ricercatore sono chiaramente esplicitate piuttosto che mantenute come fattore occulto in grado di inficiarne la validità stessa (Holstein e Gubrium, 1997; De Gregorio e Mosiello, 2004)

Le interviste in profondità condotte per la rilevazione delle informazioni sono state realizzate seguendo una traccia costruita e seguita tenendo conto degli aspetti teorici ed epistemologici sopra accennati. La traccia d'intervista integrale è riportata in appendice.

Tutte le interviste realizzate sono state registrate con il consenso degli intervistati e trascritte. Al termine di ogni intervista è stato somministrato un breve questionario, una sorta di scheda riassuntiva (in appendice), compilato comunque in presenza dell'intervistatore, allo scopo di fissare, senza dimenticanze, alcune delle informazioni acquisite attraverso domande più specifiche.

Una riflessione finale è da farsi sulla raccolta delle informazioni per mezzo delle interviste ai testimoni privilegiati. Nella fase iniziale di sistematizzazione del disegno della ricerca si è ipotizzato di individuare alcuni testimoni privilegiati al fine di cogliere in particolare l'opinione dei docenti in quanto soggetti ugualmente coinvolti nel fenomeno ma ovviamente da un diverso e speculare punto di osservazione. Di fatto però la ricerca dei testimoni privilegiati si è dimostrata molto difficile, pochissimi docenti infatti erano consapevoli di avere alunni immigrati o soprattutto hanno dichiarato di non aver nulla da dire al riguardo poiché non si erano mai accorti della loro presenza o di eventuali differenze. Non dissimile è la situazione all'interno degli appositi servizi presenti all'interno dei servizi di segreteria d'ateneo, degli sportelli studente e servizi orientamento. Anche in questo caso lo studente d'origine straniera non è percepito come categoria a sé, quando è identificato come tale lo è solo in termini burocratici (rinnovo di permesso di soggiorno o alla presentazione di documentazione aggiuntiva rispetto ai cittadini italiani o europei).

Un vuoto che riconduce alle domande e riflessioni iniziali: gli studenti immigrati non sono visibili perché totalmente inseriti e mimetizzati con gli italiani? Oppure non sono visibili perché l'Università non si è interrogata sulla loro presenza e non ha messo in luce le eventuali necessità, bisogni, competenze specifiche, da essi introdotti nell'istituzione?

6 L'analisi qualitativa delle informazioni

La ricostruzione narrativa dei punti di svolta significativi, come quella legata scelta degli studi, secondo il punto di vista dei partecipanti è stata finalizzata alla costruzione delle teorie implicite di cui questi sono portatori. L'analisi qualitativa delle interviste realizzate a tale scopo è stata condotta applicando due modalità - quella tradizionale (intendendo come tale quella condotta *armati* di penna e matita) e quella computer-assistita - differenti tra di loro non tanto sul piano epistemologico o concettuale, quanto su quello applicativo. Entrambe le modalità sono orientate all'analisi del materiale raccolto grazie all'utilizzo di strumenti di ricerca non strutturati, al fine di non vincolare entro categorie predefinite dal ricercatore aprendo così la ricerca all'incontro con la scoperta per cogliere realtà complesse e poco indagate. Il sistema tradizionale si sviluppa in un lavoro di organizzazione e interpretazione del materiale strettamente artigianale lungo il quale il ricercatore evidenzia, sottolinea e applica etichette categorizzanti per poi giungere attraverso un processo induttivo a far emergere la teoria. Anche l'analisi interpretativa *computer-assisted* a ben vedere è però un lavoro artigianale, poiché periodo dopo periodo il ricercatore codifica il contenuto del materiale. La differenza è però data dall'agevolazione che il computer consente non solo nell'organizzazione del materiale, ma soprattutto nel processo induttivo perché favorisce una visione più unitaria del corpus del testo e delle connessioni che legano le sue parti. Si rimanda al capitolo successivo l'analisi qualitativa *computer-assisted* con ATLAS.ti. Si inizia invece a presentare alcuni elementi generali e ricorrenti che emergono dalle interviste condotte.

Un primo dato interessante è legato alle caratteristiche delle famiglie di origine degli studenti. La maggior parte di essi sono figli di migranti economici, arrivati in Italia per ricongiungimento familiare, richiamati da un genitore primo migrante oppure giunti qui insieme ai genitori. Nel campione vengono quindi seguite le caratteristiche tipiche dei diversi flussi migratori presenti in città e le differenze dei gruppi nazionali; questo dato è interessante perché conferma che gli studenti immigrati all'università non sono solo i figli delle *élite* (diplomatici, imprenditori, giornalisti, ecc....) ma proprio quei figli di seconda generazione che negli anni precedenti sono passati all'interno degli istituti di primo e secondo grado. Nello specifico utilizzando la classica definizione di Rumbaut (1997) sulle seconde generazioni, si osserva che ci si trova di fronte alla "generazione 1,75" cioè ragazzi immigrati in Italia tra i 13 e i 18 anni e la "generazione 1,50" cioè ragazzi immigrati tra i 5 e i 13 anni; in entrambi i casi quindi sono ragazzi che hanno svolto un periodo, più o meno lungo, della socializzazione secondaria nel paese di origine per poi inserirsi nel sistema scolastico italiano. Nessun caso è rappresentato da soggetti nati in Italia⁸, una sola ragazza è arrivata a 18 mesi ma tutti gli altri non sono arrivati qui prima dei 4 anni di età. Solo in due casi gli intervistati appartengono a famiglie di classe sociale elevata, dove i genitori pur immigrati per motivi economici godono però di un capitale economico e culturale molto maggiore rispetto agli altri, tale da permettersi di risiedere in zone residenziali della città e di mandare i figli a scuole private di prestigio. Dalle interviste emerge in modo molto evidente come si possano individuare tre profili di studenti, che raccolgono ragazzi/e con un percorso relativamente omogeneo, rispetto alle caratteristiche socio-economiche, alla storia migratoria, al modo di concepire la vita in Italia, alla percezione dell'identità, alla scelta del percorso di studi, alle prospettive per il futuro. Variabili di rilievo queste perché a

⁸ Nello specifico una ragazza è nata in Italia ma è stata subito mandata nel paese di origine e poi fatta rientrare all'età di 5 anni.

seconda della declinazione assunta possono fare la differenza tanto nello strutturare il più ampio processo di socializzazione, quanto, più specificatamente, nel condurre al *passo seguente*. Ai tre profili di studenti, come meglio illustrato nelle pagine seguenti, sono state attribuite le etichette di cosmopoliti/integrati, coloro con un buon background sociale e migratorio buono e alte performance formative, i soddisfatti/in cammino, con background sociale e migratorio medio basso e successo formativo proiettato verso l'alto o comunque in progressione, i disorientati/delusi con buon background sociale e migratorio medio basso e scarse performance formative (tabella 1).

Sul versante socio-economico la fragilità è spesso implicita in molte delle storie di chi si muove per migliorare la propria condizione di partenza, non solo in termini puramente economici ma soprattutto rispetto alla fragilità delle relazioni, alla difficile rinegoziazione dei ruoli all'interno della famiglia e della società, al desiderio di mobilità sociale ascendente che spesso si scontra con forme di integrazione subalterna, difficili da superare. Al tempo stesso però le caratteristiche socio-economiche dei migranti non sono tutte uguali e gli esiti che ne derivano sono altamente differenziati. La migrazione in sé non è quel che fa la differenza, lo è semmai il modo in cui questa viene vissuta. Esistono tante storie migratorie quante sono le biografie individuali, che però a loro volta s'inscrivono all'interno di quelle collettive. Le esperienze delle prime generazioni, la densità e la numerosità della comunità d'origine, nonché la forza dei legami che unisce i suoi membri, portano infatti alla costruzione di frame di vita differenziati. Questo, insieme a fattori esterni e sovrastrutturali, influenza il modo individuale di percepirsi, di sentirsi perennemente straniero, oppure positivamente o *forzatamente* italiano, di accrescere un'identificazione *in-between*, basata sulla selezione degli elementi positivi della cultura d'origine e quelli della cultura di destinazione. Di immaginarsi di conseguenza come soggetto attivo

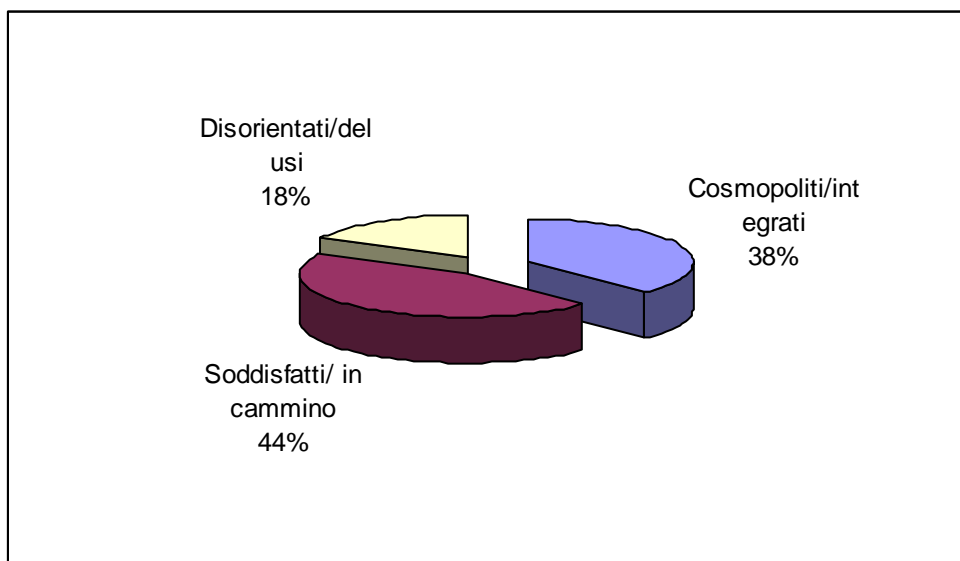
nella società italiana, senza per questo dover dimenticare le proprie origini.

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

Tabella n°1 - I profili degli studenti

Cosmopoliti/integrati	Soddisfatti/ in cammino	Disorientati/delusi
<p>Si dividono in due sottogruppi:</p> <p>1) Figli dell' élite economica/culturale</p> <p>Non si sentono né stranieri né immigrati</p> <p>2) figli di migranti economici, buon capitale culturale e sociale alle spalle</p> <p>Non si sentono immigrati, vedono le loro appartenenze come multiple e si sentono cittadini del mondo</p>	<p>Figli di migranti economici</p> <p>Classe medio-bassa</p> <p>Consapevoli del proprio percorso migratorio</p> <p>Senso critico e autoanalisi</p> <p>Alcuni anche con storie molto difficili alle spalle ma da cui sono usciti vincenti</p>	<p>Figli di migranti economici</p> <p>Classe medio/bassa</p> <p>“Spersi”, scarto enorme tra la realtà e i loro ideali di successo</p> <p>Scarso senso critico verso il loro percorso migratorio</p> <p>Delusi del loro insuccesso</p> <p>Si sentono molto più stranieri che italiani.</p>

Grafico n°1 - Gli studenti distribuiti per profilo di riuscita



6.1 I Cosmopoliti/integrati

Il primo gruppo è quello dei **cosmopoliti/integrati**, la doppia definizione rimanda alle caratteristiche duplice del gruppo che in realtà si potrebbe suddividere in due ulteriori sottogruppi, caratterizzati da differenze interessanti da esplicitare; al tempo stesso è stato scelto di utilizzare un'etichetta composita qui come negli altri due gruppi, proprio per evidenziare la dimensione processuale e non statica delle caratteristiche di questi ragazzi.

Prima di procedere nell'analisi vengono riportate sinteticamente alcune caratteristiche di sfondo che contraddistinguono i ragazzi inseriti all'interno di questo primo gruppo, facendo riferimento sia a tratti biografiche sia agli aspetti più specifici del percorso scolastico e universitario:

Tab. n°2 - Alcuni dati sui cosmopoliti/ integrati

Numero intervista	Genere	Paese di origine	Età di arrivo in Italia	Generazione	Scuola secondaria	Facoltà
6	F	Marocco	3	1,75	liceo	Lingue
9	M	Panama	13	1,25	liceo	Lingue
11	F	Albania	8	1,5	tecnico	Giurisprudenza
12	M	Ucraina	1	1,75	professionale	Giurisprudenza
14	F	Marocco	6	1,5	liceo	Architettura
15	M	Ucraina	7	1,5	tecnico	Lingue
16	M	Ucraina	6	1,5	liceo	Medicina
18	F	Albania	4	1,75	tecnico	Giurisprudenza
21	F	Cina	8	1,5	liceo	Farmacia
25	F	Perù	2	1,75	liceo	Scienze politiche
27	F	Perù	1	1,75	liceo	Medicina
30	F	Cina	5	1,75	liceo	Architettura
35	M	Albania	6	1,5	liceo	Ingegneria
36	F	Albania	7	1,5	liceo	SdF
40	F	Albania	7	1,5	liceo	SdF

Come si evince dalla tabella n°2 tra gli studenti sono rappresentati diverse nazionalità ma con una prevalenza dei paesi dell'Est Europa e con una presenza maggioritaria delle ragazze rispetto ai ragazzi (10 e 5), dei giovani di generazione 1.5 (il 53.3% contro il 40.0% e 6.7% della generazione 1.75 e 1.25). La prevalenza dei cosmopoliti/integrati ha un diploma liceale (73.3%), quindi tecnico (20.0%) e professionale (6.7%). Sono iscritti maggiormente ad un corso di laurea della Scuola di Scienze Sociali (40.0%), delle Scuole di Scienze Mediche e Farmaceutiche e di Scienze Umanistiche (entrambe al 20.0%), della Scuola Politecnica (13.3%) e della Scuola di Scienze matematiche, fisiche e naturali 86.7%).

Rimandando l'analisi delle specificità caratteristiche dei gruppi nazionali alle pagine successive, osserviamo come questo profilo sia costituito da ragazzi che in termini di anzianità migratoria, genere e diploma di scuola superiore rispecchiano le caratteristiche peculiari evidenziate in letteratura riferibili al successo formativo.

Molti studi dimostrano che esiste una correlazione negativa tra l'età all'immigrazione e il successo formativo (Chiswick e DebBurman,

2003; Schaafsma e Sweetman, 200; cfr. cap 4.12). Nonostante questo rapporto non sia sempre diretto e lineare (Portes e MacLeod, 1999; Ravecca, 2009; Santagati, 2012), è scontato come chi arriva nel contesto di destinazione prima capitalizzi conoscenze contestuali e abilità linguistiche maggiori rispetto a chi giunge dopo. La prevalenza dei high achiever, anche nel nostro caso, è composto in gran prevalenza da giovani giunti nell'età della scuola primaria. Frequentare la scuola di base in Italia supporta infatti l'apprendimento e la padronanza della lingua di destinazione (Fragai, 2000), permette di acquisire a fianco di conoscenze e abilità generale e trasversali altre contestuali riferite allo specifico ambiente d'apprendimento (Chiswick, 1978). Iniziare a frequentare la scuola nel ciclo di base porta anche ad avere una conoscenza migliore della strutturazione del nostro sistema d'istruzione nazionale e quindi di saper navigare con competenza assumendo scelte consapevoli. La canalizzazione formativa è un ulteriore elemento di differenziazione del successo degli studi post secondari. Solo uno studente appartenente a questo profilo ha un diploma di maturità professionale. Pur non essendo questa una condizione di disfatta è chiaro come i licei, dove ha studiato la prevalenza dei cosmopoliti/integrati, sostengono maggiormente i percorsi universitari. Il gruppo dei cosmopoliti/integrati è composto in prevalenza da studentesse. Anche questa caratteristica rispecchia quanto emerge dalla letteratura dove è chiaro come siano le donne a raggiungere maggiormente dei maschi performance educative di successo (cfr. cap. 4.13).

All'interno di questa classificazione si possono individuare due sottogruppi; il primo (numericamente molto esiguo⁹) è quello che delle *élite*, vere o percepite, ma che comunque i testimoni

⁹ La scelta di mettere insieme questi due sottogruppi deriva dal fatto che i ragazzi hanno caratteristiche piuttosto simili, inoltre quelli appartenenti al primo gruppo sono nettamente minoritari; tuttavia ci sembrava importante non "far sparire" nel gruppo maggioritario le loro caratteristiche in quanto interessanti sotto il profilo analitico.

sottolineano anche per differenziarsi dagli altri figli di immigrati: genitori con buoni posti di lavoro e quindi elevato status socio economico, ingrediente fondamentale per minimizzare sia le barriere hard sia quelle soft all'accesso all'istruzione post secondaria (cfr. cap. 1); residenza e scuola in quartieri bene della città (Portes e MacLeod, 1999), amicizie solo italiane.

I ragazzi appartenenti a questo gruppo sembrano aver totalmente messo da parte la loro origine nazionale se non per la competenza linguistica, che però viene usata come elemento di distinzione in positivo, una competenza in più, spendibile, secondo le prospettive dell'assimilazione selettiva (Portes e Rumbaut, 200; Portes e Hao, 1998,2002), nello studio e in futuro sul mercato del lavoro :

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

“con i nonni parlo solo albanese, con papà rumeno e inglese, con la mamma albanese e inglese, e naturalmente italiano con tutti” (A. Albania, M)

Il paese di origine e gli aspetti identitari o culturali legati ad esso, sono per lo più visti o come elementi folcloristici o come un qualcosa che appartiene ai genitori o ai nonni rimasti in patria ma non a loro stessi; il paese di origine è lontano non solo fisicamente ma anche simbolicamente. Questi ragazzi sembrano non sentirsi né stranieri né immigrati e anzi mettono una distanza netta tra gli altri immigrati con cui pensano di non avere niente in comune. Questa distanza si può notare su come viene affrontata la questione dei documenti di soggiorno, tema che sembra non preoccupare o non riguardare i

ragazzi intervistati, né per il presente né per il futuro. Si può intravedere un modello di piena integrazione o forse addirittura di assimilazione¹⁰, i percorsi scolastici sono stati buoni e di successo durante tutto il ciclo di studi, l'apprendimento della lingua italiana pressoché immediato e la percezione della propria identità è molto più legata al contesto locale di vita che non al paese di origine, che rimane sempre un po' sullo sfondo come un luogo della memoria ma ormai dimenticato:

“B: dalle medie ero praticamente integrato

I: Con integrato cosa intendi?

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

La storia di D. è molto significativa al riguardo:

D. ha 23 anni, è nato in Ucraina da madre russa e padre tedesco, è arrivato a Genova a 6 anni, quando insieme alla madre e alle sorelle ha raggiunto il padre che era immigrato un anno prima, inviato dalla sua azienda che aveva aperto una filiale a Genova. D. appartiene a quella che potremmo chiamare un'élite, non solo in riferimento agli immigrati ma anche ai genovesi. Ha frequentato la scuola americana dove è cresciuto in un contesto cosmopolita e multilingue “c'erano bambini da tutti il mondo, non esisteva sentirsi straniero, il più straniero era quello di Genova, ti confrontavi con tutto il

¹⁰ Per una riflessione teorica sui diversi concetti e significati, si rimanda a Santagati (2011).

mondo, lì il problema dell'integrazione non è mai esistito". Come molte famiglie dell'alta borghesia genovese la sua si è trasferita a vivere in Albaro [quartiere residenziale della città, ndr.] e lui e le sorelle sono stati mandati alle medie ad una scuola privata di élite e successivamente al liceo scientifico della zona; la scelta di iscriversi a medicina è stata una conseguenza logica del suo percorso di studi e una decisione scontata sia da parte sua che della sua famiglia. Pensando alla sua esperienza di vita D. non si sente né immigrato, né straniero, nel suo racconto la storia della migrazione della sua famiglia viene eliminata e messa in secondo piano per sottolinearne invece lo stile cosmopolita e soprattutto il capitale culturale di cui gode grazie alle diverse lingue che parla in casa. L'essere straniero, e per giunta un immigrato proveniente da un paese extracomunitario, è un' esperienza che non appare o non viene portata alla luce, forse rimossa o semplicemente annullata dalla dotazione di capitale culturale ed economico che gli ha permesso facilmente di mimetizzarsi con i compagni di scuola e gli amici del quartiere. L'Ucraina è descritta come un paese lontano, non solo fisicamente ma anche emozionalmente, estraneo e arretrato, un luogo insomma a cui appartengono i genitori ma con cui non sente di avere nulla in comune:

"a parte che un paese come l'Ucraina non è che mi piaccia più di tanto, la gente non mi piace...quindi alla fine non mi interessa...[...] mia madre torna una volta all'anno perché mia nonna, cioè sua madre vive ancora là nella casa che abbiamo lì [...] io invece è da un po' che non vado...".

Anche la mancanza della cittadinanza italiana non lo preoccupa o non viene vissuta come una difficoltà, la richiesta dei documenti di cittadinanza sembra solo una formalità che verrà espletata in futuro ma su cui non viene fatta nessuna

specifica riflessione. In particolare non sembra esserci consapevolezza del fatto che l'inserimento professionale nel sistema ospedaliero italiano deve passare necessariamente dal possesso della cittadinanza italiana, condizione imprescindibile per accedere ai concorsi pubblici. La proiezione di una collocazione ai più elevati gradini della scala sociale, di cui fino ad oggi D. ha goduto grazie alla condizione economica privilegiata dei genitori, si scontra inevitabilmente con i limiti dati dalla legislazione sui documenti di soggiorno e sul diritto di cittadinanza che colpisce tutti gli immigrati.

Ovviamente il capitale economico e sociale di cui si gode attraverso la famiglia potrà agevolare od ostacolare, a seconda dei casi, l'ottenimento della cittadinanza che viene concessa (secondo la Legge 5 febbraio 1992, n°91) su base discrezionale in relazione al possesso di una serie di caratteristiche dei richiedenti, ad esempio la dimostrazione di possedere il "requisito della lingua e della cultura italiane" secondo l' Articolo aggiunto dall'art. 1, L. 8 marzo 2006, n° 124 (Gazz. Uff. 28 marzo 2006, n° 73). Come si può intuire leggendo gli articoli la legge attribuisce un ambito di discrezionalità nella valutazione degli elementi. Il diniego può essere determinato oltre che dai motivi inerenti la sicurezza dello Stato, anche da mancanza del periodo di residenza legale, insufficienza dei redditi del nucleo familiare, presenza di precedenti penali, insufficiente livello di integrazione e scarsa conoscenza della lingua italiana.

Se in questo primo gruppo spicca soprattutto la dimensione del sentirsi totalmente integrati/assimilati, nel secondo (la maggioranza) predomina invece la dimensione del cosmopolitismo. Come precisa Colombo (2005:63) nella prospettiva contemporanea il cosmopolita *"rappresenta un soggetto caratterizzato dal continuo tentativo di sintesi piuttosto che dall'esperienza dell'esclusione; un soggetto che si riconosce nel movimento continuo, nel flusso, nel passaggio*

piuttosto che nell'essere bloccato in una posizione marginale". Questi ragazzi riflettono appunto tale immagine, sottolineando non tanto la tensione tra due mondi diversi e opposti ma la capacità di riorganizzare riferimenti culturali molteplici, non solo tratti dalle appartenenze etniche o nazionali ma sempre di più dal flusso di cultura globale che accomuna i coetanei di tutte le nazionalità (Beck, 2003; Espiritu, 2009; Queirolo Palmas, 2010; Caneva, 2011). Appare chiaro il richiamo all'idea di assimilazione selettiva secondo cui alcune forme di preservazione della cultura d'origine combinate con determinati aspetti della cultura di destinazione possono costituire una risorsa di rilievo nel processo d'assimilazione delle seconde generazioni (Portes e Rumbaut, 2001; Ambrosini e Molina, 2004).

Gli intervistati di questo sottogruppo sono figli di migranti economici, arrivati in Italia dopo un periodo, più o meno lungo, di separazione dai genitori. Dalle interviste spicca immediatamente, come in altri casi di successo (Bankston e Zhou, 1995, 2002; McLanahan, 1985), il buon capitale culturale e sociale di partenza che li ha sicuramente facilitati nel percorso di inserimento e soprattutto nel contesto scolastico.

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

"Mi ritengo metà e metà, perché comunque ho passato più della metà della mia vita qua quindi è ovvio che mi sento anche un po' italiana però dall'altra parte non posso rinnegare le mie radici...mi dicono che sono un po' nazionalista però diciamo che mi piace anche la lingua

cinese e mi piacerebbe non perderla perché adesso non parlandola tanto purtroppo si perde...” (J. Cina, F)

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

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

È interessante vedere come nelle parole di questi ragazzi emerge spontaneamente la consapevolezza di queste appartenenze multiple che vengono riconosciute come elementi arricchenti e che segnano la loro specificità. Le interviste riprendono in questo senso le riflessioni teoriche che sottolineano l'aumento *“del numero di persone che non si sentono definite da un'unica appartenenza [...] amando e sentendosi parte di posti che sembrerebbero escludersi a vicenda”* (Colombo, Domaneschi e Marchetti, 2009: 21).

Al tempo stesso alcuni mettono in risalto come nel corso dell'adolescenza o con l'inizio dell'università abbiano sentito il desiderio di una conoscenza più approfondita della cultura di provenienza, che li ha spesso portati ad una “riscoperta” esplicita e razionalmente ricercata delle proprie origini a partire dalla lingua, dalle pratiche religiose, da diversi aspetti culturali. In questi casi è

interessante notare come la “riscoperta delle origini” passi spesso attraverso un canale “più formale” rispetto alle relazioni con i familiari o con altri connazionali, l’attenzione è infatti rivolta allo studio della lingua ufficiale del proprio paese se a casa si parla dialetto, allo studio della lingua scritta o delle letterature, storia, filosofia o il rientro periodico in patria per conoscere “da vicino” il contesto di origine:

“I: *Quando vai in Perù* ti fermi tanto?

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

L: Ma perché hai scelto proprio il Perù?

Per ritrovare le mie origini e mi incuriosiva come avrei fatto l’università lì, come sarebbe stato stare lì da sola, vedere un po’ com’era...[...] avevo l’opportunità di studiare lo spagnolo nel mio paese, così poi lo accantonò e mi posso occupare di altre lingue...” (L. Perù, F)

M. è una ragazza marocchina arrivata in Italia con la madre e la sorella a 4 anni, ha frequentato tutte le scuole in Italia dove si è sempre distinta come un’ottima studentessa anche grazie all’appoggio di un’anziana vicina di casa italiana, che ha preso tutta la famiglia sotto la sua ala protettiva. M. non ha mai avuto problemi a scuola né nel rendimento né nei rapporti con i compagni, le sue amicizie sono quasi tutte italiane sia perché nel suo liceo non c’erano molti stranieri sia perché, per sua esplicita ammissione, ha sempre cercato di tenere a distanza gli altri marocchini, percepiti come troppo tradizionalisti e con una mentalità molto lontana dalla sua. Nel periodo tra la fine

del liceo e l'inizio dell'università M. ha però avvertito "l'esigenza di riscoprire le mie radici" come lei stessa dice, per questo motivo si è iscritta a Lingue per poter avere una visione e una conoscenza più ampia che non fosse solo legata agli insegnamenti trasmessi dai suoi genitori. Si è messa quindi a studiare arabo classico, mentre a casa parlano berbero, perché così ha la possibilità di studiare la lingua, la storia e la cultura del suo paese di origine. In questo periodo ha anche ricominciato a frequentare il centro islamico di preghiera e ha scelto di portare il velo, come lei stessa dice "ai miei non importava che lo facessi ed io fino ad allora ero sempre stata contraria. Ma poi, con calma, ho capito che invece per me sarebbe stato importante farlo, un simbolo della mia appartenenza. Premetto che sono contraria al burqa, al hijal e al niqab. Non sono mica talebana! (ride). Però mi sembra un passo importante, se scelto liberamente, nella costruzione della propria identità".

Questo percorso di riavvicinamento e scoperta degli elementi culturali legati al paese di origine o semplicemente alla propria storia familiare (lingua, religione, usi, conoscenza diretta del paese e così via) si riflette anche nella scelta delle amicizie. Questa non sembra infatti legata ad una specifica appartenenza etnica o nazionale bensì ad altre variabili che accomunano questi studenti a tutti gli altri coetanei: simpatia, condivisione di interessi, stesso percorso scolastico, conoscenze comuni e così via. In questo senso vengono riprese alcune riflessioni che negli ultimi anni hanno sottolineato l'importanza dei processi di socializzazione che spezzano la socialità coetnica ma si muovono su linee completamente svincolate dalle appartenenze di origine nazionale (Queirolo Palmas, 2006; Caneva, 2011). Al tempo stesso però va ricordato che in altri casi si verificano situazioni esattamente opposte con la nascita di forme marcate di

etnogenesis (Feixa, 2006) o risocializzazione etnica che appaiono legate a forme di *downward assimilation* e a concentrazioni elevate di ragazzi appartenenti ad un medesimo gruppo nazionale all'interno di una scuola o di un quartiere, gruppo per lo più vittima di processi di stigmatizzazione marcati. Ciò implicherebbe il dispiegarsi di situazioni opposte dell'auspicata assimilazione segmentata di cui parla Portes capace invece di isolare i giovani immigrati dall'underclass urbana e quindi dalle culture oppositive (Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2001, 2005).

Rumbaut (1994) indica come la formazione dell'identità etnica si rafforzi in situazioni di dissonanza culturale, in cui appare più marcato il bisogno di differenziarsi dagli altri da cui ci si sente lontani, in questo modo si tende a rafforzare la chiusura etnica rendendo poco permeabili i confini del gruppo. Emerge in questo caso il down side del capitale sociale (Portes, 1998). Come visto analizzando le condizioni che si presentano come barriere soft all'accesso all'istruzione universitaria (cfr. cap. 1.2.2), il capitale sociale, in prevalenza risorsa positiva, può talvolta produrre esiti negativi. Questo accade quando i rapporti di relazione sono oltremisura coesi, implicando l'innalzamento di rigide barriere tra l'*in group* e l'*out group*, restrizione della libertà individuale, e *downward leveling*.

Gli intervistati di questo profilo hanno invece esperienze esattamente opposte, nella maggior parte dei casi le amicizie sono soprattutto italiane, non tanto per una scelta esplicita ma perché il percorso scolastico li ha portati verso scuole in cui gli stranieri erano numericamente esigui soprattutto nel caso di chi ha fatto il liceo. Come confermano le analisi statistiche la presenza di alunni stranieri nei licei è ancora molto bassa¹¹, questo fa sì che per i pochissimi

¹¹ Secondo il rapporto nazionale Alunni con cittadinanza non italiana, Miur/Fondazione Ismu 2011/2012 (www.istruzione.it) il 22 % degli studenti stranieri sono iscritti nei Licei, il 38% negli Istituti Tecnici, il 39% negli Istituti Professionale, questi dati che registrano un lievissimo aumento delle presenze nei licei rispetto all'anno precedente. La concentrazione è ancora più evidente se confrontiamo questi dati con la distribuzione percentuale degli studenti italiani nei vari indirizzi di studio, emerge una significativa tendenza

alunni stranieri sia pressoché impossibile creare gruppi uniformi sulla base della nazionalità di appartenenza, come invece accade in altri indirizzi. Questa appartenenza minoritaria viene considerata come positiva e potremmo dire “vincente” dagli intervistati. Come si vedrà più approfonditamente parlando della scuola, l’essere inseriti in un contesto in cui la maggior parte dei coetanei erano italiani ha contribuito e facilitato l’inserimento sia come apprendimento della lingua sia come creazione di reti di relazioni. Entra qui in gioco anche la questione della visibilità, quando i numeri sono piccoli le presenze straniere non vengono percepite come problematiche, anzi si attivano più frequentemente strategie a sostegno dell’integrazione (Crul, 2012).

Questo non significa però che i connazionali vengano esclusi o rifiutati a priori, anzi, in parallelo con quel processo di curiosità per la propria appartenenza, alcuni ragazzi scoprono e si aprono anche alle amicizie con i connazionali; amicizie che si intersecano con le precedenti oppure che si alternano in una scelta selettiva dei momenti di svago: alcune attività si svolgono con gli italiani e altre con i connazionali:

“Ora alla mia età continuo ad avere due gruppi di amici separati che non riesco a fare integrare magari proprio sul tipo di divertimento...noi andiamo in discoteca a ballare prettamente latino-americano e ci sono i miei compagni che vanno a ballare la musica tecno o house che a me piace un po’ di meno, per cui magari con loro vado a mangiare la pizza la sera, cioè con loro vado a cena e poi anche a ballare...magari quando faccio il compleanno a casa è più facile invitare tutti però poi ovviamente vedi il

alla licealizzazione : il 47,8% – quasi la metà – degli italiani nell’a.s. 2011/2012 frequenta i licei (compresi quelli artistici), mentre solo il 18,9% è iscritto a istituti professionali. Per i dati della Liguria cfr. Ravecca.(2012).

gruppo di italiani da una parte e il gruppo degli stranieri dall'altra parte..." (P. Perù, F)

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

6.1.1 La scuola: esperienze positive a confronto

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

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

"Mia mamma è stata molto fortunata perché ha avuto dei figli che andavano tutti benissimo a scuola. Ma per catena proprio. La sua più grande, un genio: allora l'altra doveva

essere un genio, allora io dovevo essere un genio, allora anche il più piccolo doveva...era inevitabile che portassimo a casa certi voti! [...] non so come ha fatto a ficcarcelo in testa. Perché è facile dire a un figlio che deve studiare ma no, tu devi educarlo in modo tale che lui se lo dica da solo, no? E lei lo ha fatto in un modo strabiliante”
(D. Marocco, F)

Il supporto dato dagli insegnanti e le opinioni positive sulle esperienze scolastiche si spiegano anche con il fatto che molti hanno frequentato scuole, sia primarie che secondarie, note per il loro approccio particolarmente attento verso gli alunni immigrati; si potrebbe dire scuole accoglienti e sensibili, dove sin dai primi arrivi di alunni stranieri è stata dedicata attenzione alla formazione degli insegnanti, alla nascita di progetti specifici per l'insegnamento dell'italiano L2, allo sviluppo di attività interculturali, alla presenza di mediatori culturali.

È però importante sottolineare anche un altro aspetto; nelle narrazioni degli intervistati emerge come i primi anni di inserimento scolastico siano stati caratterizzati da una presenza ridotta di alunni stranieri; molti dichiarano di essere stati gli unici nella loro classe e i pochi stranieri in tutta la scuola, soprattutto per quanto riguarda gli anni della scuola primaria. Tale condizione sembra aver favorito un'attenzione particolare da parte dei docenti, che in molti casi sono stati particolarmente disponibili verso gli alunni stranieri delle loro classi, li hanno supportati con particolare sollecitudine nei primi momenti di inserimento, hanno organizzato corsi di lingua italiana se necessario. Come traspare dai brani di intervista qui riportati, questa attenzione speciale non è stata causa di imbarazzo o disagio per i ragazzi, anzi viene letta come un elemento positivo, considerato indispensabile per un percorso scolastico di successo, insieme al fatto di essere stati inseriti nella classe equivalente alla propria età

anagrafica. Secondo la normativa della scuola italiana infatti, C.M. n°93/2006, gli studenti stranieri devono essere inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica salvo in situazioni particolari in cui il collegio docenti può deliberare l'inserimento in classe diversa:

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

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

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

I: i compagni?

A: sì sì, e così ho iniziato a parlare...poi avevo un'aula separata perché avevo un'insegnante che mi spiegava l'italiano. Però poi ho imparato velocemente anche perché mio fratello parlava divinamente l'italiano e io dicevo “perché io no?” e così al pomeriggio a casa mi guardavo i cartoni e poi registravo sulle cassette le canzoni [...] l'unica cosa su cui andavo benissimo era matematica...di italiano avevo dei problemi ma di matematica avevo 100 e

lode...infatti la maestra diceva "guardate...com'è possibile? E' arrivata da una settimana e fa tutto giusto così" (A. Albania, F)

Contrariamente alle esperienze qui narrate in molte ricerche italiane (per una rassegna recente cfr. *Mondi Migranti* n° 2/2012) emerge come gli studenti stranieri siano spesso inseriti in classi inferiori a quelle corrispondenti all'età anagrafica, ci si trova spesso in quella che Perone (2010) definisce molto incisivamente la *"produzione istituzionalizzata del ritardo"* visto che in Italia è ancora molto frequente l'iscrizione in una o più classi inferiori rispetto all'età anagrafica. Poiché il ritardo è uno degli indicatori usati per definire il fenomeno della "dispersione scolastica" è importante precisare in questi casi che i ritardi non sono legati a carenze di apprendimento o a difficoltà relazionali quanto piuttosto al percorso migratorio (Ruggeri, 2010; Ravecca, 2009). Come più volte sottolineato i giovani del campione sono infatti in prevalenza di generazione 1.5 e 1.25 (Rumbaut, 1997), e in molti casi si trascinano quindi un ritardo scolastico sistemico legato al movimento implicito alle migrazioni. Secondo i dati del rapporto Miur/Fondazione Ismu (2013: 76-77) *"nell'a.s. 2011/2012 gli alunni italiani sono in ritardo in un caso su dieci, mentre quelli stranieri in quattro casi su dieci...quasi metà degli alunni stranieri sono in ritardo nelle scuole secondarie di primo grado e più di due terzi lo sono in quelle di secondo grado, con una distanza tra italiani e stranieri di 41 punti percentuali nelle secondarie di primo grado e di 44 in quelle secondarie di secondo grado"*. Tuttavia se si confrontano questi dati con quelli degli anni precedenti si osserva un lento miglioramento probabilmente dovuto all' aumento di bambini nati in Italia e presenti nel sistema scolastico.

Tra i testimoni molti hanno frequentato con successo il liceo e coloro che hanno scelto un istituto tecnico o un professionale lo hanno fatto

esplicitamente per avere la possibilità di inserirsi nel mondo del lavoro dopo il diploma, nonostante l'opinione contraria dei professori:

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

“B: La stragrande maggioranza [*dei miei amici ndr.*] è andata allo scientifico, io ho scelto di andare all' istituto tecnico che era a mezz'ora dal mio paese [...] perché lì mi piaceva il corso che si basava sull'economia e sull'informatica.

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

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

Confermando quanto emerge da altri studi italiani sulle seconde generazioni e la scuola (Barone 2006; Favaro e Napoli 2004; Lagomarsino e Ravecca, 2012), emerge anche qui un'opinione

positiva della scuola italiana e soprattutto dei docenti, che a parte sporadici casi (che dai ragazzi vengono visti come eccezioni non significative) vengono ricordati come professori motivati, attenti, sensibili, punti di riferimento e aiuto, soprattutto per le scelte future. Aiuto non inteso come orientamento diretto e specifico (consigli su che scuola fare) ma come esempio di vita e stimolo importante per avvicinarsi allo studio con interesse.

Altrettanto importante nel percorso intrapreso è stata la possibilità di contare su solide reti relazionali e su un buon capitale sociale (Ravecca, 2009; Gilardoni 2008), che si è dimostrato funzionale nel momento della scelta del percorso di studi, sia secondario che universitario; anche in questo caso il capitale culturale¹² dei genitori o di altri membri della famiglia ha svolto un ruolo importante, soprattutto nel supportarli concretamente nel loro percorso di studi e nell'aiutarli nei momenti di scelta o di passaggio importanti.

J. è una ragazza cinese figlia di un medico e di una infermiera, quando aveva 8 anni è arrivata in Italia. I suoi genitori l'hanno iscritta per caso in una scuola privata cattolica vicino a casa, pensando che fosse una scuola di zona e non conoscendo la differenza tra scuole paritarie e non. Questo inserimento casuale le ha però dato l'opportunità di stare in un contesto protetto, dove le suore hanno dato particolare attenzione al suo caso, organizzando per lei alcune lezioni private (gratuite) di sostegno per la lingua italiana. Dopo questo primo inserimento la sua carriera scolastica è proseguita senza problemi fino al liceo scientifico e poi alla Facoltà di Farmacia. In questo percorso però i suoi genitori sono stati molto presenti e attenti, incoraggiandola e supportandola soprattutto emotivamente:

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

¹² Il lavoro di Spanò (2011) riprende il tema dell'importanza del capitale culturale nelle famiglie dei ragazzi che hanno un buon esito scolastico.

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

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

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

(J. Cina F)

Anche nel caso degli altri studenti si trovano situazioni molto simili, quasi in tutte le storie si rintracciano esperienze di questo tipo che sottolineano l'importanza del ruolo dei genitori nell'accompagnare alla scelta e nel supportare i figli nel corso degli studi, non solo dal punto di vista economico ma soprattutto motivandoli e spronandoli se necessario:

“Verso l'ultimo anno di liceo ho cominciato un po' a vedere l'università che dovevo, che volevo prendere e ne sono

uscite un po', cioè tante cose poi alla fine la scelta è ricaduta su medicina e fisioterapia perché me le consigliava tanto mio padre dati i suoi studi, e un po' sentivo che potevo farcela, volevo provare i test e poi dall'altra parte l'opzione che mi ero scelto io con il consenso dei miei genitori in campo umanistico [...] A Genova ci sono arrivato perché ho visto i migliori corsi di traduttori e interpreti secondo le statistiche [...]. I miei pensavano all'inizio di consigliarmi una zona della Calabria però poi parlandoci un po' soprattutto mio padre ha capito che se non c'era una buona facoltà di traduttori e interpreti giù era meglio un posto che mi garantisse una buona preparazione [...] poi mio padre informandosi sul corso di traduttori e interpreti che c'è a Genova è rimasto contento (B., Moldavia M)

Nelle storie di questi ragazzi la prosecuzione degli studi secondari con l'iscrizione all'università è considerata come un passaggio quasi naturale, scontato, sui cui i ragazzi ma soprattutto le famiglie investono enormemente: Si tratta per questo gruppo di famiglie altamente funzionali, supportive e, nella prevalenza dei casi integre. Un insieme di condizioni lette dalla letteratura come fondative per accompagnare i figli nei percorsi di crescita (Coleman, 1988; cfr. cap. 4). Sono inoltre famiglie di classe sociale media o medio alta (a seconda dei due sottogruppi), nelle quali si attivano strategie di avversione al rischio volte a minimizzare il declino di status (Golthorpe, 2007; cfr. cap. 2.1), con la conseguente perdita dei privilegi ad esso associato. L'avversione al rischio si riflette tra l'altro in elevati investimenti in educazione finalizzati al mantenimento lungo le generazioni della posizione sociale familiare.

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

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

“lo ho fatto lo psicopedagogico e c'era già un interesse di base, poi era scontato che facessi l'università anche per i miei...” (O., Albania F)

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

I frammenti di queste interviste riprendono e confermano le riflessioni teoriche (Cfr. I° capit.) che ribadiscono come per le famiglie migranti l'istruzione superiore sia un'importante chiave di accesso alla mobilità sociale e venga per lo più considerata dalle prime generazioni come un'occasione di “rivincita” a fronte delle scarse possibilità di investimento del capitale umano e dei titoli di studio ottenuti nel paese di origine (Kao e Tienda 1995; Kaufman *et al.* 1999). Nel caso specifico molti dei genitori di questo gruppo di ragazzi hanno alle spalle titoli di studio superiori o universitari e professioni qualificate nel paese di origine che hanno dovuto abbandonare con la migrazione. L'aspirazione per gli studi universitari dei figli non è solo una meta ideale da raggiungere ma

molto lontana dalla propria esperienza e difficile da immaginare in termini concreti, ma diventa invece un'esperienza comune che può essere condivisa con i figli (nonostante le differenze tra un paese e l'altro) e trasmessa:

“Mio padre è infermiere ci ha sempre raccontato la sua carriera, ci ha sempre affascinato [...] i miei genitori lavorando a me e a mio fratello ci hanno sempre messo in testa di studiare...ci hanno sempre insegnato che è importante l'istruzione, avere un buon lavoro eccetera, di conseguenza io ho scelto per mia scelta, non ho dovuto decidere per un diploma istituto tecnico e andare subito a lavorare, ho avuto la possibilità di scegliere qualcosa che avrei potuto approfondire, col mio diploma non avrei potuto andare a lavorare, sapevo già che avrei fatto l'università e avrei voluto [...]” (P. Perù, F)

Questo punto sembra estremamente importante; si può notare infatti che molti genitori primo migranti desiderano che i figli proseguano negli studi universitari, tuttavia la differenza tra coloro che hanno alle spalle un'esperienza e coloro che non ce l'hanno segna una linea di demarcazione determinante. I saperi e le competenze che i genitori trasmettono in modo osmotico ai loro figli (Bourdieu e Passeron 1964; Bourdieu, 1966), le informazioni su cosa si intende per livello di studi universitari e le aspettative che si debbono avere sembrano essere molto diverse tra gli studenti i cui genitori hanno fatto l'università e gli altri. Come si vedrà per i ragazzi che rientrano nel terzo profilo, spesso uno dei principali ostacoli è proprio lo scarto tra le aspettative elevate verso gli studi universitari e la realtà che si incontra all'interno dei corsi, molto distante da ciò che si era immaginato e idealizzato, non solo in termini organizzativi ma

soprattutto per quello che riguarda il tipo di insegnamento e il livello delle discipline impartite.

6.1.2 Il futuro: obiettivi e progetti

Avere obiettivi ben definiti sembra essere una caratteristica specifica di questo gruppo. I ragazzi/e intervistati hanno le idee molto chiare e sono molto determinati rispetto al loro percorso di studi, alla scelta della facoltà, sia per la triennale che per la specialistica, all'idea del futuro inserimento lavorativo. A differenza dei ragazzi degli altri due gruppi qui sembra che le esperienze di vita, anche difficili, abbiano confermato questi studenti nel loro progetto di mobilità sociale attraverso lo studio, che diventa un obiettivo ben definito da perseguire con costanza e impegno:

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

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

“lo vorrei andare a Torino fare l'anno in Inghilterra e poi riuscire a studiare in un paese anglofono, mi interessa come percorso; penso di avere più sbocchi dal punto di vista della comunicazione. Ehm, sapendo due lingue,

essendo vissuto in due paesi diversi ho acquisito delle competenze critiche che molti non hanno” (A. Panama, M)

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

Questi ragazzi vedono il loro futuro proiettato verso l’estero, inteso non tanto come il paese di origine ma come un paese “altro” che offra possibilità di crescita personale, sviluppo di abilità linguistiche multipli, buone opportunità di lavoro:

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

In queste narrazioni la laurea è concepita come un lasciapassare necessario per aprirsi al mondo e fare esperienze di vita e di lavoro in paesi diversi, anche al di fuori dell'Europa. Ritorna qui il tema del cosmopolitismo a cui si accennava precedentemente; atteggiamento che non va considerato come scelta di fuga o di rinuncia a fronte della difficile situazione economica del nostro paese, ma per lo più come orientamento di vita e come un modo di porsi nel mondo e di concepire il proprio modo di relazionarsi all'interno di esso. In questo senso il discorso e l'immaginazione (Appadurai, 2001) degli intervistati non si discosta da quella dei coetanei italiani che hanno scelto o pensano di scegliere, proiettandosi nel futuro, percorsi simili a quelli descritti in queste interviste:

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

Sembra interessante soffermarsi sul contenuto di quest'ultima frase, sottolineato e ripreso più volte dalla ragazza durante l'intervista: il vedere e pensare la propria traiettoria di vita verso l'estero, non è concepita come una fuga o un ripiego (*visto che qui c'è una situazione difficile sono costretta ad andare all'estero*) ma come una scelta consapevole e al tempo stesso indispensabile per crearsi competenze professionali e un bagaglio di esperienze di vita sempre più diffuso e disponibile nel contesto attuale:

“E il tuo futuro dove lo vedi?

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

6.2 I soddisfatti/in cammino

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

A un primo sguardo spicca la differenza rilevante rispetto alle caratteristiche del gruppo precedente, non solo per la maggiore numerosità (18 casi), ma soprattutto per quanto riguarda l'età dell'arrivo in Italia e il tipo di scuola frequentata. La maggior parte è arrivata in Italia durante l'adolescenza o la pre-adolescenza. L'effetto generazionale viene così a confermarsi come rilevante determinate

del successo scolastico che si modifica secondo un principio a scalare in relazione alla maggiore età d'arrivo dei giovani immigrati (cfr. cap. 4.12).

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

Numero intervista	Genere	Paese di origine	Età di arrivo in Italia	Generazione	Scuola secondaria	Facoltà
7	M	Marocco	12	1,5	professionale	Lingue
8	F	Ecuador	12	1,5	professionale	SdF
13	M	Romania	13	1,25	tecnico	Economia
17	F	Ecuador	16	1,25	professionale	SdF
19	M	Perù	15	1,25	tecnico	Economia
20	M	Perù	4	1,75	professionale	Medicina
22	F	Perù	7	1,5	professionale	Lingue
23	F	Ecuador	9	1,5	tecnico	Economia
24	M	Albania	6	1,5	tecnico	Economia
26	F	Romania	20	1,25	professionale	Medicina
28	F	Marocco	9	1,5	liceo	Economia
29	M	Romania	10	1,5	tecnico	Ingegneria
31	F	Ecuador	11	1,5	professionale	Lingue
32	M	Colombiana	12	1,5	liceo	Giurisprudenza
33	M	Albania	17	1,25	tecnico	Giurisprudenza
34	F	Ecuador	10	1,5	Tecnico	Giurisprudenza
37	F	Cina	9	1,5	tecnico	Architettura
38	M	Albania	14	1,25	professionale	Scienze Pol.

Pare però rilevante sottolineare nuovamente quanto questa barriera soft agisca in termini mediati e quindi che l'età d'arrivo non spiega completamente il gap educativo. I legami comunitari, la prossimità e intimità familiare, l'ethos comunitario, così come caratteristiche proprie del contesto di destinazione entrano, infatti, in gioco nel

distorcere in positivo quanto in negativo questa relazione (Portes e MacLeod, 1999; Ravecca, 2009; Santagati, 2012).

Gli studenti di questo gruppo hanno in prevalenza un diploma di maturità professionale o tecnica (solo 2 si sono licenziati al liceo). Il discorso sulla canalizzazione formativa viene qui ulteriormente confermato (cfr. cap. 1.1.3). La Scuola di Scienze Sociali è quella maggiormente frequentata, segue la Scuola di Scienze Umanistiche, le scuole di Scienze Mediche e Farmaceutiche e la Scuola Politecnica. Femmine e maschi sono equamente distribuiti all'interno di questo profilo.

Per quanto riguarda i gruppi nazionali di origine, prevalgono coloro che provengono da paesi dell'America latina e da una nazione dell'Est Europa. Osservando le storie dei ragazzi di questo gruppo si nota che, a differenza dei cosmopoliti/integrati, l'esperienza migratoria ha avuto un impatto molto significativo nel percorso scolastico. La maggior parte di loro è stata ricongiunta in Italia da un genitore primo migrante (spesso la madre) durante l'adolescenza o la preadolescenza, evento che viene narrato come traumatico, doloroso e in molte storie non voluto ma subito in modo passivo. Come è stato ampiamente illustrato negli studi sul tema presentati nella rassegna della letteratura (cfr. cap. 1.1.2), questo tipo di migrazione sembra essere particolarmente difficile nel caso dei figli prima *left behind* e poi ricongiunti, soprattutto quando il ricongiungimento non coincide con le aspettative e con l'immagine, spesso idealizzata, che i ragazzi si costruiscono durante gli anni di separazione dai genitori (Lagomarsino, 2004, 2006; Ambrosini e Abbatecola, 2010; Bonizzoni, 2009; Boccagni, 2009; Tognetti Bordogna, 2004; Hondagneu-Sotelo e Avila 1997; Menjivar 2006; Foner 2009; Sørensen 2004; Baldassar e Merla 2013). Il ricongiungimento appare infatti come un momento difficile e complesso che lungi dall'essere una semplice storia a lieto fine può

invece determinare grandi cambiamenti e crisi per tutti i membri della famiglia coinvolti.

Un elemento di criticità è l'evidenziata questione linguistica (cfr. cap. 1.2.2, (Portes e Hao, 1998, 2002; Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Zhou, 1993). Genitori e figli vissuti distanti padroneggiano con diversi gradi d'abilità rispettivamente la lingua d'origine e quella di destinazione. Ciò può creare dissonanza intergenerazionale sia perché ostacola la comunicazione tra genitori e figli, sia perché la lingua è connessa anche alla cultura e alla libertà di movimento nella società di destinazione.

Anche nel caso degli intervistati ci si trova di fronte a storie in cui il ricongiungimento e l'arrivo in Italia sono state spesso vissute con difficoltà e dolore, non solo dai ragazzi ma anche dai loro genitori. In molti casi la migrazione dei genitori e la separazione dei membri della famiglia è vissuta e spiegata nei termini del sacrificio (Zanfrini, Maruja Asis 2006, Patiño et al., 2003) che i genitori fanno per dare ai figli¹³ un futuro migliore o per garantire già nel presente migliori condizioni di vita e l'accesso a beni di consumo altrimenti difficili da ottenere, in primis buone scuole e la possibilità di proseguire gli studi. Secondo Zanfrini per esempio nel contesto filippino la migrazione *“è il sacrificio che molti genitori emigrati stanno compiendo per offrire ai figli una buona istruzione [...] altamente valutata nelle Filippine perché è considerata una delle chiavi di volta per la definizione del proprio futuro”* (Zanfrini 2006: 142). Lo stesso senso di sacrificio che, come argomentano Kao e Tienda (1998), può agire quale vantaggio aggiuntivo secondario poiché i figli vedono nell'impegno scolastico un'opportunità attraverso la quale ripagare i genitori per quanto fatto per loro (cfr. cap. 1.4).

¹³ L'attenzione è ovviamente posta sui figli ma vanno anche ricordati i genitori, i fratelli e le sorelle e tutti i familiari che vengono coinvolti nel percorso migratorio e che diventano i beneficiari delle rimesse. Spesso infatti l'idea del sacrificio si riflette su tutti i membri della famiglia quando chi è partito si fa carico delle spese necessarie (alimentazione, sanità, educazione, abitazione...) di altri parenti più o meno stretti.

In molti casi i genitori si sono separati durante la migrazione e il ricongiungimento ha significato lasciare un genitore nel paese di origine e scoprire il nuovo partner del genitore immigrato. Questi cambiamenti indubbiamente richiedono un investimento elevato di energie e risorse che tutti i membri della famiglia (Lagomarsino, 2006, Balsamo 2003, Bonizzoni 2009), sia chi rimane nel paese di origine sia chi vive nel paese di immigrazione, devono mettere in atto per riuscire a rielaborare in maniera positiva ed efficace tutti i cambiamenti presenti e soprattutto per accompagnare gli adolescenti in questo momento di passaggio che si unisce alla transizione specifica dell'età. Le interviste fatte sembrano riprendere in modo esemplare queste riflessioni teoriche: per molti il momento dell'arrivo in Italia è stato difficile, controverso, ha talvolta creato forme di ribellione o contrarietà con i genitori; tutte tensioni che hanno reso sicuramente difficile il primo inserimento:

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

Anche le condizioni iniziali di vita appaiono più precarie e instabili rispetto ai ragazzi dell'altro gruppo, che spesso hanno potuto contare sulla presenza di entrambi i genitori ma soprattutto hanno goduto, sin dai primi momenti dell'arrivo, di condizioni di vita materiali relativamente stabili e serene. Un contesto economico debole ha

ricadute notevoli dirette e mediate sulle opportunità educative. Se le prime sono ovvie e scontate, le seconde possono essere meno evidenti. È il caso ad esempio della segregazione residenziale e abitativa evidenziato dalla ricerca (cfr. 1.1.2). I migranti all'interno della geografia urbana sono sovente confinati in quartieri socialmente deprivilegiati con scuole frequentate da scuole quotidianamente a contatto col disagio (Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2005; Queirolo Palmas, 2006; Demarie e Molina, 2004; Besozzi, Colombo e Santagati, 2009)

Anche le condizioni iniziali di vita appaiono più precarie e instabili rispetto ai ragazzi dell'altro gruppo, che spesso hanno potuto contare sulla presenza di entrambi i genitori ma soprattutto hanno goduto, sin dai primi momenti dell'arrivo, di condizioni di vita materiali relativamente stabili e serene. Un contesto economico debole ha ricadute notevoli dirette e mediate sulle opportunità educative. Se le prime sono ovvie e scontate, le seconde possono essere meno evidenti. È il caso ad esempio della segregazione residenziale e abitativa evidenziato dalla ricerca (cfr. 1.1.2). I migranti all'interno della geografia urbana sono sovente confinati in quartieri socialmente deprivilegiati con scuole frequentate da scuole quotidianamente a contatto col disagio (Portes, -FernandezKelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2005; Queirolo Palmas, 2006; Demarie e Molina, 2004; Besozzi, Colombo e Santagati, 2009)

“Mio padre è riuscito a portarci qui 5 mesi dopo e c'era una sua cugina che era venuta qui prima di lui e stava liberando un appartamento proprio qui in una traversina di Via Balbi ed era un monolocale con un grosso ingresso, una stanza e un bagno e siccome mio padre praticamente lavorava fisso, stavamo lì solo io, mia mamma e mia sorella...all'inizio è stato un po' difficile anche perché questa zia si portava via tutto e noi siamo arrivati da un

momento all'altro e non c'era un materasso per tutti, per cui all'inizio mia mamma dormiva in un letto singolo con me e mia sorella, poi era inverno, riscaldamento zero, con le giacche tutti così (stretti)...sono stati momenti difficili che ce li ricordiamo che comunque ora siamo contenti di aver superato..." (J. Perù, M)

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

L'ultima frase citata sottolinea in modo molto incisivo la condizione di molti ragazzi neoricongiunti che è stata ampiamente analizzata nelle ricerche italiane e internazionali sulle famiglie migranti e nello specifico in quelle in cui le madri sono partite per prime ricongiungendo in un secondo momento i figli. Lo shock di cui parla la ragazza qui intervistata fa riferimento a molteplici aspetti, in molti casi profondamente legati al crollo delle illusioni costruite intorno al viaggio migratorio. Arrivare non rappresenta solo il lieto fine della separazione dai genitori ma molte volte implica la presa di coscienza che la realtà di vita, di lavoro, di socialità dei propri genitori, e di riflesso la propria, non coincide affatto con l'immagine idealizzata costruita prima della partenza nel paese di origine. La speranza di tornare finalmente a vivere con i propri genitori si scontra con i meccanismi impliciti all'*integrazione subalterna* (Ambrosini, 2001): orari di lavoro intensi che rendono difficile la vita familiare o che

impongono di non vivere insieme ai genitori, professioni pericolose e poco pagate. Ma anche una rottura rispetto alla vita prima della riunificazione perché non si può più mantenere lo stesso tenore di vita che si aveva in patria grazie all'invio delle rimesse, o come traspare da quest'altro passo di intervista, di non essere stati coinvolti nella decisione di partire ma di essere stati informati poco prima del viaggio. Questa è una situazione che ritorna in molte storie di ragazzi ricongiunti i genitori o i *caretaker* non li informano prima della partenza, ma la decisione di dover emigrare viene fuori quasi per caso nel momento in cui bisogna fare il passaporto o pochi giorni prima del viaggio (Ambrosini e Abbatecola, 2010). Questa situazione è ovviamente vissuta con grande difficoltà dagli adolescenti perché la partenza si configura come la realizzazione di un desiderio protratto nel tempo – riunirsi con i membri della famiglia già emigrati- ma al tempo stesso significa lasciare il proprio mondo, le amicizie, i compagni di scuola, i familiari con cui si è vissuto fino ad allora e così via:

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

I: *e tu come l'hai presa?*

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

Nell'intervista che segue il ricongiungimento avviene con il padre emigrato in Italia da tempo e pressoché sconosciuto al figlio. In questo caso la migrazione non è desiderata neppure idealmente e la partenza comporta l'abbandono degli affetti (la

madre e i nonni) e l'arrivo in un contesto degradato e indesiderato, come molto esplicitamente dice il nostro intervistato, questa migrazione non solo è stato uno shock ma un vero e proprio incubo:

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

6.2.1 Un orientamento disorientato

Queste difficoltà iniziali, più o meno intense, più o meno superate, si riflettono ovviamente anche nel percorso formativo; in questo caso ci siano concentrati sul momento della scelta della scuola, in particolare la secondaria e talvolta l’università. Appare evidente la difficoltà della scelta per le secondarie, poiché esistendo indirizzi differenti è necessaria una conoscenza specifica del sistema per poter effettuare una scelta oculata. Scegliere la scuola secondaria più adatta a se stessi, alle proprie abilità ed interessi, non

è un processo facile per studenti e genitori arrivati da poco in Italia, che non conoscono le differenze tra i diversi indirizzi, che non sono adeguatamente supportati nell'orientamento o nell'accesso alle informazioni (Spanò, 2010; Ricucci 2012). Viene a mancare in queste situazioni, in toto o in parte, la college knowledge (Erisman e Looney, 2007; Vargas, 2004; cfr. cap. 1.2.2), l'insieme d'informazioni pertinenti al processo di scelta degli studi, le opportunità di sostegno didattico e finanziario cui gli studenti possono accedere.

Le stesse riflessioni sono emerse in una precedente ricerca svolta nel 2011 da Lagomarsino e Ravecca, sulle fratture nei percorsi formativi dei giovani stranieri. In questo lavoro compariva in modo molto evidente come per i ragazzi e per le loro famiglie fosse complesso non solo individuare i diversi indirizzi di scuola superiore, ma soprattutto cogliere le sottili e implicite differenze tra i livelli di preparazione forniti dai diversi istituti. Per un genitore che proviene da un paese in cui il sistema scolastico secondario non è suddiviso in tipologie di scuole (liceo, istituto tecnico, professionale) ma esiste una scuola unica con diversi indirizzi, può essere molto difficile cogliere che il livello di formazione e preparazione offerto da un liceo non è uguale, per esempio, a quello di un professionale. Queste conoscenze evidenti per la maggior parte delle famiglie italiane non sono invece così evidenti per gli stranieri, poiché si basano su un insieme di conoscenze basate su implicite culturali che raramente vengono esplicitate e svelate. A ciò si aggiunge che in prevalenza immigrate appartengono agli strati meno privilegiati della gerarchia sociale, quindi, parimenti alla popolazione autoctona posizionata sullo stesso livello gerarchico, con capitale culturale e sociale debole implicando un potenziale informativo scarso e poco funzionale (Coleman, 1998; Putnam, 2001). A ciò si aggiunge che in prevalenza immigrate appartengono agli strati meno privilegiati della gerarchia sociale, quindi, parimenti alla popolazione autoctona posizionata sullo stesso livello gerarchico, con capitale culturale e sociale debole

implicando un potenziale informativo scarso e poco funzionale (Coleman, 1998; Putnam, 2001). Le riflessioni di Erisman e Looney (2007: 19) sul contesto statunitense si rivelano valide anche nel caso dell'università italiana, nonostante le differenze tra i sistemi universitari dei due paesi : *"Un fattore essenziale per l'accesso all'istruzione post-secondaria è l'ottenimento di "college knowledge", cioè acquisire una comprensione dei complessi processi di ammissione al college negli Stati Uniti- dall'intraprendere nella scuola superiore un adeguato lavoro di preparazione al college e di selezione dei college più idonei ai quali applicare nonché per l'individuazione e fruizione dei vari tipi di aiuti finanziari. La ricerca ha dimostrato che questo tipo di informazione non è sempre prontamente disponibile per i futuri studenti universitari, in particolare gli studenti a basso reddito e quelli i cui genitori non hanno frequentato il college e non hanno familiarità con il sistema di istruzione post-secondario americano"*.

In questo contesto la variabile legata alla classe sociale, e quindi trasversale per italiani e stranieri, si può cumulare con gli ostacoli linguistici, con le difficoltà burocratiche legate al possesso dei documenti di soggiorno o con la non familiarità con il sistema di studi universitari italiano¹⁴ :

" I miei genitori si sono totalmente appoggiati alla scelta dei professori, loro pensano che quello che i professori dicono è sacro [...] poi loro non conoscono il sistema italiano, quindi non sanno come muoversi, per quello si affidano totalmente ai professori..." (M. Ecuador, F)

¹⁴ Ad esempio molto studenti credono che esistano i corsi serali o nei week end come avviene in alcuni paesi di origine e quindi pensano che sia fattibile conciliare il lavoro con lo studio, progetto che poi si rivela infattibile una volta scoperto come è organizzata la didattica nella maggior parte degli atenei italiani.

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

“I miei genitori non parlano bene italiano, per questo non andavano mai a parlare a scuola coi professori. Quando è stato il momento di scegliere la facoltà meno che mai, non sanno nemmeno cosa sia una facoltà loro...ho scelto da sola, ma loro si fidano” (S. Cina, F)

A ciò si aggiunge poi che l'orientamento scolastico appare molto limitato e insufficiente per chi non ha alle spalle un capitale culturale e sociale tale da colmare le lacune conoscitive: *"Gli immigrati, come gli altri americani con redditi bassi, incontrano barriere socio-economiche, culturali e finanziari nell'istruzione superiore ° Tuttavia, per gli immigrati, la strada per l'istruzione superiore può essere particolarmente difficile"* (Erisman e Looney, 2007:18). Numerose ricerche italiane sui percorsi scolastici (Besozzi e Colombo, 2007; Santagati, 2011; Perone 2011; Ravecca, 2009) dei ragazzi stranieri indicano che una delle principali fonti di informazione al riguardo sono le famiglie italiane presso cui i genitori stranieri lavorano; questo dato dice molto sull'importanza di avere a disposizione un capitale sociale ampio e non solo limitato alla rete etnica, ma al tempo stesso fa capire quanto sia ancora scarso e poco efficiente l'orientamento e le informazioni che le scuole offrono alle famiglie e quanto possa essere rischioso, a lungo termine, affidarsi a consigli generici e non sempre pensati sulle caratteristiche dei singoli

studenti. Il problema non si pone però solo sul versante dei migranti carenti di *likning social capital* (Woolcock, 2001), un capitale sociale in grado di favorire connessioni anche con gerarchie sociali dalla propria, ma anche su quello della scuola/università non sempre in grado di colmare istituzionalmente questo deficit. Come sostiene Santagati (2011), se negli ultimi decenni le scuole di ogni ordine e grado hanno dedicato attenzione e competenze specifiche alle questioni dell'inserimento e delle misure di accoglienza verso gli studenti stranieri, più difficile e pressoché assente è stata invece l'attenzione all'orientamento, al di là della diffusione di depliant informativi o dei consigli dei docenti. Sembra infatti mancare quasi totalmente, sia per gli italiani che per gli stranieri, una messa a sistema delle azioni di orientamento, che si muovano a partire dall'analisi dei bisogni dei ragazzi e delle loro famiglie, dalle abilità e competenze possedute, dai desideri e aspettative esplicite e implicite; azioni complesse e cariche di responsabilità che dovrebbero essere fortemente modellate sul singolo alunno, configurandosi come forme di accompagnamento alla scelta.

Tale complessità sembra però essere presente non solo per gli stranieri ma anche per gli italiani che spesso lamentano una carenza di orientamento adeguato (Fabbris, 2009). Riprendendo la definizione proposta da Santagati (2011, 130-131) è possibile affermare quindi che: *“un buon servizio di orientamento, a sostegno dell'utenza straniera, dovrebbe accompagnare il giovane e la sua famiglia a considerare i vari aspetti della scelta scolastica, da quelli legati all'inserimento nel mercato del lavoro a quelli relativi alle propensioni dell'allievo. E' necessario che il percorso intrapreso sia sostenibile da parte del soggetto e della famiglia stessa, evitando sia canalizzazioni forzate verso percorsi di basso profilo, sia investimenti*

*in studi di lungo periodo che possono preludere a rischi di abbandono*¹⁵.

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

“Devo dire grazie ai miei insegnanti; una prof. in particolare, che si fermava dopo lezione a fare ancora italiano e in più ci comprava i quaderni e le penne di tasca

¹⁵ Sempre Santagati (2011: 124) propone una serie di azioni specifiche, non ancora particolarmente diffuse nel contesto italiano, tra cui le più rilevanti e innovative ci appaiono:

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

sua, perché mio padre i soldi per la scuola non me li avrebbe dati e io da solo non ce la facevo a pagarmi tutto. È stata lei che poi, quando bisognava scegliere la scuola superiore, è andata a parlare con mio padre e l'ha convinto a farmi andare avanti. Fosse stato per lui dopo la terza media sarei dovuto stare tutto il giorno per strada; ma la mia insegnante l'ha un po' ingannato. È venuta a parlargli e gli ha detto che a scuola ci dovevo andare per forza, senno' sarebbe finito in prigione. Così poi sono andato alle superiori e la mia prof. mi ha aiutato con i documenti dell'iscrizione e tutto." (Y. Marocco, M)

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

I: come hai scelto ragioneria?

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

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

G: sì, sì io, però anche grazie a mia mamma perché lei aveva ritmi di lavoro molto pesanti, aveva avuto poco

tempo per informarsi sulle scuole però aveva fatto il giro delle scuole di Rapallo e anche qualche scuola di Chiavari...però era stata trattata meglio cioè le avevano dato molte più informazioni in quella scuola che era sotto casa e siamo andati lì..." (G. Perù, M)

"D: Nella palazzina dove abitavamo c'era la preside di questa scuola che, non sapendo che indirizzo prendere lei mi ha consigliato quali materie ti piacciono di più...io ho detto quali materie mi piacevano e lei mi ha detto c'è questo corso di studi sociali oppure l'aziendale. A me piaceva di più la psicologia anche da piccola e ho scelto studi sociali [...]

I: e invece come ha scelto l'università?

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

"I: E come hai scelto la scuola? Alberghiero mi hai detto?

M: Non l'ho scelta io, me l'hanno scelta. Gli insegnanti hanno detto che io andavo bene per le professionali, e quindi mi ci hanno buttato lì

I: E questo secondo perché?

M: È un po' brutto dirlo, però...almeno io parlo per La Spezia, non conosco le altre realtà, gli immigrati vengono sempre indirizzati al professionale, soprattutto di carattere alberghiero tipo il "xxxx". Non ci permettono di entrare in altri tipi di scuola, non ce le dicono neanche. Dicono che non ce la facciamo praticamente" (M. Ecuador, F)

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

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

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

commessa...perché poi trovi lavori così [...] per lavorare nel mio settore serve la laurea, io prima non lo volevo accettare ma è così [...] adesso la vivo che devo studiare perché voglio arrivare al mio obiettivo”.

La storia di B. riflette al medesimo tempo le incertezze e le contraddizioni di molti studenti universitari, stranieri e italiani, che si sentono persi e indecisi di fronte alle molteplici possibilità di vita che si aprono loro dopo il diploma. Lo stesso si può dire per la differenza tra scuola superiore e università, che molti sottolineano soprattutto per quel che riguarda la richiesta di maggiore autonomia, la necessità di organizzarsi da soli, l'assenza di verifiche periodiche, tutti elementi che nei primi anni sono visti come ostacoli non sempre superabili.

L'incertezza nella scelta della facoltà, i cambiamenti, l'alternanza tra studio e lavoro, non sono dunque peculiarità degli stranieri, ma anzi riflettono molto bene i percorsi accidentati di molti studenti universitari italiani: *“oggi quindi bussano alle porte dell'università studenti con caratteristiche culturali e sociali e competenze di base eterogenee e, pertanto, con attese di regolarità, profitto e successo scolastico differenti. [...] Ciò ha incrementato l'incertezza dei giovani nella scelta della linea formativa congrua con le proprie attese”* (Lucangeli *et al.*, 2009:137). Nel caso degli intervistati sembra però che la storia migratoria abbia un suo peso che si somma alle altre esperienze di vita, rendendo talvolta ancora più complessi e tortuosi questi percorsi. Al tempo stesso è necessario segnalare il fatto che nel caso dell'università l'orientamento sembra essere limitato ad esperienze senza dubbio interessanti, come il salone dello studente oppure le informazioni che le facoltà caricano sui loro siti internet, ma non esistono programmi più specifici e personalizzati, né organizzati dalle scuole secondarie di secondo grado, né dalle stesse università. Su questo aspetto i testimoni privilegiati da noi intervistati riguardo a

questo tema (due funzionari del servizio orientamento e uno dello Sportello Accoglienza Studenti Stranieri) confermano il fatto che la scelta dell'Ateneo di Genova è stata quella di non prevedere interventi specifici per gli stranieri con diploma italiano, che vengono invece considerati uguali a tutti gli altri studenti, senza nessun tipo di distinzione, tranne un primo filtro al momento dell'iscrizione necessario solamente per verificare il possesso dei documenti di soggiorno:

“Loro hanno sicuramente il permesso di soggiorno, però noi dobbiamo verificare questo permesso, quindi loro passano da noi prima, noi verifichiamo che abbiano il permesso, se per caso c'è una situazione che per cui sono in corso di rinnovo facciamo una iscrizione sotto condizione in attesa che la situazione si definisca, a questo punto noi gli diamo una specie di sbocco, da quel momento in poi posso fare tutto come gli altri, quindi è solo il passaggio prima che è diverso, dopo che sono passati qui e abbiamo verificato il permesso di soggiorno, da quel momento lì in poi, procede tutto come per gli italiani, diciamo [...] l'impressione è che siano studenti molto integrati, perché vengono qui con altri ragazzi italiani, magari sono amici e si iscrivono insieme, parlano come noi, quindi insomma.....su certi non si noterebbe che sono stranieri” (ufficio Ateneo¹⁶)

Su questo aspetto è molto evidente la distinzione netta tra studenti internazionali e studenti immigrati; per i primi sono previsti infatti dei servizi specifici (corsi di lingua, tutor, responsabili per gli studenti Erasmus e così via) che non sono contemplati per i secondi. La sottolineatura di questo aspetto sembra riportare a galla una delle

¹⁶ Per tutelare la privacy degli intervistati e non rendere possibile la loro identificazione non verrà specificato il nome dell'ufficio.

prime osservazioni fatte a proposito della presenza degli studenti immigrati (diplomati in Italia) all'università, studenti che passano in effetti inosservati perché si inseriscono a pieno titolo e senza nessuna distinzione nel percorso accademico tradizionale. Questa "trasparenza delle origini" è però un valore aggiunto? Indica che "finalmente" gli studenti che hanno fatto il passo seguente sono diventati "nativi"? Che non ci sono differenze tali da giustificare un trattamento differenziale seppure in termini positivi? Oppure è segno di scarsa attenzione per un fenomeno nuovo e poco conosciuto? Potrebbero esserci esigenze differenti, tali da richiedere interventi specifici?

Un prima risposta la si può vedere riflettendo su un primo ma fondamentale elemento di differenza, cioè il possesso o meno della cittadinanza italiana. Guardando il campione di intervistati su 40 ragazzi/e, solo 5 hanno la cittadinanza italiana e altri 5 hanno fatto domanda e sono in attesa di risposta. Non è infatti sufficiente essere in possesso dei documenti di soggiorno per poter godere delle stesse condizioni degli studenti italiani. Un esempio concreto di ciò si osserva riflettendo sui percorsi post laurea; coloro che non hanno la cittadinanza italiana o di un altro paese dell'UE non possono infatti accedere agli impieghi nell'amministrazione pubblica¹⁷. Si pone quindi un problema soprattutto nel caso delle lauree abilitanti come SdF Primaria oppure di quelle che preparano per una specifica professione che ha come sbocco principale (non unico ma fortemente maggioritario) l'impiego nella pubblica amministrazione, per esempio Servizio Sociale. Su questo sembra che il servizio di orientamento sia carente: gli studenti da noi intervistati hanno dichiarato di non sapere che esiste questo vincolo e che durante il

¹⁷ Nonostante siano sempre più numerosi i casi di cittadini stranieri che a fronte di questa situazione sono ricorsi al TAR ottenendo spesso esiti positivi, tuttavia la legislazione nazionale non è ancora stata modificata e sono pochi coloro che hanno le risorse, materiali e non, per iniziare un'azione legale.

corso di studi nessuno ha fatto menzione di questo ostacolo legislativo di non poco conto:

“I: Che lavoro pensi di fare?”

E: L'assistente sociale, sto studiando per quello

I: ma in quale posto specificamente?

E: In Comune o alla ASL

I: ma lo sai che nei posti pubblici è necessario avere la cittadinanza italiana o della UE?

E: (rimane a bocca aperta) NO! Non lo sapevo, assolutamente no! Mi hai tagliato le gambe.....

I: Mi dispiace ma pensavo che lo sapessi, nessuno te lo ha mai detto, nemmeno all'università?

E: No, nessuno, casco dalle nuvole...” (E. Albania M)

“I: Ma gli studenti di SdF Primaria hanno anche il problema della cittadinanza?”

T: No, non è un problema perché quella è una laurea abilitante

I: Sì ma se non sono cittadini non possono essere assunti nella scuola pubblica

T: no no, non c'entra niente la cittadinanza....(R., Tutor SdF)

Quest'ultimo esempio mette in luce come i servizi di orientamento, in ingresso, in itinere e in uscita, siano ancora in difficoltà nell'individuare le esigenze specifiche di un'utenza che non si trova in condizioni perfettamente uguali a quelle degli studenti italiani, a partire dai numerosi vincoli legislativi. Se come sostengono Lucangeli *et al.*, (2009: 108): *“E' dunque necessario che i giovani che si affacciano al mondo universitario prima e al mercato del lavoro poi dispongano sia di maggiori informazioni, sia di più solide competenze*

orientative, vale a dire di strumenti di auto-orientamento che lo potranno aiutare nel futuro anche in altre situazioni di transizione”.

Appare evidente che in questo i servizi offerti devono essere ripensati sulla base delle diverse utenze presenti.

Anche a livello internazionale le scarse ricerche sul tema sembrano confermare l'idea della persistenza di significative barriere che ostacolano l'accesso all' *higher education* non solo per i primo igranti ma anche per le seconde generazioni “pure”; come è facilmente intuibile le forme di disuguaglianza che colpiscono i figli degli immigrati nel percorso scolastico primario e secondario si ripetono e continuano anche nell'accesso all'università: *"Purtroppo, non tutti gli studenti di seconda generazione hanno parità di accesso e di preparazione all'istruzione superiore. Come per gli studenti immigrati di prima generazione, una grande quantità di variazioni esiste tra i gruppi razziali ed etnici"* (Erisman e Looney, 2007:30) .

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

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

“Sì, lo scorso anno abbiamo creato una collaborazione con l'Università di Genova, in particolare con l'ufficio orientamento con lo scopo di dare informazioni ai giovani ecuadoriani che volevano entrare all'università. Avendo i

dati sulle presenze degli ecuadoriani nelle scuole della provincia di Genova [...] ci siamo detti, be', alcuni di questi vorranno andare avanti, vorranno, come dite voi, fare il passo seguente continuando a studiare anche dopo le superiori. Per noi agevolare l'informazione è fondamentale, fa parte della nostra missione [...]. Ci siamo messi in contatto con i responsabili dell'ufficio orientamento e con loro abbiamo organizzato una serie d'incontri con i ragazzi per dare informazioni. Ma principalmente per rompere questo mito che è impossibile per uno straniero accedere all'università in Italia [...] Parlando con i ragazzi nelle scuole sentivo che c'era una sorta di paura verso l'università, sentivo che per loro era difficile vedersi in università, quasi impossibile. Noi allora abbiamo passato l'informazione, poi sta a loro decidere” (console Ecuador)

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

I: Quindi che forme d'orientamento e supporto ci sono?

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

I: E attività di tutoraggio?

Sì ne abbiamo, le 150 ore, abbiamo i tutor didattici. Supportano specie le matricole in generale, e poi gli stranieri, ma quelli di recente arrivo diciamo, gli studenti internazionali che non parlano italiano. Con gli studenti in

mobilità internazionale, gli Erasmus. E per i disabili. Ma che sappia io non c'è nulla per i migranti. Non c'è una cellula diciamo per i migranti.

I: *Ne vedresti l'utilità?*

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

È interessante notare come gli intervistati non facciano riferimento a forme di orientamento in itinere, né sembrano conoscerne l'esistenza; in realtà gli Atenei dispongono di attività di tutorato orientativo¹⁸ (art. 13 L.341/90) che hanno l'obiettivo di colmare la distanza tra la preparazione di partenza e le competenze richieste dai corsi di studio frequentati, supportare nella compilazione dei piani di studio, facilitare la frequenza e così via (Lucangeli *et al.*, 2009).

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

¹⁸ Secondo l'art.13, commi 2 e 3, della L.341/90 sugli ordinamenti didattici: "Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso di studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli [...] I servizi di tutorato collaborano con gli organismi di sostegno al diritto allo studio e con le rappresentanze degli studenti, concorrendo alle complessive esigenze di formazione culturale degli studenti e alla loro compiuta partecipazione alle attività universitarie".

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

I: *Quali erano le maggiori difficoltà?*

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

I: *Raccontami qualche passo significativo di quell’epoca*

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

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

I: *ma eri l’unica bambina straniera in classe quindi?*

K: sì sì ...alle elementari non c’era nessuno...e un ragazzo che però è nato qua, venezuelano col padre italiano , per cui diverso...[...] con le maestre si facevano i cambi, c’erano due insegnanti che facevano due materie e io ero o con una o con l’altra...e poi niente ...a forza di fare dalle 8 alle 4 del pomeriggio, dopo più o meno due mesi ho iniziato a parlare, cioè capivo...e a inizio quinta mi ero già adeguata all’ambiente scolastico, parlavo già....mi ha aiutato tantissimo stare tutto il giorno in quell’auletta...anche i miei fratelli non hanno perso niente

perché sono arrivati a ottobre...a differenza di altre persone che magari là eri in terza e qua ti mettono in seconda, per dire...noi siamo stati molto fortunati...” (KG. Ecuador, F)

Quest'ultimo estratto di intervista fa emergere come sia problematica la questione dell'inserimento nella classe corrispondente o meno all'età. Come è stato precedentemente accennato secondo la normativa della scuola italiana, infatti, gli studenti stranieri devono essere inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica salvo in situazioni particolari in cui il collegio docenti può deliberare l'inserimento in classe diversa. Tuttavia sono molto frequenti i casi in cui, soprattutto nella scuola secondaria, l'alunno viene retrocesso anche di due o più anni, perché si ritiene che la sua non conoscenza della lingua sia un ostacolo insuperabile¹⁹. Nonostante il tema sia complesso sono molti gli studi che sottolineano che tra i fattori essenziali per favorire l'inserimento e l'apprendimento c'è la motivazione e la possibilità di socializzare con i coetanei. Ciò diventa invece molto difficile quando i ragazzi sono in classe con compagni più piccoli con cui percepiscono di non avere nulla in comune. Questo elemento si unisce al fatto che, per chi arriva in età liceale e nel paese di origine era prossimo al diploma la retrocessione in una classe con compagni più piccoli di età costituisce non solo una perdita di tempo ma trasmette un messaggio fortemente svalutativo del precedente percorso personale, svalutando il valore del capitale umano accumulato.

Questa svalutazione diventa uno degli elementi più critici da affrontare che porta, in molti casi, a non investire più sulla scuola e

19

Tra l'altro questa è una delle cause strutturali che spiega il ritardo degli alunni stranieri rispetto agli italiani, unita all'ingresso ad anno scolastico avviato. I dati aggiornati a livello nazionale possono essere reperiti nella pubblicazione Miur, Fondazione Ismu *Alunni con cittadinanza non italiana*. Approfondimenti e analisi, Rapporto nazionale A.s. 2011-2012,

ad assumere un atteggiamento rinunciataro verso tutto il sistema formativo:

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

I: sì... le 150 ore...?

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

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

F: Ma non lo so...solamente mi ricordo che al XX mi trovavo con i bambini piccoli...una classe ...un anno più piccoli di me [...] non so se c'entra questo, ma quando i genitori hanno iscritto i figli e sempre sono stati rimandati indietro (*in classi inferiori*) questa sensazione che comunque la scuola che andavano non veniva valutata...non lo so come spiegare...” (F. Ecuador, F)

Nelle parole di questa ragazza appare indicativa la confusione che esprime rispetto alla classe in cui è stata inserita, in questa sorta di spaesamento iniziale l'unico ricordo netto è la sensazione negativa di essersi trovata con “bambini” più piccoli, con cui non aveva nulla in comune (Queirolo Palmas, 2006). In fatto di essere arrivata dall'Ecuador alla soglia della maturità (*la graduación*) e di aver subito la migrazione come una scelta imposta dalla madre ma non condivisa né desiderata, accresce la sensazione di spaesamento e di rifiuto verso la scuola e in generale verso la nuova vita in Italia. Al

tempo stesso bisogna sottolineare che queste esperienze negative e frustranti non sono deterministicamente predittive di insuccesso scolastico o di forme di drop out irreversibili: *“l’abbandono del percorso formativo non sempre è un no definitivo alla scuola, ma spesso rappresenta un punto d’arrivo reversibile che può condurre a un rientro nei canali formativi”* (Lagomarsino e Ravecca, 2011:312). Questa osservazione ritorna più volte anche in questo lavoro. Nel caso specifico la storia di F. è molto significativa; nonostante un inserimento scolastico piuttosto traumatico, il passaggio alle 150 ore le ha permesso di superare il blocco iniziale, di relazionarsi con adulti e coetanei, di riprendere il suo percorso di studi che si è concluso pochi mesi fa con la laurea. L’abbandono di un percorso tradizionale non ha pregiudicato il successo formativo di questa studentessa, piuttosto il passaggio ad un altro segmento del mondo della formazione le ha permesso di trovare un ambiente più accogliente, attento ai suoi bisogni e forse più flessibile rispetto ad un percorso di vita ben diverso da quello di altri coetanei italiani.

6.2.2 Il domani all’orizzonte

Se infine si osservano quali sono le proiezioni e i progetti per il futuro è interessante notare un’importante differenza con le attese del gruppo precedente. Qui più che una sorta di proiezione verso il “mondo” e verso una vita cosmopolita aperta alle esperienze all’estero, sembra prevalere il desiderio di restare in Italia, trovando un lavoro coerente con il proprio percorso di studi e soddisfacente dal punto di vista professionale. Il raggiungimento della laurea è visto come un’occasione di mobilità sociale ascendente che darà opportunità migliori di quelle godute dai propri genitori e solo in caso di necessità un utile lasciapassare da spendere nel paese di origine o in altri paesi. Tuttavia mentre i cosmopoliti/integrati sembravano avere le idee più chiare rispetto al loro futuro e progetti più definiti, i

soddisfatti/in cammino sono più indecisi e incerti sul percorso da seguire dopo la laurea:

“Quando mi sono iscritta in facoltà, pensavo che...siccome mio padre è negli Stati Uniti [...] che comunque dovevo andare fino là e continuare lo studio o lavorarci, perché so che i titoli di studio là li tengono validi. Sì, questa era la mia idea. Però comunque facendo tutto questo percorso... ho un po' cambiato. Allora o ritorno nel mio paese –che credo che non si possa fare perché comunque i miei bambini sono nati qua. Ehm, loro sono nati qua il loro paese per loro è questo; perché comunque vanno in una scuola che... non lo so... io ritengo questo. E allora volevo sperimentare un po' di andare là a vedere come è la situazione e al massimo ritornare qua. Sperando di trovare lavoro di quello che mi laureo” (F, Ecuador, F)

I: E il tuo futuro come lo vedi?

G: A breve termine in Italia, voglio finire la specialistica a lungo termine non lo so....

I: Mi hai detto che hai la cittadinanza peruviana, non hai pensato di chiedere la italiana?

G: No, per il momento no, non mi interessa” (G., Perù M)

Nelle idee di questi studenti si mescola la confusione e l'incertezza per un futuro ancora sfuocato. Come ci si potrebbe aspettare per qualsiasi studente ai primi anni le interpretazioni di questi ragazzi sembrano collocate su di un piano ideale più che reale, i ragazzi non sembrano preoccuparsi di tutta una serie di problemi concreti che si profilano al loro orizzonte, anche per coloro che sono prossimi alla laurea; la crisi economica, la svalutazione dei titoli di studio, la

manca del possesso della cittadinanza italiana non sono visti come ostacoli concreti per il raggiungimento dei propri progetti personali. Al tempo stesso l'aver acquisito un titolo di studio in un paese europeo è considerato come una carta vincente in più da spendere, in un futuro prossimo o lontano, nel paese di origine dove in molti casi coloro che hanno studiato all'estero si inseriscono più facilmente sul mercato del lavoro. Anche in questo caso ritorna con forza l'idea che l'istruzione e l'investimento in capitale umano sia una chiave di ascesa sociale e di miglioramento delle proprie condizioni di vita sia nel paese di immigrazione che in quello di origine.

6.3 I disorientati/delusi

Il terzo gruppo infine è rappresentato dai **disorientati/delusi**. Disorientati perché sembra non abbiano trovato la centratura della bussola in grado di orientarli prima nella scuola secondaria superiore e ancor di più dopo nella scelta dell'università ma che, nonostante ciò, vedono l'istruzione come unica condizione di progressione sociale. Delusi perché i loro sforzi sembrano più portare ad immobilismo che ad una progressione. Questo implica una perdita di senso, un disincanto e un'accettazione quasi passiva di quel che accade. Si innesca così un senso di arrendevolezza, se pur non totale, che si traduce in entrate ed uscite dal sistema universitario, oltremodo frequenti cambi di facoltà, tra filoni di studio tutt'altro che affini, ritardi nel perseguire la carriera universitaria, il tutto accompagnato però dal desiderio, in un modo o nell'altro, di andare avanti.

Tab. n°4 Alcuni dati sui disorientati/delusi:

Numero intervista	Genere	Paese di	Età di arrivo	Generazione	Scuola secondaria	Facoltà
------------------------------	---------------	---------------------	--------------------------	--------------------	------------------------------	----------------

		origine	in Italia			
1	M	Ecuador	13	1,25	professionale	Lingue
2	F	Albania	19	1,25	tecnico	Economia
3	M	Perù	15	1,25	professionale	Medicina
4	M	Ecuador	19	1,25	professionale	Architettura
5	M	Ecuador	13	1,25	professionale	Ingegneria
10	M	Senegal	15	1,25	professionale	Ingegneria
39	M	Ecuador	14	1,25	professionale	Medicina

È stato classificato in questo gruppo il più basso numero di ragazzi (7). Anche in questo caso gli studenti sono figli di immigrati economici, tutti ricongiunti in età adolescenziale o post-adolescenziale (generazione 1,25). A differenza dei compagni del primo profilo composto in gran prevalenza da ragazzi che hanno iniziato a studiare in Italia già nella scuola primaria, i disorientati/delusi sono entrati nelle nostre scuole nei cicli più elevati con le problematiche connesse da un lato all'apprendimento della lingua di destinazione (Fragai, 2000) e all'acquisizione di abilità contestuali riferite allo specifico ambiente d'apprendimento (Chiswick, 1978), dall'altro all'interrompere, spesso improvvisamente e senza progettualità condivisa, gli studi già intrapresi nel paese d'origine spesso nella nuova realtà sconosciuta. Il basso status socio economico qui rilevato ha ricadute notevoli non solo sulle risorse materiali utili a supportare le carriere formative, ma anche sull'ethos e sul capitale culturale su cui contare per perseguire percorsi di successo (Baum e Flores; cfr. cap. 1.2.2).

A seconda del paese di provenienza i migranti hanno caratteristiche proprie che si vanno a incontrare con quelle del contesto di destinazione²⁰. Le Teorie dei Modelli d'Incorporazione (Alba e Massey et al. 1999; Foner, 2005; cfr. par. 1.2.1) spiegano i diversi gradi d'assimilazione delle comunità immigrate enfatizzando appunto le differenze della comunità etnica che trascendono le famiglie e il

²⁰ Differenze sussistono tuttavia talvolta anche tra migranti della stessa nazionalità che si spostano in tempi e contesti diversi, poiché ad esempio appartenenti a classi sociali differenti o spinti da motivazioni a migrare tutt'altro che simili.

loro immediato contesto sociale nel dar forma alla struttura degli specifici sistemi migratori. I modelli d'incorporazione non sono però determinati esclusivamente dalle caratteristiche delle comunità etniche ma anche dalle azioni di policy che la società di ricezione promuove per l'integrazione, nonché dalla percezione pubblica della società di ricezione nei confronti delle varie nazionalità (Crul, 2012; Portes e MacLeod, 1996). La numerosità della comunità etnica, la rapidità di sviluppo del ciclo migratorio, ma anche la lingua più o meno prossima a quella di destinazione, i tratti fenotipici dei migranti e la religione sono ulteriori elementi che possono influenzare la strutturazione dei sistemi migratori.

L'esiguità del campione della ricerca e la predominanza schiacciante di alcuni gruppi nazionali (17 latino americani e 15 est europei, solo 5 africani e 3 asiatici), non consente di compiere generalizzazioni dei risultati emersi secondo la variabile area di provenienza; emerge però chiaramente come mentre i due precedenti gruppi sono disomogenei a tal rispetto, la prevalenza dei disorientati/delusi giunge dall'America Latina. I latinos raccontano di esperienze formative negative con molta più intensità dei compagni di altre aree. La comunità latino americana, la più numerosa nella realtà locale, conseguentemente allo scarso capitale sociale che la caratterizza, alle debolezze economiche che la segna, alla segregazione residenziale e abitativa e all'integrazione occupazionale subalterna cui sono relegati i suoi membri nonché e alla rapidità con cui si è sviluppata (xxxxx, 2006; Ambrosini e Queirolo Palmas, 2005), evidenzia quindi maggiori elementi di distinzione negativa nell'esperienza formativa. Scarso potenziale informativo, assunzione di scelte casuali, alti tassi di drop out e percorsi accidentati e fallimentari fanno, infatti, da corollario al percorso dei disorientati/delusi.

Omogeneità è riscontrata tra i disorientati/delusi anche in riferimento al genere, infatti i maschi sono ampiamente preponderanti rispetto

alle femmine. A conferma di quanto emerge in letterature l'appartenenza di genere contribuisce a spiegare il successo scolastico (cfr. cap. 1.2.2). Il maggior controllo familiare (Portes e Rumbaut, 2005), più elevate dotazioni di capitale (Bankston e Zhou, 1995) e la reinterpretazione della tradizione a favore dell'autorealizzazione femminile (Keaton, 1999), sono condizioni che sembrano meglio proteggere le ragazze dal *cadere* nel gruppo dei *low achiever*.

Questo gruppo si caratterizza anche per la concentrazione di studenti con diploma di maturità professionale (85.7%) e tecnica (14.3%). A differenza dei cosmopoliti/integrati, che hanno studiano in maggioranza nei licei italiani, dei soddisfatti/in cammino maturati in prevalenza negli istituti tecnici e professionali, i disorientati/delusi sembra siano maggiormente vittime dell'*apartheid scolastica* che interessa comunemente gli studenti d'origine immigrata poiché *confinati* nell'istruzione professionale (Dalla Zuanna, Farina, Strozza 2009; Ravecca, 2009; Ricucci, 2012; Santagati, 2012).

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

professionalizzante non necessariamente deve essere letto sotto l'ottica della riproduzione di classe alla Bowles e Gintis (1976) o dell'esclusione sociale (Collins, 1979), che vede la canalizzazione formativa come un meccanismo di riproduzione sociale lungo il quale le classi privilegiate perpetuano il loro vantaggio relegando i figli delle classi più basse nei canali formativi meno nobili precludendone così la frequenza universitaria e conseguentemente l'accesso alle posizioni occupazionali di maggior prestigio. Shavit e Müller (2000) osservano che l'istruzione professionale oltre che come *diversion* – diversione verso percorsi meno nobili dei sistemi formativi - può considerarsi quale *safety net* – come risorsa che provvedendo abilità aumenta l'opportunità d'impiego dei giovani. L'istruzione professionale non rappresenta quindi in assoluto l'ultima alternativa delle scelte scolastiche, tantomeno una forma di insuccesso è semmai una valida alternativa per progredire socialmente. È altresì vero però che questa filiera formativa conduce in prevalenza verso le posizioni più basse del mercato del lavoro e, se pur formalmente, apre le porte degli atenei, nella sostanza la formazione che fornisce non sempre è soddisfacente per supportare il percorso universitario.

La Scuola Politecnica è quella maggiormente scelta dai disorientati/delusi (42.9%), seguono la Scuola di Scienze Mediche e Farmaceutiche (28.6%) e le Scuole di Scienze Sociali (14.3%) e di Scienze Umanistiche (14.3%). Il dettaglio dell'analisi dell'interviste permette però di meglio comprendere questa ripartizione aggregata e di far vedere come all'interno delle varie scuole sono i corsi di studio maggiormente professionalizzanti a essere maggiormente frequentati dai giovani d'origine immigrata e in particolare dal profilo dei disorientati/delusi. È il caso ad esempio delle Lauree delle professioni sanitarie all'interno della Scuola di Scienze Mediche e Farmaceutiche, quali tra le altre infermieristica, fisioterapia e igiene dentale, o della Laurea in Servizio Sociale a Giurisprudenza, Scuola di Scienze Umanistiche. La segregazione nei canali formativi

professionalizzanti sembra in qual modo riverberarsi dalla scuola secondaria a quella universitaria.

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

I: *È una sorta d'illusione quindi?*

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

6.3.1 Chiavi d'accesso spesso inadeguate

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

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

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

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

C. è peruviano, figlio di una donna primo migrante è arrivato a Genova a 17 anni, dopo essere rimasto 10 anni in Perù con le sorelle e una zia. La sua storia è molto simile a quella di tanti altri ragazzi latinoamericani, figli di donne partite come teste di ponte della catena migratoria e che hanno ricongiunto in un secondo momento i figli. Nella storia di C. emergono molti dei temi già affrontate da chi scrive in altre ricerche specificamente riferite alle seconde generazioni²¹: ricongiungimento in età adolescenziale, delusione per le aspettative tradite rispetto alla vita in Italia, desiderio di vivere

²¹ Lagomarsino e Ravecca, 2011; Ravecca, 2009, 2010

insieme alla madre ma tristezza per l'abbandono del paese e delle relazioni, socializzazione prevalentemente coetnica. Il percorso scolastico di C., iniziato in Italia in prima superiore, appare molto accidentato e discontinuo, la mancanza di informazioni affidabili, unita alla carenza di capitale sociale utile per accedere ad esse fa sì che C. e la sua famiglia si muovano sul terreno delle scelte scolastiche in modo casuale, attraverso un percorso per prove ed errori che però risulta estremamente frustrante e demotivante per il ragazzo. La padronanza dell'italiano ancora oggi è molto scarsa, la crasi con lo spagnolo emerge con frequenza durante l'intervista. Lo spagnolo è la lingua del privato, parlata in famiglia, la lingua in cui C. pensa e sogna, l'italiano è l'idioma dello spazio pubblico, spagnolo ed italiano si confondono però e diventano *itagnol*. Confusione linguistica che presumibilmente, quando si entra nella micro lingua di studio, s'intensifica ancor di più impedendo a C. una comprensione piena di quel che sta studiando. Oltre alla mancanza di informazioni C. ha le idee molto confuse circa le caratteristiche delle scuole che ha frequentato. La scelta di iscriversi al liceo è del tutto casuale, le interruzioni e le riprese in percorsi scolastici disparati porta alla maturità solo dopo diversi fallimenti e abbondante tempo accumulato. Il percorso incerto che C. ha sperimentato per gli studi superiori si ripete anche nel caso dell'università, non solo nella scelta della facoltà; C. ha le idee molto poco chiare circa le caratteristiche dei diversi percorsi formativi e delle differenze specifiche tra i corsi che gli impediscono di prendere decisioni realistiche e alimentano la sua delusione rispetto al percorso di studi: nel giro di un triennio C. passa da ingegneria a biologia per arrivare a scienze infermieristiche. Ancora oggi la sua confusione non sembra però dipanata: "I:

...scienze infermieristiche fa pur parte delle facoltà di medicina, ma non è la stessa cosa che studiare per diventare medico! C: Ma no, sono più o meno la stessa cosa, e il test è da passare in tutti e due i casi...” .

Da un lato è molto forte in C. il desiderio di mobilità sociale e incremento del capitale umano attraverso lo studio ma è come se non riuscisse ad accedere alla chiave di lettura necessaria per districarsi nella complicata organizzazione dell'università e non possieda contatti relazionali utili a tal fine. Nonostante queste difficoltà C. non vuole rinunciare al suo sogno di “progresar” attraverso lo studio. Il desiderio di C. è comune a quello di molti altri compagni le cui storie di vita sono state riprese delle ricerche internazionali, giovani d'origine immigrata che vedono nell'istruzione un'occasione di mobilità sociale e come una forma di riscatto personale a fronte delle esperienze e di vita faticose e poco gratificanti dei genitori, non solo nel paese di arrivo ma speso anche in quello di origine prima della partenza. Come nel caso di C., il diploma e poi la laurea sono il simbolo del successo e della riuscita non solo individuale ma familiare e intergenerazionale: “I: Ma perché tale importanza allo studio? C: Mio nonno era analfabeta, ma è riuscito a far studiare tutti i suoi figli. È una questione di progresso, io voglio migliorare. Se non studi non sei nessuno, la gente ti tratta male, non ti considera”.

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

“I: *Che scuola hai scelto?*”

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

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

"R: ...quando sono arrivato non sapevo nemmeno che differenza ci fosse da una scuola all'altra. Nel mio paese non ci sono tutte queste differenze " (R., Ecuador, M).

I: non hai chiesto aiuto ai tuoi genitori?

R: ma loro ne sapevano meno di me.

I: non hai chiesto consigli a nessuno? A qualcuno che conoscevi?

R: non conoscevo nessuno, ho scelto la scuola col nome che mi piaceva di più" (R., Ecuador, M).

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

Quando sono uscito avevo l'intenzione di fare medicina. Sono andato ad informarmi e mi hanno detto che c'era un test da fare con materie che io non conoscevo per nulla, era troppo difficile, allora non c'ho nemmeno provato. Sono andato all'orientamento in Via Balbi, ho parlato con uno di quei ragazzi che ti danno consigli, e lui mi ha detto, perché non fai ingegneria? Ma io ho pensato, la matematica che so io è scarsa, mi sembrava così facile quello che facevo che non mi sembrava sufficiente. Ma quel ragazzo mi ha detto di no, che intanto si iniziava tutti da zero, che non c'erano problemi. Allora mi sono iscritto.

I: *Com'è andata?*

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

I: *Ora però hai ripreso, raccontami.*

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

I: *E come è andata?*

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

I: *Hai continuato quindi?*

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

"I: Le superiori dove le hai fatte?"

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

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

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

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

I: *cosa studiavi?*

G: Per diventare chimico/biologo.

I: Ti ha dato fastidio dover mollare tutto?

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

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

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

però visto che non sono entrato in graduatoria ho provato e mi sono trovato bene...ho visto che potevo continuare anche a lavorare...era la mia facoltà” (J.G., Ecuador, M)

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

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

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

I: *Quelli che invece scelgono spagnolo?*

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

I: *Ma le colleghe che dicono?*

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

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

L: No, è che spesso non hanno una perfetta elocuzione spesso a livello scritto dell'italiano. Dovrebbero a lavorare ancora sul perfezionamento dell'italiano. In più mettono due lingue inglese e francese, che sono sconosciute, e la

confusione è troppa. Più tutti gli altri esami che ci sono, poi lavorano...scegliessero spagnolo si agevolerebbero la vita. Hanno ambizioni molto alte ma non raggiungibili né in termini di tempo né di contenuti.

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

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

6.3.2 Scelte al confine

C. e gli altri ragazzi disorientati/delusi, contrariamente alla maggior parte dei coetanei con un passato segnato tanto direttamente quanto indirettamente dall'esperienza migratoria, se pur con un senso di smarrimento sono all'interno del sistema di formazione post secondaria. Questo rappresenta una vittoria in sé, la scelta e l'impegno di studiare, se pur con difficoltà, non possono essere che letti come aspetti positivi. Rispetto ai soddisfatti/in cammino e ancor di più nei confronti dei cosmopoliti/integrati che esprimono una scelta ferma e consapevole, la motivazione dell'approdo

all'università, e prima la scelta della scuola secondaria, si collocano però in una situazione *border line*, non sempre chiara, tra il desiderio effettivo di un investimento produttivo in formazione e la casualità più assoluta. Confutato dalle interviste sia ai testimoni privilegiati, sia ai ragazzi, pur considerando che le loro risposte possano essere distorte da un effetto di desiderabilità sociale, che l'iscrizione all'università non ha scopi strumentali connessi all'ottenimento del visto per motivi di studio, stupisce la caparbia con cui i disorientati/delusi portano avanti la loro scelta di proseguire gli studi nonostante gli oggettivi limiti che ne impediscono un effettivo dispiegamento. Innanzi ad una meta riconosciuta come focale per la progressione personale questo gruppo di ragazzi, senza l'adeguata *cassetta degli attrezzi* necessaria per regolare la realtà vissuta, sono infatti smarriti e di conseguenza delusi.

I: Perché hai scelto di iscriverti all'università?

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

I: Come mai?

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

I: E come è andata?

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

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

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

“ I: ...*perché hai deciso di proseguire gli studi all'università?*

R: ...per migliorare nella vita. I miei genitori non hanno avuto questa opportunità e io l'ho voluta cogliere

I: ...*come sta andando?*

Mah, abbastanza bene. Quest'anno almeno abbastanza bene. Alla terza volta ho finalmente passato il test d'ammissione a Scienze Infermieristiche, aver studiato così tanto alla fine mi è servito” (R., Ecuador, M).

Le tante storie migratorie incontrandosi in un complicato rapporto di relazione con le differenti fasi di sviluppo del processo di socializzazione dei giovani segnano percorsi differenti d'assimilazione a seconda dell'età in cui è avvenuta l'immigrazione. La letteratura presenta pareri contrastanti sull'esistenza o meno di un'età vulnerabile per migrare. In generale tuttavia viene confermata di una correlazione negativa tra età all'immigrazione e *performance* educative (Jones, 1987), anche se non sussiste un rapporto lineare in questa relazione. Una pluralità di fattori, dalla solidarietà della comunità etnica, dalla proficuità dei rapporti intergenerazionali, dal capitale culturale familiare, per arrivare all'estremo delle variabili ascrivibili ai contesti di ricezione alle politiche educative qui adottate, entra infatti in gioco nel distorcere questo rapporto, anche se sono i giovani che emigrano quando hanno un'età compresa tra i quindici

ed i diciotto anni ad ottenere complessivamente meno credenziali educative rispetto a chi è emigrato prima (Chiswick e DeBurman, 2003). Ciò perché chi vive l'esperienza migratoria in questa fascia d'età sperimenta la *doppia transizione* portata dai cambiamenti caratteristici dell'adolescenza insieme a quelli di trasferirsi in un nuovo contesto, tanto più quando questa fase di passaggio è accompagnata da condizioni socioeconomiche non sempre favorevoli. Ci si trova qui nello snodo che coniuga le biografie individuali con quelle familiari e più ampiamente comunitarie.

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

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

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

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

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

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

“I:Con la scuola quindi basta?”

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

"...in Ecuador avevo già iniziato le superiori, poi all'improvviso in Italia, a dover ricominciare tutto da capo. È stato uno choc...la lingua, la scuola, la città... tutto era diverso. Ora è tutto normale e quando vado al mio paese mi sembra lì tutto diverso. Ma all'inizio è stato un vero choc!" (R., Ecuador, M).

I giovani disorientati/delusi, a differenza del gruppo degli *high achiever*, non solo sono giunti in Italia, inseriti direttamente nel sistema secondario superiore d'istruzione con tutte le difficoltà del caso legate in prima istanza all'apprendimento linguistico, alla socialità e al *deplacement* culturale, ma sono membri di nuclei familiari poco funzionali in termini di produttività di risorse di capitale sociale e culturale. Le migrazioni a staffetta, in cui un coniuge parte all'avanscoperta nel paese di destinazione, lasciando alle spalle il resto della famiglia ha ricadute rilevanti nella socializzazione dei figli. La funzione genitoriale, del genitore che è partito, per quanto mantenuta in piedi nello spazio transnazionale da frequenti telefonate, e mail, rimesse e regali di vario genere, viene ad indebolirsi. Il controllo sui figli è minimo, il supporto è limitato a fattori materiali, viene invece a mancare l'aiuto nel quotidiano, nei compiti,

nei piccoli problemi della vita (Parreñas, 2008; Bonizzoni, 2007, 2009; Boccagni, 2009).

La situazione si fa ancor più grave nelle famiglie mono genitoriali, dove la divisione della coppia è suggellata dalla partenza di un coniuge, generalmente la madre, come nel caso delle migrazioni dall'America latina, in cui i figli sono lasciati alle cure dei nonni, zii o altri parenti. Innanzi all'assenza dei genitori i figli sono smarriti, le figure vicarie non hanno infatti quasi mai la stessa efficacia funzionale. Con il ricongiungimento, magari dopo anni di separazione, non sempre la situazione migliora. Al contrario si registrano spesso attriti tra i figli e madri e padri, dovuti al venir a meno col tempo dell'intimità intergenerazionale. Contrasti intensificati ulteriormente dalla riunificazione e la migrazione vissuta nell'adolescenza, età di per se difficile (Lagomarsino, 2006; Parreñas, 2008; Bonizzoni, 2007, 2009; Boccagni, 2009).

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

I: *E papà?*

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

I: *E poi siete arrivati voi?*

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

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

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

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

"...i genitori quando vengono per sbrigare pratiche consolari chiedono informazioni sull'università. *Esprimono dubbi? Perplexità sul come ci si iscrive, sul percorso?* Sì, esatto. Perché nella loro rete sociale questa conoscenza non c'è. Se mio padre ha studiato all'università, è un medico, un notaio, so come muovermi. Se mio padre è un operaio e mia mamma una badante ho meno rete sociale che mi possa aiutare in questo ambito. Ho meno informazioni" (Console dell'Ecuador)

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

J.G: Mia mamma mi ha detto ti piacciono i computer, allora vai a fare informatica. Alle superiori avevo fatto elettronica, l'avevo scelta per caso, e non mi piaceva....cambiare però mi sembrava poco sensato...allora ho proseguito con elettronica. Ma è andata male, non so perché ma ho perso la voglia di studiare e sono andato a lavorare...è stato un periodo un po' difficile perché ho avuto dei problemi con mia mamma,

avevamo punti di vista differenti su tutto. Non volevo più dipendere da lei allora ho detto smetto e vado a lavorare...” (J.G., Ecuador, M)

L'emergere di dissonanze nel grado di assimilazione tra genitori e figli rappresenta un'ulteriore condizione d'indebolimento delle risorse di capitale sociale familiare. I genitori apprendono molto più lentamente dei figli non solo la lingua di destinazione, ma anche gli usi e costumi della nuova società. In questa situazione i figli hanno molto più gioco di movimento perché capaci di muoversi liberamente in un contesto dove i genitori sono invece impacciati. Il controllo che gli adulti esercitano normalmente sui figli viene così a diminuire (Ambrosini, 2011).

Questo insieme di condizioni fallaci nelle relazioni familiari emerge come costante tra i disorientati/delusi. Le scarse capacità familiari nel generare e godere di capitale sociale sembra esercitino un peso rilevante nel segnare la capacità e le forze sufficienti per accompagnare in modo fermo e deciso i giovani che abbiamo inserito in questo gruppo. Ragazzi perennemente al confine tra lo stare dentro e il fuori la formazione post secondaria, che se fossero invece supportati, non solo in termini economici, ma anche simbolici avrebbero un orientamento più saldo verso la di per sé già vincente scelta di proseguire gli studi.

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

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

I: cioè i rapporti con papà?

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

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

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

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

“...nella mia classe c'era una ragazza peruviana, lei però era nata qua, mi aiutava lei con l'italiano. Quando sono arrivato non sapevo nemmeno chiedere se potevo andare in bagno. Immagina!” (R., Ecuador, M).

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

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

Il capitale umano e culturale delle famiglie dei disorientati/delusi è mediamente basso. I genitori di questi ragazzi hanno seguito in prevalenza esclusivamente la scuola di base. Si tratta poi quasi esclusivamente di *single parent-family*, di famiglie monogenitoriali più deboli nella trasmissione intergenerazionale del capitale umano. La presenza di un solo genitore nel nucleo è solo uno dei potenziali fattori di rischio, e neppure il più grave, contano invece maggiormente quantità, qualità intensità della relazione (Bankston-Zhou, 1995, 2002; McLanahan, 1985), ciò non di meno è un elemento di rilievo nel supportare il processo generativo di capitale.

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

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

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

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

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

I: *si sono separati prima di partire?*

G: Sì sì, si sono separati prima di partire...e siete partiti tu tua mamma e i tuoi fratelli tutti assieme? No, prima mia madre, ha dovuto lavorare due anni per farci venire qua..prima ha portato mia sorella poi mio fratello e io...

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

I: *quanti anni hanno?*

G: 26 e 24.

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

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

I: *i rapporti con papà?*

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

sapevo che dovevo rimanere con mia madre...” (G., Ecuador, M)

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

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

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

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

Le limitate risorse economiche familiari hanno ricadute anche sull'autonomia finanziaria degli studenti d'origine immigrata. Gran parte dei disorientati/delusi svolge, o ha svolto, infatti durante gli studi un'attività lavorativa, benché spesso minimale e per lo più

dedicata a coprire, almeno in parte, le spese che vengono comunque integrate dai genitori. Gli impegni lavorativi, che rappresentano una potenziale distrazione dall'impegno universitario, non interessano solo questo gruppo, rispetto agli altri compagni d'origine straniera e non, i disorientati/delusi però sono maggiormente coinvolti in attività lavorative. Questo accade anche all'interno delle mura domestiche poiché a questo gruppo di studenti, caratterizzato da famiglie monogenitoriali, con un reticolo parentale poco esteso, con genitori impiegati in professioni a lungo orario è chiesto di dedicare tempo a lavori domestici molto più di quanto non accada agli altri compagni d'origine straniera e ancor più agli italiani:

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

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

I: Che lavoro è?

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

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

I: Cosa fai?

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

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

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

I: *quindi a tempo parziale o no?*

O: non mi hanno detto niente....

I: *e i prof ti aiutano?*

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

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

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

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

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

"...all'inizio avevo un po' di difficoltà riguardo gli orari perché le lezioni erano tutte al mattino e se mi capitava di

lavorare dovevo dire di no, oppure saltavo le lezioni...”
(G., Ecuador, M.)

Il lavorare fuori e dentro casa, implicando ritardo nella carriera universitaria ha anche ricadute dirette sui diritti di godimento dei benefici dispensati dall’Azienda Regionale per i Servizi Scolastici e Universitari (A.R.S.S.U) . Mentre il primo anno quasi tutti ragazzi del gruppo hanno usufruito di una borsa di studio, di una riduzione delle tasse, della mensa o dell’alloggio gratuiti o a prezzi agevolati, non riuscendo a capitalizzare i crediti necessari per mantenere tali benefici ne decadono.

I: *volevo chiederti...l’ARSSU?*

O: ho la borsa di studio...

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

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

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

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

I: *cioè?*

O: ho dato due esami e l’ho presa ma poi mi sono ritirato e mi sembra che devi indietro ...il giorno che mi sono...come si dice...ho fatto la rinunciali ho ridati....”

(O., Ecuador, M.)

“...il problema è che questi ragazzi non hanno l’autonomia finanziaria che gli permetta di studiare e basta, a differenza degli autoctoni spesso devono lavorare. Spesso ottengono una borsa per il primo anno, ma sovente la perdono perché non riescono ad acquisire i

crediti necessari per mantenerla...” (Docente della facoltà di Lingue)

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

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

Si entra nell'alveo delle concezioni sposate da Granovetter (1973), secondo il quale sono le connessioni lasche ad essere maggiormente utili, mentre quelle strette sono meno produttive. Basti pensare al potenziale informativo veicolato dalla rete relazionale nel fornire informazioni e consigli sul percorso di studi da scegliere, o sulle opportunità di ottenere un lavoro; se la rete è troppo ristretta le informazioni che circolano sono limitate e ridondanti, diametralmente opposta è la situazione quando si può contare di legami a più ampio raggio. Nel primo caso i membri della comunità tendono con probabilità a rimanere invischiati in specifiche nicchie del sistema d'istruzione, così come nel mercato del lavoro. Congiuntamente a forze che provengono dalle politiche migratorie e dall'accettazione sociale dei migranti da parte degli autoctoni, le implicazioni che ne derivano sono la sopra vista concentrazione degli alunni d'origine

immigrata nell'istruzione professionale, e per i pochi che riescono ad andare avanti in facoltà più direttamente professionalizzanti (ad esempio scienze infermieristiche), e da adulti verso quelle *professioni da immigrati* poco desiderate dagli italiani, pericolose, poco remunerate e poco gratificanti. Tutti i disorientati/delusi in coppia hanno un partner connazionale, a differenza degli studenti degli altri gruppi dove non sono rare coppie miste.

La socializzazione dei disorientati/delusi, che attraversano contemporaneamente una doppia transizione di vita, la migrazione e le fase adolescenziale non potendo inoltre contare più di tanto di un'ottimale funzionalità familiare, tende quindi a svilupparsi su rapporti omofili, che se in prima battuta possono rappresentare un rifugio, successivamente innescano un perverso effetto moltiplicatore dello svantaggio iniziale. Questo intensifica ulteriormente il loro scarso senso critico sulla loro condizione di vita e la consapevolezza dell'esistenza di uno scarto enorme tra la realtà e i loro ideali di successo che si dispiega giocoforza in un'amara delusione.

I: *Che amicizie hai?*

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

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

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

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

I: *secondo te come mai questo cambiamento?*

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

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

J.C: Non ci sono abitudini per esempio...tipo la musica forse...ogni tanto vado nelle discoteche italiane però preferisco le nostre, la nostra musica...mi piace e allora ballo ...ogni tanto ci troviamo a mangiare qualcosa, mangiamo la nostra cucina,..anche se mi piace la cucina italiana però cerco di non dimenticare la mia...gli italiani comunque hanno altre abitudini, altri modi di pensare... ma solo nel divertimento o pensi che ci siano delle differenze importanti? Ad esempio, quando ci sono dei compleanni qua si mangia, invece da noi si balla...la prima volta che sono andato a un compleanno invitato non sapevo cosa aspettarmi... abbiamo mangiato e poi è finita lì...bevuto qualcosa e poi tutti a casa...boh, queste cose ho notato...” (J.C., Ecuador, M.)

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

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

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

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

(L., docente della Facoltà di lingue)

I disorientati/delusi vedono il loro futuro sia con un ritorno al paese d'origine, sia con una permanenza stabile in Italia. La direzionalità di questo orientamento, come osservato anche in altri contesti, dipende in gran parte dalle differenti storie personali che si combinano con le caratteristiche delle comunità d'origine – variamente numerosa, densa e solidale -, alla storia della prima generazione, alla discrepanza dell'acculturazione intragenerazionale – molto elevata in questo gruppo -, allo sviluppo e alle caratteristiche del processo migratorio individuale e collettivo – ad esempio con diversi livelli di concentrazione spaziale nelle città -, ma anche con condizioni sovrastrutturali quali i vincoli e le potenzialità istituzionali – la questione della cittadinanza come primo esempio -, i valori e i pregiudizi della società ricevente (Castel e Miller, 1993; Rumbaut, 1994; Portes e Rumbaut, 2005). Quel che accomuna i disorientati/delusi sotto questa prospettiva è che indipendentemente della prefigurazione di una prospettiva di rientro, o al contrario di permanenza in Italia, è il percepirsi perennemente stranieri. Quel che sia l'alternativa immaginata il proseguimento degli studi all'università è comunque considerato un lasciapassare per progredire.

“...sto frequentando un corso di interfacoltà che ora è diventato una triennale di architettura...ci hanno fatto fare gli esami nelle diverse facoltà a noi... ora è una triennale a numero chiuso...dopo si può fare architettura del paesaggio oppure design industriale, ma noi non

proseguiremo (J.G. e la ragazza anch'essa ecuadoriana) perché abbiamo intenzione di tornare giù dopo la triennale...e fare qualcosa lì" (J.C., Ecuador, M)

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

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

I: Quindi vuoi tornare in Ecuador?

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

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

I: ... ti senti straniero?

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

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

J.C: ah sì sì, è cambiato...è cambiato...all'inizio non sapevo come inserirmi invece ora quando conosco una

persona cerco di conoscerla..diciamo che il mio modo di vivere ho cercato di farlo come si fa qua...quando torno giù...diciamo che mi trovo un po' a disagio quando torno giù , comunque è un'altra vita qui...quando tornerò dovrò abituarci...però penso che potrò stare bene adesso là...anche quando vado giù mi dicono che sono cambiato...

I: *sei tornato spesso?*

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

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

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

7 L'analisi qualitativa delle informazioni computer assistita

Come accennato nel capitolo 6, l'analisi quantitativa del contenuto condotta secondo una metodologia definibile come *tradizionale*, è stata affiancata da tecniche d'analisi assistite dal computer. Le ragioni di questa scelta derivano dalla necessità, sul piano epistemologico, di favorire *sguardi inediti*, spaccati che altrimenti sfuggirebbero alle osservazioni del ricercatore, sul piano metodologico, di aumentare la precisione e l'attendibilità delle classificazioni del ricercatore, di migliorare la rigosità dei suoi ragionamenti e di garantire l'ispezionabilità dei dati, considerata una delle carenze storiche della ricerca qualitativa (Ricolfi, 2002) e supportando così un'analisi sistemica (Vardanega, 2008).

Esistono due diverse strategie per analizzare i testi con l'ausilio del computer: un approccio lessicometrico, centrato sull'analisi statistica dei dati testuali - l'attenzione è qui sulla distribuzione dell'occorrenza delle parole e sul confronto dei profili lessicali; il CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*), dove l'attenzione viene spostata dal "conteggio delle parole" alle "parole che contano" (Giuliano e La Rocca, 2008). L'obiettivo in un caso è di rappresentare il contenuto del testo e di estrarre delle informazioni strutturate attraverso misure di tipo quantitativo da materiali non strutturati (Bolasco, 2005; Giuliano e La Rocca, 2008), nel secondo aiutare il ricercatore soprattutto nelle fasi di ordinamento e riordinamento delle categorie tematiche (De Gregorio, 2007):

Appartengono alla prima famiglia i software [CatPac](#)²², [Concordance](#)²³, [HAMLET](#)²⁴, [T-LAB](#)²⁵, alla seconda [NVivo](#)²⁶,

²² <http://www.thegalileocompany.com/>

²³ <http://www.concordancesoftware.co.uk/>

²⁴ <http://apb.newmdsx.com/hamlet2.html>

NUD*IST²⁷, [MAXqda](#)²⁸, [AnSWR](#)²⁹ e ATLAS.ti³⁰. L'italiano TALTAC³¹, utilizzando risorse sia di tipo statistico, sia di tipo linguistico, si posiziona in una posizione di sintesi poiché consente l'analisi lessicale quanto quella testuale (Bolasco, 2005).

In questo lavoro di tesi è stata favorita la metodologia che privilegia le parole rispetto ai numeri "...[poiché assume] *il punto di vista classico dell'ermeneutica*, [orientato a esporre la necessità] *di una scienza dell'essere umano nella sua interezza, il cui vissuto si esprime in un mondo di significati e valori che possono essere compresi solo con una filosofia ermeneutica che sia in grado di stabilire un rapporto intenso e vitale tra il ricercatore e il suo oggetto*" (Giuliano e La Rocca, 2008:7-8). Un rapporto da cui far emergere significati – risuonano qui chiaramente i principi della *GT* – così da poter non solo osservare le azioni degli attori sociali ma di comprendere in che modo e perché queste azioni/scelte sono state assunte.

7.1 ATLAS.ti

Nella presente ricerca si è scelto di impiegare Atlas.ti³² poiché nell'ampio ventaglio d'offerta è il software che si appoggia su di un approccio metodologico più innovativo. ATLAS.ti è un software di supporto all'analisi del contenuto di tipo interpretativo sviluppato sugli assunti su cui poggia la *GT* (Muhr, 2004). Molte delle funzioni implementate in questo software sono declinate sul principio dell'interattività e ricorsività e consentono il perfezionamento di un

²⁵ <http://www.tlab.it/en/presentation.php>

²⁶ <http://www.qsrinternational.com/products.aspx>

²⁷ <http://www.dartmouth.edu/comp/soft-comp/software/downloads/windows/nudist.html>

²⁸ <http://www.maxqda.com/>

²⁹ <http://www.cdc.gov/hiv/library/software/answr/index.html>

³⁰ <http://www.atlasti.com/de/index.html>

³¹ <http://www.taltac.it/it/index.shtml>

³² versione 5.6

modello teorico emergente dai dati. Un modello volto a generare non solo “grandi teorie” ma anche, da qui l’applicazione nel lavoro di ricerca presentato, “solo” teorie in grado di spiegare un fenomeno nuovo e specifico (Lana, 2004). Il software consente di seguire con maggior rigore i passi stabiliti della *GT*, condizione base per Strauss e Corbin (1992), per assicurare la qualità dei risultati, poiché è solo la corretta applicazione del metodo che né garantisce la scientificità. Principio però differente dal criterio di scientificità proprio delle scienze hard, garantito dalla ripetibilità dei risultati. Sullo stesso materiale si potrebbero avere infatti differenti interpretazioni da diversi soggetti o dallo stesso soggetto in tempi diversi. Tutte interpretazioni plausibili e corrette – solo se formulate seguendo per equamente le procedure proprie della *GT* - poiché i materiali di studio contenuti mentali, esperienze, ricordi e percezioni, non sono quantità misurabili in riferimento a scale oggettive (Lana, 2004).

I vantaggi principali apportati dall’uso di ATLAS.ti sono:

- Automatizzare alcune fasi dell’analisi;
- Manipolare grandi quantità di dati;
- Esplorare ricorsivamente il testo;
- Tenere traccia delle fasi d’analisi;
- Supportare un approccio d’analisi circolare;
- Miglioramento del rigore scientifico;
- Agevolare la ricerca di gruppo (sulla stessa *Hermeneutic Unit –HU-* possono lavorare parallelamente più ricercatori);
- Agevolare il confronto;
- Agevolazione nello sviluppo di schemi di classificazione coerenti;
- Aiuto nelle decisioni nella prospettiva dello sviluppo della teoria;
- Agevola il confronto interno tra i vari documenti;
- Produrre rappresentazioni grafiche di schemi concettuali.

A livello operativo ATLAS.ti si caratterizza per iteratività, ricorsività e riflessività riferita ai processi interpretativi e di attribuzione di senso messi in atto dal ricercatore. Il software consente al ricercatore di elaborare i dati che costituiscono il materiale di ricerca, di creare i codici che costituiscono unità concettuali più ampie, e di cogliere le connessioni tra questi così da poter procedere con la costruzione di un'ipotesi interpretativa che si radica sui significati emergenti dai dati. L'approccio circolare proprio della GT è così garantito a) dalla codifica iterativa del testo; b) dalla revisione e ridefinizione dei codici. I principi base che sostengono tale processo sono espressi nell'acronimo VISE (Visualization, Integrazion, Serendipity, Exploration) - (Muhr, 2004):

- Visualizzazione: il software si pone come strumento capace di governare la complessità mantenendo il focus sui dati;
- Integrazione: raggruppare tra loro all'interno di un unico progetto, l'unità ermeneutica (l'insieme dei documenti – testo, audio, fotografie, video – oggetto del lavoro di interpretazione);
- Serendipità: favorire la *scoperta inattesa* (apertura all'incontro fortuito con la scoperta);
- Esplorazione: navigare agevolmente in un corpus consente di dati.

La prima fase di lavoro consiste nella creazione dell'*unità ermeneutica (HU)*, ovvero l'insieme costituito dai documenti – le quaranta interviste (*documenti primari* nel linguaggio del software) a giovani d'origine immigrata nel loro percorso universitario – che compongono la base dati su cui opera la ricerca. L'*HU* è però qualcosa di più del mero insieme dei documenti primari, è da considerarsi piuttosto un *network* di oggetti collegati tra loro: citazioni (porzioni di documenti primari), codici (descrizioni sintetiche del

contenuto delle citazioni e/o dei concetti a cui ci si riferisce nelle interpretazioni) e super codici (la combinazione di due o più codici in base a relazioni logiche, semantiche o strutturali evidenziate nei testi), famiglie (insieme di oggetti raggruppati secondo un criterio di similitudine) e super famiglie (la combinazione di due o più famiglie), *memos* (note del ricercatore), *network views* (strumenti grafici che consentono la visualizzazione delle relazioni che legano gli oggetti dell'HU), all'interno del quale muoversi (Vardanega, 2008).

Successivamente si procede nella lettura dei documenti primari per procedere, seguendo gli step propri della GT, verso quella che Strauss e Corbin (1998) hanno definito "codifica aperta" in cui ci si lascia guidare dal testo stesso nella scelta e individuazioni dei codici da applicare. Si procede così alla creazione una categorizzazione dei dati partendo dai dati stessi. La scelta della modalità di selezione del testo dipende in *primis* dagli obiettivi di ricerca ma anche dalle preferenze del ricercatore negli approcci. Si è qui optato per una lettura per temi narrativi poiché la più vicina ai principi della GT, dato che in questa opzione *"... l'unità prescinde dalla dimensione estratta dal testo...e dalla pregnanza contenutistica propria dell'episodio. Il tema narrativo infatti viene identificato dal ricercatore con esclusivo riferimento alla sua intrinseca natura di nucleo concettuale in sé per sé concluso; in altri termini, ogni narrazione si compone di insiemi di temi narrativi ciascuno con una propria autonomia all'interno della narrazione stessa; ogni tema può essere sviluppata per diversi paragrafi, oppure può essere rappresentato in una sola parola..."* (*ibidem*: 121-122). L'approccio narrativo inoltre è più completo poiché consente di cogliere appieno i significati che il narratore attribuisce alle sue parole senza che ciò implichi la messa in gioco esclusivamente del narratore a discapito del ricercatore che interattivamente – fornendo stimoli, favorendo riflessioni, valutando il grado di saturazione di ogni singolo tema narrativo e determinandone i tempi – contribuisce al farsi del discorso.

La terza fase consiste nella “codifica assiale” attraverso la quale si perfezionano le categorie e si mettono in relazione tra loro aggregandole in famiglie seguendo il criterio di somiglianza di parentela (Vardanega, 2008). I criteri prevalenti d’aggregazione sono (De Gregorio, 2007): il riferimento a consolidate dimensioni teoriche; all’attinenza a temi rilevanti della ricerca anche se non direttamente riconducibili a un modello teorico consolidato. Lo scopo della costruzione delle famiglie è quello di sussumere l’informazione contenuta a un livello d’astrazione inferiore. Le *Famiglie* possono essere formate anche con documenti primari al fine di avere gruppi di casi da comparare. Nel lavoro di tesi qui presentato sono state create le seguenti *Famiglie di Documenti Primari*: per profilo degli studenti (cosmopoliti/integrati, soddisfatti/ in cammino e disorientati/delusi), per genere, per anzianità migratoria (generazione 1.25, 1.50,1.75), per indirizzo di studio (liceo, tecnico e professionale), per area geografica di provenienza (Africa, Asia, America latina ed est Europa). Non è stata creata la famiglia di documenti primari per (ex)facoltà poiché queste contengono in realtà situazioni tutt’altro che omogenee tra di loro (si pensi all’interno delle Scuole di Scienze Mediche e Farmaceutiche intraprendere un percorso che conduce alla professione di medico, o alternativamente a professioni mediche quali infermiere, igienista dentale ecc...).

La “codifica selettiva” è il processo d’individuazione di una categoria principale (*core category*) attorno alla quale di far ruotare l’interpretazione dei dati. Si tratta di individuare una categoria subordinante che colleghi – grazie alla costruzione di reti concettuali – le categorie subordinate al fine di consentire il passaggio a un livello d’astrazione superiore. La *core category* non solo è quella che emerge con maggior frequenza nei dati, ma che ha connessioni più intense con le altre categorie e a cui tutte le categorie in qual modo rimandano.

7.1.1 Gli output di ATLAS.ti: le famiglie di codici

I *Codici* emergenti dalla codifica aperta dell'*HU* oggetto di interpretazione del presente lavoro di tesi sono stati 430. Questo numero è stato ottenuto a seguito di una sistematizzazione di un elenco più numeroso grazie a una attenta rilettura ricorsiva e iterativa – coerente con i principi della GT – che implicando un continuo spostamento dell'attenzione dai dati alle teorie e fra i dati ha permesso di eliminare tutte le inevitabili ridondanze che si sono venute a creare analizzando un sostanzioso corpus testuale. (De Gregorio, 2007). La “ripulitura” dell'*HU* ha portato a determinare i codici effettivamente salienti nel rilevare i temi narrativi impiegati dagli intervistati per raccontare il loro vissuto e il senso attribuitone. Va da sé che se pur tutti i codici hanno rilevanza nell'analisi sono i codici maggiormente impiegati quelli più importanti. Il *Code Manager* consente la produzione di un output descrittivo dal quale rilevare in termini quantitativi la presenza dei codici più salienti (figura 1). Emerge quindi che, secondo il criterio *Grounded* - attraverso il quale si esprime quanto un concetto sia radicato nei documenti primari dell'*HU* –, i codici maggiormente grounded siano *Esperienza scolastica positiva*, con 56 occorrenze, *Discriminazione*, con 47 occorrenze, *Socializzazione mista*, con 45 occorrenze e così a seguire – un'attenta esplicitazione dei contenuti dei codici è fornita nelle pagine seguenti. Complessivamente sono 66 i *Codici* con occorrenza superiore a 10, tutti gli altri sono presenti un minor numero di volte senza per questo essere ridondanti e quindi eliminabili.

Il software consente anche di osservare in quali documenti primari e quindi per quali attori un dato codice sia maggiormente richiamato. Questa funzione, a questo primo livello d'analisi non è stata impiegata poiché di scarsa rilevanza se applicata agli elementi dell'*HU* che ha più aderenza al *Codice*. Si è preferito scendere nel

dettaglio piuttosto osservando la salienza delle *Famiglie di Codici* in relazione alle *Famiglie di Documenti Primari*. Il passo successivo è stato quindi di creare le *Famiglie di Codici* che rappresentano un aggregazione di *Codici* per affinità. Sono state così ottenute 17 *Famiglie di Codici* delle quali le più salienti sono state *Aspetti negativi portati dall'immigrazione*, con 73 occorrenze, *Capitale sociale*, con 72 occorrenze e *Esperienza formativa negativa* con 55 occorrenze (figura 2). Quelle invece in cui sono aggregati più *Codici* sono le famiglie *Aspetti negativi portati dall'immigrazione* (74), *Capitale sociale* (72), *Esperienza formativa negativa* (55).

In ATLAS.ti sono presenti due differenti *output* di presentazione delle *Code Family*, mediante *Network View*, ovvero una rappresentazione grafica delle rete concettuale che descrive la composizione della famiglia, e un elenco di testo mediante la semplice presentazione dei *Codici*. Il vantaggio del primo *output* è l'immediatezza leggibilità della composizione di ciascuna rete di *Codici*. Questi possono anche essere posizionati in aree di affinità per agevolare ulteriormente la lettura. La *Network View* riporta nelle etichette dei *Codici* anche la loro densità, ovvero quante volte questi occorrono nell'*HU*. Il limite di questa metodologia si coglie nella presentazione di *Famiglie* composte da un elevato numero di *Codici*. In questo caso le etichette si sovrapporrebbero graficamente tra di loro rendendo la lettura pressoché impossibile. Essendo questo il caso si è preferito privilegiare la presentazione mediante elenco, riportando le *Network View* delle *Famiglie di Codici* esclusivamente in appendice (allegato 2) – ad eccezione che per le *Code Family Esperienza formativa positiva e negativa* in quanto *Famiglie core* di questo lavoro di ricerca e per le quali viene data presentazione completa e dettagliata in tutti gli *output* prodotti.

La visualizzazione mediante elenco d'altro canto presenta il limite di non riportare la densità dei *Codici* che compongono la *Famiglia*. Per

ovviare a ciò i sei *Codici* maggiormente *Graunded* in ogni *Famiglia* sono stati evidenziati in grassetto.

A seguito di ogni visualizzazione mediante elenco delle *Code Family*, riportate in ordine alfabetico (ad eccezione delle *Code Family Esperienza formativa positiva e negativa*, alle quali è dedicato maggior spazio all'inizio della presentazione), ne viene fornita una descrizione analitica e una *Network View* che presenta per i sei *Codici* maggiormente *Graunded* la *Quotation* ritenuta più significativa nel rappresentare il relativo Codice.

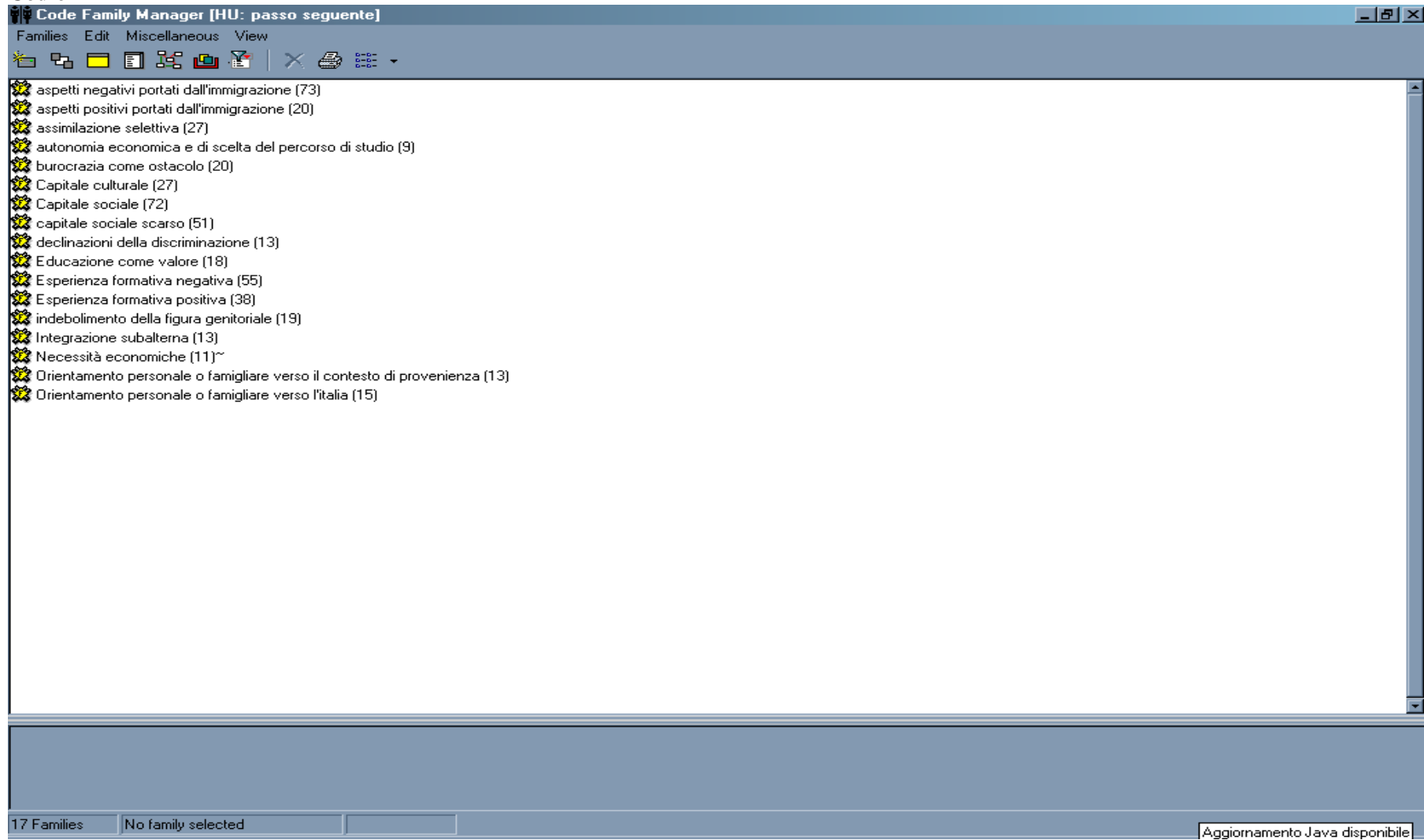
Figura 1 Codici maggiormente grounded

The screenshot shows the 'Code Manager' window with the following data:

Name		Families
esperienza scolastica positiva	56	Capitale culturale, Capitale sociale, Esperienza formativa positiva
discriminazione	47	aspetti negativi portati dall'immigrazione, declinazioni della discriminazione, Integrazione subalterna
socializzazione mista	45	assimilazione selettiva, Capitale sociale
smarrimento all'arrivo	41	aspetti negativi portati dall'immigrazione
migrazioni a staffetta	39	aspetti negativi portati dall'immigrazione, indebolimento della figura genitoriale
capitale sociale allargato	35	assimilazione selettiva, Capitale sociale
difficoltà linguistiche iniziali	34	aspetti negativi portati dall'immigrazione
lavoro interferisce negli studi	34	Esperienza formativa negativa, Necessità economiche
classi con pochi immigrati	33	assimilazione selettiva, Capitale sociale, Esperienza formativa positiva
ruolo delle reti etniche	33	aspetti positivi portati dall'immigrazione, assimilazione selettiva, Capitale culturale, Capitale sociale
futuro in Italia o altrove	33	Orientamento personale o familiare verso l'Italia
percorso universitario frammentato	31	aspetti negativi portati dall'immigrazione, capitale sociale scarso, Esperienza formativa negativa
lavoro durante gli studi	27	Necessità economiche
decalage occupazionale	27	aspetti negativi portati dall'immigrazione, indebolimento della figura genitoriale, Integrazione subalterna, Necessità econo...
cittadino del mondo	24	Capitale culturale, Capitale sociale
bilinguismo~	22	aspetti positivi portati dall'immigrazione, assimilazione selettiva
migrazione subita~	21	aspetti negativi portati dall'immigrazione, indebolimento della figura genitoriale
organizzazione universitaria mediocre	21	Esperienza formativa negativa
dissonanza culturale	20	aspetti negativi portati dall'immigrazione, indebolimento della figura genitoriale
economicamente autonomo	20	autonomia economica e di scelta del percorso di studio
supporto genitori mancante per impegni lavorativi	19	capitale sociale scarso, indebolimento della figura genitoriale, Integrazione subalterna
identificazione in between	19	assimilazione selettiva, Esperienza formativa positiva
proseguimento degli studi come riscatto familiare	19	aspetti positivi portati dall'immigrazione, Educazione come valore, Esperienza formativa positiva
percorso scolastico frammentato	18	aspetti negativi portati dall'immigrazione, capitale sociale scarso, Esperienza formativa negativa
famiglia smembrata	18	aspetti negativi portati dall'immigrazione, capitale sociale scarso, indebolimento della figura genitoriale
aiuto supplementare	17	Capitale sociale, Esperienza formativa positiva
classe non corrispondente all'età	17	aspetti negativi portati dall'immigrazione
interruzione degli studi per partenza	17	aspetti negativi portati dall'immigrazione
futuro dei genitori nel paese d'origine	17	capitale sociale scarso, Orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza
identificazione italiana~	16	Orientamento personale o familiare verso l'Italia
socializzazione etnica da grande~	16	Orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza
migranti economici	15	aspetti negativi portati dall'immigrazione, Necessità economiche

At the bottom of the window, the status bar shows: 430 Codes, No item selected, All, Grounded - Number of references

Figura 2 Famiglie di Codici



7.1.1.1 Code Family “esperienza formativa positiva”

Finestra 1 Indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa positiva”

Codes (38):

[accoglienza buona] [**aiuto supplementare**] [assimilazione selettiva] [borsa di studio] [capitale culturale elevato] [**classi con pochi immigrati**] [**esperienza scolastica positiva**] [esperienza universitaria positiva] [esperienza universitaria positiva dopo cambio facoltà] [fluenza lingua madre buona] [identificazione in between] [importanza studi universitari per i genitori] [integrazione buona] [intervento genitori nelle scelte educative] [investimento familiare in educazione] [istruzione per progredire] [mantenimento della lingua madre] [organizzazione universitaria buona] [orientamento scolastico buono] [orientamento scolastico guidato dai genitori] [orientamento universitario buono] [orientamento universitario guidato dai genitori] [passione per lo studio] [**piccolo paese**] [**proseguimento degli studi come riscatto familiare**] [scelta facoltà per attitudini personali] [scelta scuola condivisa coi genitori] [scelta scuola per attitudini personali] [scuola privata gratuita] [scuola sensibile all'origine immigrata] [spinta familiare nel proseguire gli studi] [studi regolari] [studio come riscatto personale] [**supporto genitori nella scelta e carriera universitaria**] [supporto genitori nello studio] [targettizzazione studenti stranieri] [trattamento all'università identico agli altri] [valutazione università buona]

Quotation(s): 314

Nella finestra 1 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia* di *Codici* “esperienza formativa positiva”. *Famiglia* che include in sé 38 *Codici* attribuiti a 314 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo del vissuto scolastico e universitario positivo dei giovani intervistati. I *Codici* che la compongono (figura 3), e di converso i *Codici* che compongono la *Famiglia* successiva (figura 7), dove vengono invece considerati gli aspetti negativi incontrati nei percorsi di studio, sono particolarmente significati poiché analizzandoli nei contenuti e nelle relazioni con altri *Codici* e *Famiglie* è possibile rispondere agli interrogativi di ricerca cercando di comprendere appunto se e come l'esperienza migratoria, o meglio le tante esperienze migratorie, sia dirette, sia riflesse, contribuiscano a dare forma alle carriere educative dei giovani d'origine straniera.

I sub temi che compongono la *Famiglia* sono:

- buona accoglienza nel contesto di destinazione: definita dalle più ampie modalità d'incorporazione specificate a loro volta da una pluralità di fattori riconducibili alle relazioni politiche tra contesti di provenienza e di ricezione, allo stato dell'economia del paese di ricezione, alle politiche governative d'accoglienza ed integrazione, ai valori e ai pregiudizi della società di ricezione, ai *pattern* culturali e di relazione sociale, alle dimensioni e alle caratteristiche della comunità coetnica (Portes e Rumbaut, 2001; Portes e Zhou, 1993);
- buona esperienza scolastica: influenzata sia da dimensioni macrosistemiche riferite al più ampio processo d'integrazione, sia da dimensioni strutturali e specifiche relative all'esperienza formativa. Tra queste l'organizzazione dei sistemi educativi in relazione al grado d'inclusione/esclusione dei gruppi minoritari e al grado d'inclusione/esclusione dei gruppi svantaggiati, le caratteristiche del personale della scuola e all'organizzazione didattica;
- a elevati livelli di capitale umano, culturale, sociale, simbolico ed economico;
- supporto dei genitori;
- buon orientamento scolastico e universitario;
- la fluenza della lingua di destinazione: diverse dimensioni di fondo ruotano sulla questione dell'apprendimento linguistico nel suo duplice aspetto di *condizione base per rendere possibile il percorso formativo*, l'italiano è infatti sia lingua d'istruzione, sia di elemento di strutturazione identitaria. Conoscere l'italiano è così una condizione base per percorrere il percorso scolastico/universitario, ma anche una dimensione attraverso la quale gli attori costruiscono un'identità variamente sincretica. Questioni di ordine simbolico entrano infatti in gioco creando situazioni in cui il migrante si accultura completamente e abbandona la lingua d'origine, altre in cui l'abbandono della lingua d'origine è imposto dalla società di destinazione, situazioni in cui l'uso della lingua d'origine è tollerato esclusivamente come mezzo di supporto per favorire l'apprendimento della lingua di destinazione e

raggiungere lo scopo finale di un'assimilazione linguistica, altre in cui si è scarsamente fluenti in italiano e fluenti nella lingua d'origine, situazioni in cui si padroneggiano male entrambe le lingue e la situazione migliore in assoluto dei bilingue. La valorizzazione del bilinguismo può essere letta sotto la lente di due prospettive, quella cognitiva e quella culturale. La prima considera la capacità di conoscere due lingue uno stimolo per lo sviluppo mentale (Cummins, 1977), incrementare le capacità memoniche (Palmer, 1972), e più in generale di promuovere maggiori performance degli studenti bilingui rispetto ai coetanei monolingui (Cummins, 1977; Portes e Rumbaut, 2001). La seconda prospettiva si innesta e sviluppa all'interno del più ampio impianto teorico dell'assimilazione segmentata orientata a riconoscere come il successo formativo di alcuni gruppi etnici e razziali è prevalentemente determinato da una deliberata preservazione dei tratti identitari, culturali e valoriali propri della comunità coetnica (cfr. 1.4.4 ; Portes e Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Zhou, 1993).

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 4 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- esperienza scolastica positiva (56): l'aver fatto il passo seguente nell'istruzione post secondaria è raccontato dagli intervistati come l'esito di un vissuto a scuola buono e altamente positivo. I rapporti con i professori e i compagni nell'ampia maggioranza dei casi sono stati costruttivi. L'origine migratoria non sembra aver segnato in negativo il percorso di studio, al contrario è stata valorizzata come risorsa per la piena integrazione;
- classi con pochi immigrati (33): dato il recente sviluppo dei cicli migratori nel contesto italiano la maggior parte dei giovani che oggi studia all'università è arrivata all'inizio del fenomeno, quando a scuola

erano gli unici o i pochi studenti con origine straniera. Questa condizione è letta dalla prevalenza degli intervistati come un vantaggio. L'essere magari l'unico studente d'origine straniera nelle loro esperienze ha significato ricevere maggiori attenzioni dagli insegnanti, il non essere percepiti come un problema, a differenza di quanto non sia accaduto per i fratelli più piccoli, inseriti in classi con molti immigrati all'interno di una cornice di *emergenzialità* per il fenomeno. La letteratura presenta evidenze contrastanti sull'efficacia formativa e di socializzazione delle classi/scuole ad alta concentrazione d'immigrati (Colombo, 2012), dalle narrazioni degli intervistati non emergono però dubbi, l'essere in pochi è un vantaggio;

- proseguimento degli studi come riscatto familiare (19): il livello *grounded* del *Codice* lascia intravedere come le famiglie immigrate investono fortemente in educazione poiché riconoscono che solo l'acquisizione di credenziali educative permette di accedere ai livelli più alti della gerarchia occupazionale invertendo il destino di discesa e di segregazione subalterna che invece ha segnato le biografie dei primo migranti. Nel 1° capitolo (cfr. 1.4.2) si è visto come il desiderio dei figli di riscattare i sacrifici subiti dai genitori possa in sé incrementarne l'impegno nello studio. Non sempre però, come osservano Kao e Tienda (1998), vi è una connessione diretta tra i titoli di studio acquisiti e la posizione occupazionale ottenuta. Nonostante questa discrasia emerga in molte storie migratorie dalle narrazioni degli intervistati l'istruzione rimane sempre un elemento imprescindibile da mantenere in primo piano;
- aiuto supplementare (17): alcuni ragazzi raccontano di essere stati sostenuti nel percorso scolastico dagli insegnanti che hanno progettato per loro interventi didattici specifici e talvolta aggiuntivi rispetto a quelli curricolari per colmare alcune carenze (in prevalenza sul piano linguistico). Questa targettizzazione è letta dagli studenti come positiva piuttosto che, come spesso si ritiene, un segno di distinzione negativa. Evidentemente gli interventi di compensazione

sono stati progettati e attuati dalle scuole in modo funzionale con il coinvolgimento di tutto il gruppo classe, senza creare separatismo;

- piccolo paese (14): l'aver vissuto in un piccolo paese e l'aver frequentato una piccola scuola è narrato dai ragazzi come un aspetto positivo nelle loro esperienze di vita. Il piccolo paese garantisce lo strutturarsi di comunità più coese e solidali. La percezione dello straniero è qui raccontata come diversa rispetto a quanto non accada sotto il peso del *caos nullificatore* della città. Maggior aiuto, supervisione e coinvolgimento che portano a una partecipazione percepita come *più piena*;
- supporto dei genitori nella scelta e carriera universitaria (14): *Quotation* in cui i ragazzi raccontano quanto i genitori li abbiano aiutati sia nell'assumere scelte consapevoli nei percorsi universitari, sia di sostegno lungo tutto il percorso di formazione.

Grazie alle funzioni di ATLAS.ti è stato possibile costruire delle reti concettuali mettendo in relazione le *Famiglie* "esperienza formativa positiva e negativa" con le altre *Famiglie* che compongono l'*HU*. Relazione data dalla condivisione di uno o più *Codici* tra la *Famiglia* considerata e le altre *Famiglie*.

Gli elementi che costruiscono la narrazione di un *Codice* quando uniscono tra di loro una o più *Famiglie* consentono di intravedere quali sono le possibili connessioni tra queste, facendo così emergere la teoria radicata nei dati e formulare un'ipotesi di lettura da mettere a confronto con i postulati validati e affermati in letteratura. Poiché le *Famiglie* "esperienza formativa positiva" ed "esperienza formativa negativa" sono composte da un numero relativamente alto di codici, è stato deciso di selezionare tra questi solo quelli con una densità pari almeno a cinque, ovvero attribuiti ad almeno cinque *Quotazioni* all'interno dell'*HE*, e quindi più pregni di significato. Per ragioni d'esposizione grafica si è quindi proceduto componendo la rete concettuale in due tavole,

mantenendo sulla stessa tavola temi narrativi affini, senza che questa perda però la sua *compattezza* epistemologica.

Nella rete concettuale della *Famiglia* “esperienza formativa positiva” (figura 5 a e b) sono emerse, grazie al legame con diciotto *Codici*, relazioni con altre cinque *Famiglie*. Gli elementi delle narrazioni riportati fanno riferimento alle peculiarità positivamente distintive portate dal background migratorio nell’esperienza formativa, all’orientamento scolastico e universitario, al sostegno del diritto allo studio, alle ricchezze socio culturali famigliari e alle relazioni intergenerazionali.

Il tema narrativo emergente dai *Codici* che compongono la *Famiglia Capitale Culturale* ha connessioni numerose e dense con l’esperienza formativa positiva. Sono infatti sei i *Codici* che mettono in relazione le due *Famiglie*. L’associazione concettuale è rappresentata dalle determinanti sociali e familiari espresse sotto la forma di *bagaglio culturale*, che i figli ereditano dai genitori. Le dotazioni di ordine simbolico trasmesse da genitori emergono quindi come imprescindibili ai figli per costruire e consolidare il loro livello culturale. Inoltre è sempre dai genitori che i figli ereditano quell’insieme di valori e norme e consolidano schemi di costruzione di pensiero necessari per lo sviluppo di un’intelligenza creativa. La teoria emergente richiama il, e corrisponde al pensiero di Bourdieu (Bourdieu e Passeron, 1971), di ereditarietà culturale, che vede come causa delle sperequazioni in campo educativo i differenti livelli di capitale culturale che le famiglie possono mettere a disposizione dei figli. Questa considerazione generale applicata nei contesti d’esperienza migratoria assume declinazioni particolari perché il capitale culturale, così come il capitale umano e sociale, per molti aspetti ha un valore contestuale che viene a perdersi o a indebolirsi cambiando paese di residenza. Inoltre le debolezze economiche a cui sono sovente soggetti i migranti interviene ulteriormente a svigorire la consistenza del capitale culturale. Le narrazioni dei ragazzi intervistati fanno specifico riferimento al ruolo del capitale culturale nel sostenerne i percorsi di studio in particolare riferendosi al supporto che ricevono dai genitori. Un aiuto che inizia dalla

scelta piena degli indirizzi di studio, per continuare lungo tutto il percorso sino a portarli a valutare positivamente l'esperienza formativa complessiva.

I *Codici* emersi dal corpus delle interviste che fanno riferimento al Capitale Sociale consentono di evidenziare come tale costrutto intervenga ampiamente nel direzionare la positività/negatività dell'esperienza formativa. I dieci *Codici* che complessivamente connettono le due famiglie sono riferiti a narrazioni attraverso le quali i ragazzi intervistati raccontano come appunto sia a scuola, sia successivamente nell'istruzione post secondaria, abbiano vissuto esperienze positive sostenute da una scelta consapevole dei percorsi intrapresa a monte grazie al loro *embeddedness* in un contesto sociale ricco. Un radicamento in reti di relazione dense, solidali e produttive che apre l'opportunità di poter utilizzare risorse sociali superiori che intervengono nel plasmare destini individuali proiettati verso il successo. Il primo punto di vantaggio nella produzione e godimento di capitale sociale è infatti dato dalla prossimità e intimità intergenerazionale. Sono diversi gli estratti di testo che fanno riferimento all'aiuto che i ragazzi ricevono dai genitori nel perseguire le proprie mete formative. Supporto morale, pratico e materiale, guida nell'orientamento, garantiti da famiglie in cui la trasmissione del capitale umano e culturale in dotazione è passato facendolo transitare sui binari del capitale sociale.

Il supporto genitoriale connette tra loro non solo in termini diretti le *Famiglie* "esperienza formativa positiva" e "capitale sociale", ma lega anche concettualmente, in termini mediati, quest'ultima con le *Famiglie* "capitale culturale", "educazione come valore" e "assimilazione selettiva". La relazione tra le forme di capitale culturale e sociale sono scontate. Le connessioni sociali, sia a stretto, sia a ampio raggio, veicolano risorse (culturali), e le une implicano quindi l'esistenza delle altre e viceversa. Le *Quotation* relative ad esempio al mantenimento della lingua madre hanno chiaro riferimento al possesso familiare di capitale culturale (e umano) – la lingua può essere infatti appresa e mantenuta con fluenza solo se i genitori investono esplicitamente in questa direzione. A sua volta il mantenimento della lingua d'origine permette di sviluppare solidarietà, prossimità ed intimità familiare e

quindi di produrre forme distinte e specifiche di capitale sociale (Bankston e Zhou, 1995; Portes e Rumbaut, 2001). Attraverso queste forme specifiche e supplementari di capitale sociale i genitori possono trasmettere il valore attribuito all'educazione, e i ragazzi attivare strategie di assimilazione selettiva che opportunamente giocate conducono a *output* positivi.

Altre *Quotation* sono riferibili al tema narrativo dello sviluppo del capitale sociale in piccole comunità. Sono in particolare gli intervistati che vivono in piccoli paesi della Riviera o dell'entroterra ligure che parlano di relazioni sociali ricche e solidali. La distinzione operata da Tönnies (1963), di due modelli di organizzazione sociale, la *Gemeinschaft* (comunità), che si caratterizza per una partecipazione naturale ed istintiva dei membri alla comunità, e la *Gesellschaft* (società) dove invece l'adesione è di tipo razionale può essere d'aiuto a comprendere come in piccoli contesti lo sviluppo di relazioni sociali proficue è favorito. Nelle comunità, più tipiche in un piccolo paese piuttosto che nella grande città, vi è una maggiore solidarietà tra i membri. Qui tutti si conoscono e i giovani sono controllati dall'occhio vigile di tutta la comunità e non solo dall'immediata cerchia familiare. Nelle scuole dei piccoli paesi i ragazzi raccontano di aver ricevuto più attenzione, anche in relazione al proprio background migratorio, rispetto a quando poi col proseguire degli studi si sono spostati in città. Inoltre nelle piccole scuole il numero degli immigrati è minimo, fattore che fa sì che l'attenzione degli insegnanti sia concentrata su pochi casi. L'esigua presenza di altri studenti d'origine immigrata è vista, in contraddizione a quanto emerso in altri contesti (Colombo, 2012), come vantaggio in termini di produzione di capitale sociale poiché le relazioni che si possono creare in un ambiente socialmente misto (in termini di classe) favorisce la produzione di relazioni diversificate, scongiurando la perpetuazione dello svantaggio che si viene invece a creare quando si può godere esclusivamente di relazioni ridondanti e schiacciate verso il basso della gerarchia sociale perpetuando lo svantaggio iniziale.

Gli intervistati raccontano come la loro esperienza positiva tra i banchi di scuola sia stata determinata anche dall'aiuto supplementare ricevuto.

Lezioni talvolta oltre l'orario curricolare, o aiuto mirato all'interno delle lezioni senza che questa targettizzazione si presentasse come un segno di distinzione negativa. Sono nuovamente le piccole scuole, o le scuole note in città per la loro attenzione verso i temi dell'integrazione a dedicare particolari energie a tal rispetto.

Complessivamente è quindi possibile dedurre come il capitale sociale, nelle vari forme in qui si esprime, sia una risorsa imprescindibile per accompagnare il successo scolastico. Questa considerazione, valida per tutti, indistintamente dalla storia migratoria, assume connotazioni particolari tra i giovani d'origine immigrata poiché consente di sopperire alcune debolezze implicite alle migrazioni stesse.

Figura 3 Network view degli indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa positiva”

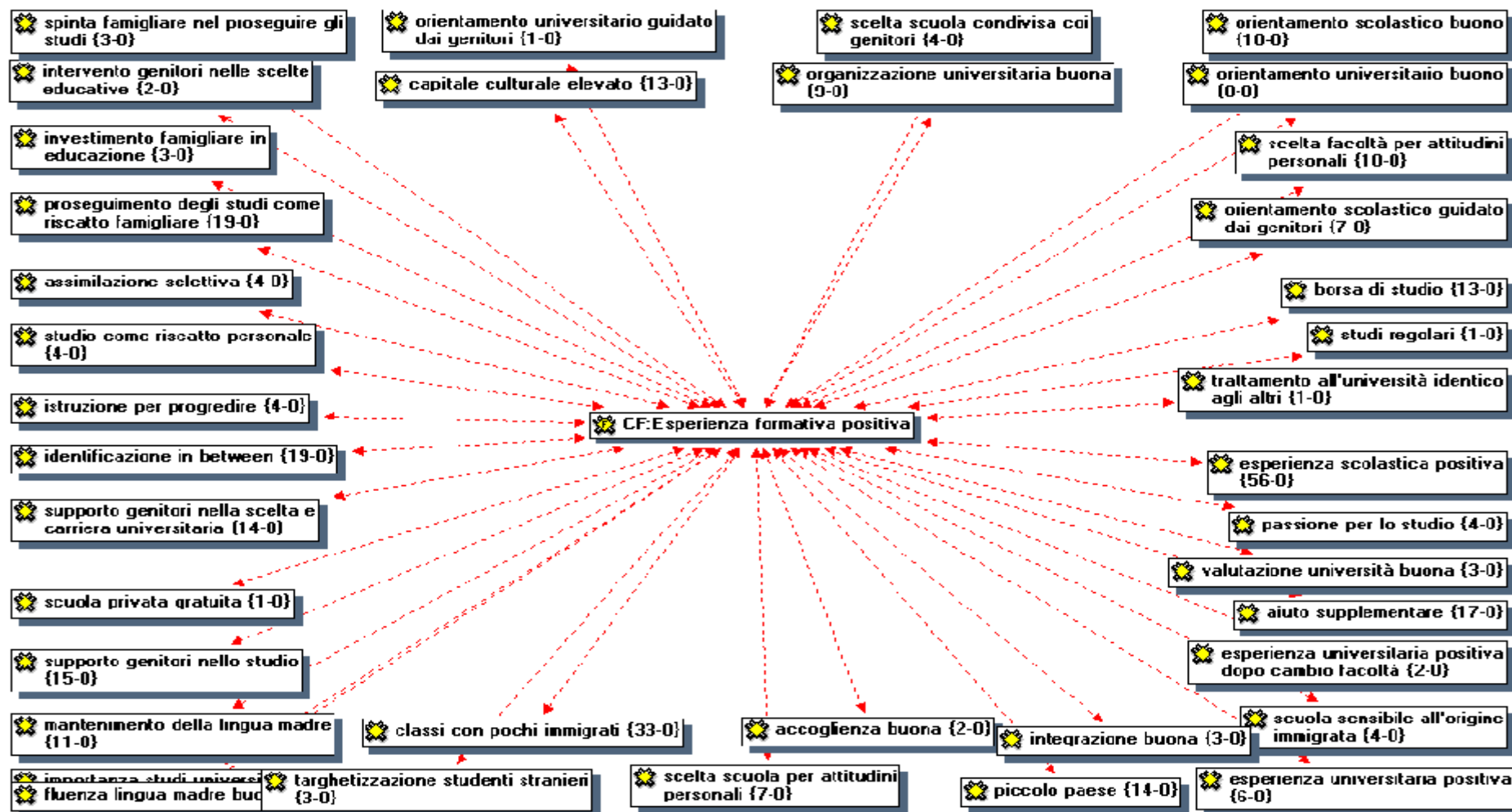
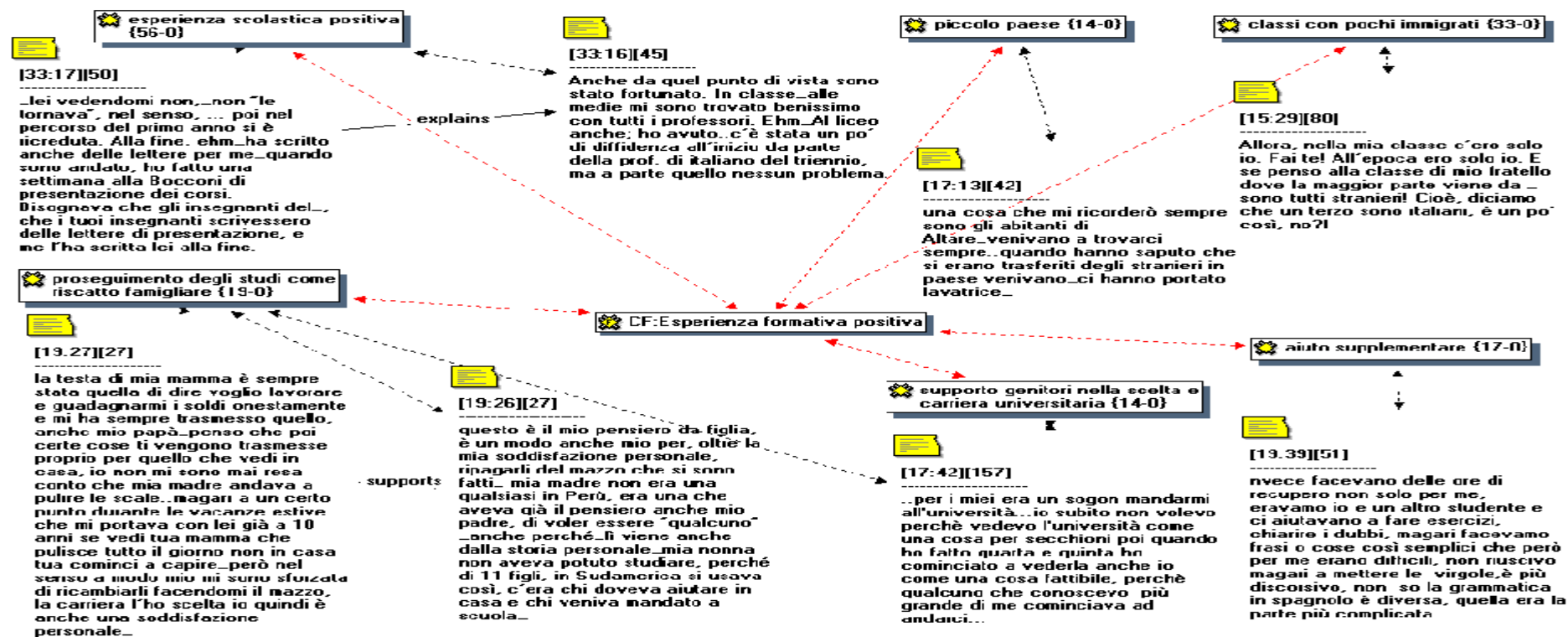


Figura 4 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “esperienza formativa positiva”³³



I numeri entro le parentesi graffe indicano rispettivamente il *grounded* (frequenza del codice in tutta l'unità ermeneutica) e la *density* (il numero di collegamenti fra il codice con qualunque altro codice). Il fattore density non è stato qui considerato, si rimanda un approfondimento a tal rispetto per lavori futuri). I numeri nelle parentesi quadre a fianco alle *quotation* sono le coordinate delle stesse all'interno dell'HU: il primo numero indica il riferimento del documento primario, il secondo il numero progressivo di codifica e il terzo numero la riga del documento primario in cui inizia la *quotation*.

Figura 5/a Rete concettuale “esperienza formativa positiva”- codici con almeno 5 occorrenze

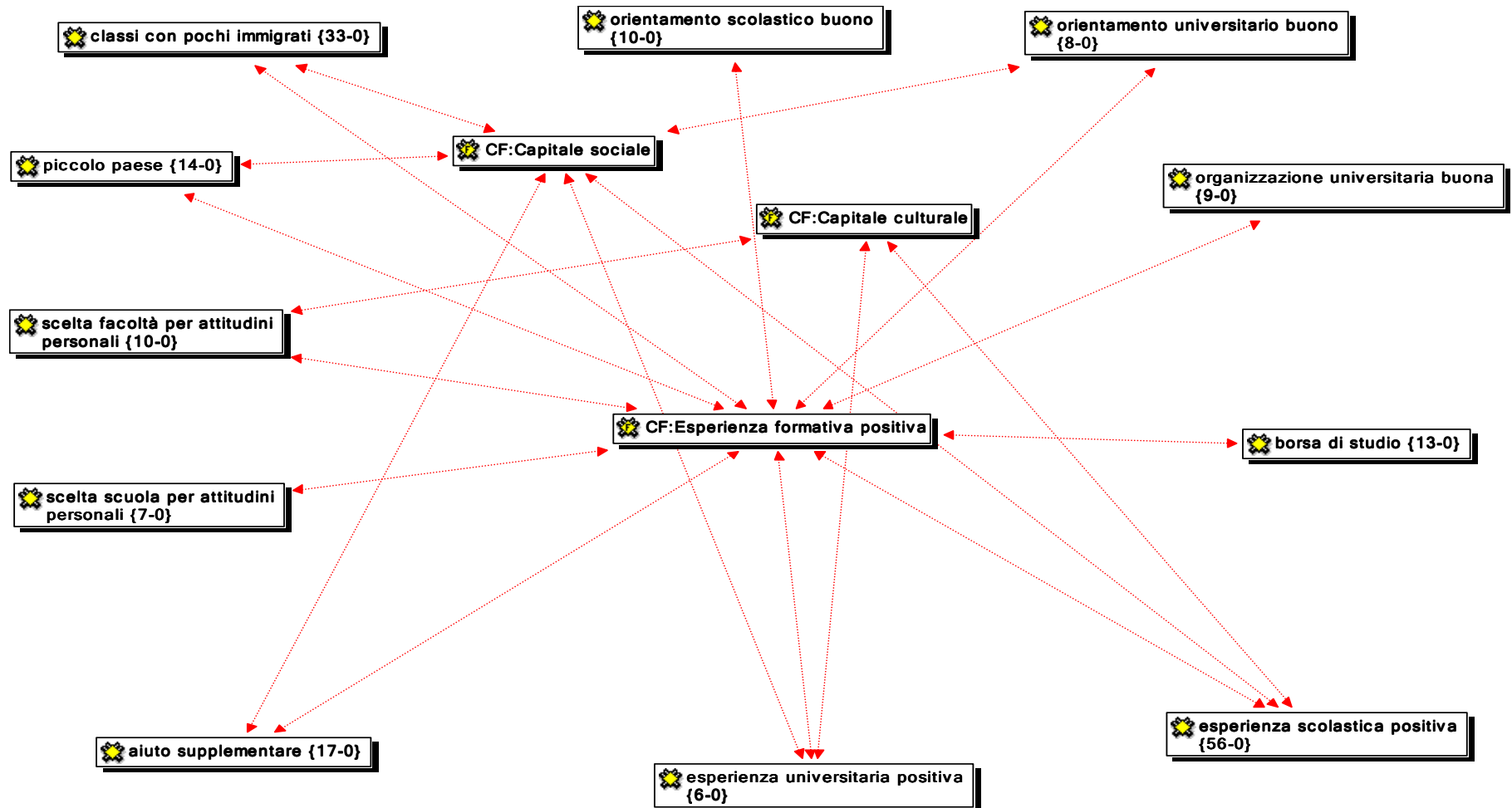
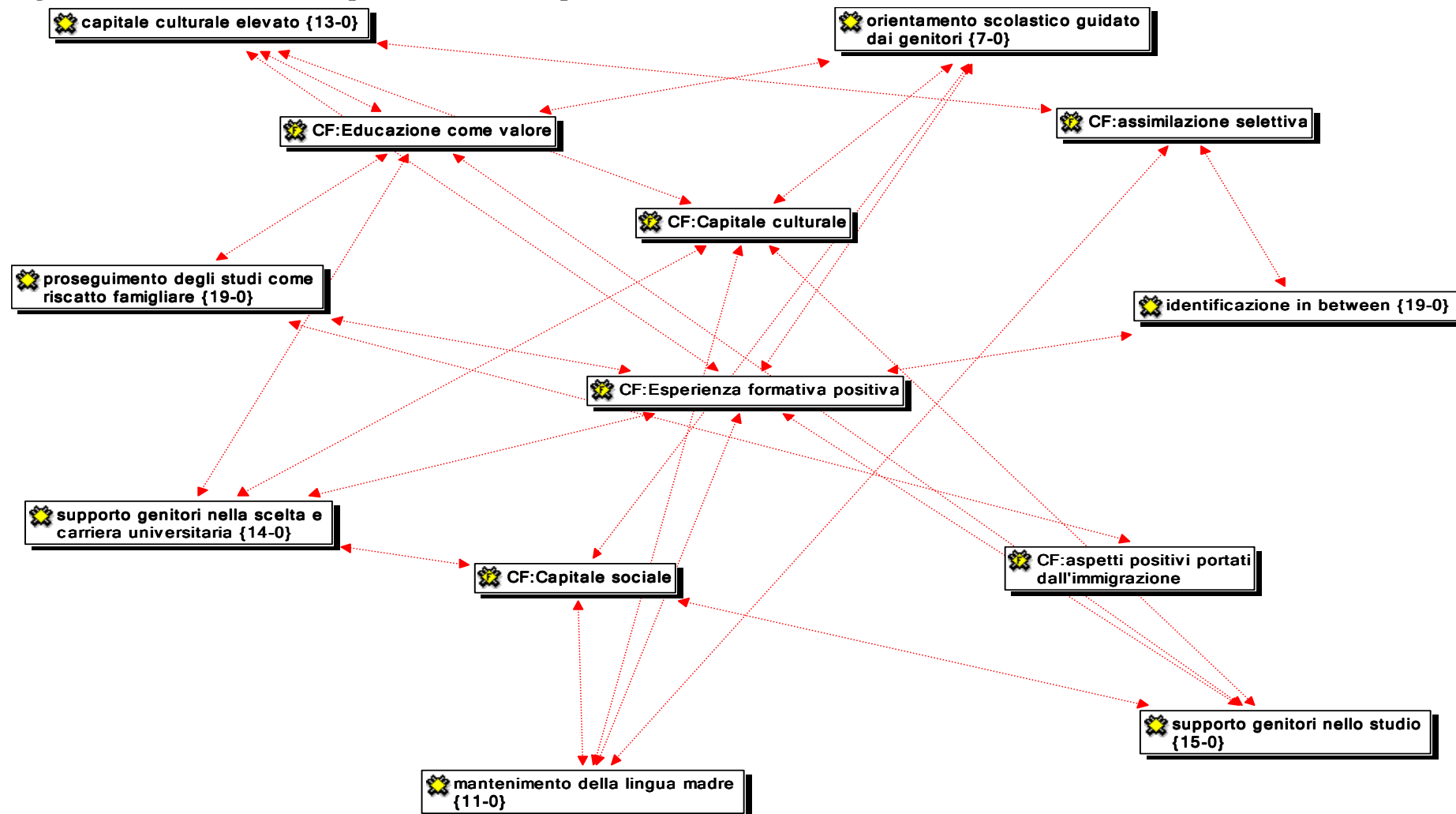


Figura 5/b Rete concettuale “esperienza formativa positiva”- codici con almeno 5 occorrenze



7.1.1.2 Code Family “esperienza formativa negativa”

Finestra 2 Indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa negativa”

Codes (55):

[abbandono e ripresa frequente degli studi] [aspettative superiori alle proprie capacità] [**borsa di studio persa**] [casualità nella scelta della scuola] [classi con solo stranieri] [confusione nei percorsi di studio] [costrizioni economiche nello studio] [delusione della facoltà] [delusione per il fallimento scolastico] [delusione per il fallimento universitario] [disagio per differenza d'età] [disorientamento nella scelta della scuola] [drop out] [esperienza coi compagni negativa] [esperienza scolastica negativa] [**fallimento scolastico**] [fallimento studi universitari] [inizio scuola non nella classe corrispondente all'età] [**lavoro interferisce negli studi**] [liceo, immigrati come non problema] [mancata valorizzazione delle lingue] [mancato aiuto nello studio] [mancato riconoscimento titoli di studio] [necessità di supporto nel percorso educativo per gli stranieri] [omofilia] [organizzazione universitaria mediocre] [organizzazione università scarsa] [orientamento inefficace] [orientamento scolastico limitato] [orientamento scolastico scarso] [orientamento scolastico superficiale] [orientamento superiori no] [orientamento universitario di tipo informativo] [orientamento universitario fallace] [orientamento universitario superficiale] [pentito indirizzo scolastico scelto] [**percorso scolastico frammentato**] [**percorso universitario frammentato**] [professori razzisti] [razzismo all'aumentare delle presenze] [risorse per l'integrazione scarse] [scarso supporto nelle scelte] [scelta facoltà casuale] [scelta facoltà per convenienza] [**scelta scolastica casuale**] [scelta scuola imposta] [scelta universitaria casuale] [scelta università non informata] [scuola impreparata all'accoglienza] [sensibilità docenti universitari verso gli immigrati scarsa] [supporto genitori assente per dissonanza culturale] [targettizzazione come segno di distinzione negativa] [test selezione culturocentrici] [università non considera gli impegni di lavoro] [visione critica sulla scuola]

Quotation(s): 299

Nella finestra 2 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia* di *Codici* “esperienza formativa negativa”. *Famiglia* che include in sé 55 *Codici* attribuiti a 299 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo del vissuto scolastico e universitario negativo dei giovani intervistati, e come la precedente si presenta di rilievo nella comprensione del fenomeno indagato poiché permette d'esplorare le dimensioni che direttamente intervengono nell'esperienza formativa dei giovani ascoltati. I Codici che la compongono

(figura 7) sono espressione di una pluralità di fattori che possono essere ricondotti ad alcuni sub temi che congiuntamente la strutturano:

- migrazioni come fattore che può creare fratture nei percorsi di studio. Interruzioni spesso riprese, che lasciano però un segno permanente nelle storie personali;
- cattiva accoglienza nel contesto di destinazione: speculare agli aspetti sopraesposti che determinano positive forme d'accoglienza, che a seconda di come dispiegate possono condurre a risultati diametralmente opposti. Discriminazione e razzismo, fuori e dentro le aule scolastiche, sono tra le determinati più ampiamente chiamate in gioco nel tratteggiare la direzionalità degli eventi. Di rilievo è la discriminazione istituzionale che si afferma ad esempio con l'istituzione di scuole o classi di soli immigrati, percorsi di studio precocemente canalizzanti, mancato riconoscimento delle esperienze formative pregresse ecc...;
- capitale sociale scarso: un deficit con ricadute notevoli sia sul supporto che i giovani possono avere nel cammino di studio, sia nelle scelte dei percorsi da intraprendere, spesso lasciate al caso o comunque poco informate proprio per la mancanza di risorse sociali utili invece a istruirle;
- orientamento scarso o fallace: in coerenza con quanto soprascritto sono diversi i *Codici* che fanno riferimento un orientamento scolastico e universitario spesso inesistente o al più di mero tipo informativo, non in grado di sostenere scelte consapevoli specie per quei soggetti maggiormente in *pericolo di vulnerabilità* che non possono contare di una rete relazionale funzionale;
- assenza di supporto supplementare: alcuni ragazzi sottolineano come avrebbero avuto necessità di un sostegno aggiuntivo in alcuni aspetti del percorso scolastico e che questo invece non è talvolta accaduto. In altre situazioni invece la scuola ha effettivamente messo in atto forme di targettizzazione degli studenti d'origine straniera letti come portatori di tratti distintivi, ma in modo che queste fossero percepite

come un segno di distinzione negativa (a esempio quando gli alunni venivano portati fuori dall'aula e staccati dal gruppo classe);

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente grounded riportati nella figura 8 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- lavoro interferisce negli studi (34): gli impegni lavorativi sono raccontati come una delle principali condizioni che può rallentare i percorsi di studio universitari. La questione non si presenta solo in termini di contrazioni di tempo da dedicare alla frequenza delle lezioni e allo studio a casa, ma di lamentela per la non considerazione nell'organizzazione della vita universitaria delle esigenze degli studenti lavoratori. Le lezioni sono, infatti, concentrate in prevalenza nei primi giorni della settimana e nelle ore centrali della mattinata, nulla viene pensato per le ore serali o per il week end, quando gli studenti lavoratori sarebbero invece più liberi. Gli studenti d'origine immigrata, presumibilmente più impegnati in attività lavorative durante gli studi conseguentemente alla maggior debolezza economica delle famiglie, sarebbero più degli altri schiacciati da questi meccanismi;
- percorso universitario (21) e scolastico (18) frammentato, fallimento scolastico (12): il lasciare il paese d'origine implica tra l'altro il dover interrompere la carriera scolastica, per riprenderla nel contesto di destinazione. Non si tratta però mai di un ricominciare da dove si era interrotto, si ricomincia sovente con una retrocessione di classe, in un percorso di studio magari del tutto diverso all'interno di un sistema strutturato su altre filosofie, dover studiare in una diversa lingua ecc... Anche per chi inizia gli studi in Italia il rischio di abbandono può essere facile poiché il sostegno familiare è potenzialmente più debole e il potenziale informativo che guida le scelte più scarso;
- borsa di studio persa (14): molti ragazzi non riuscendo a stare al passo con l'acquisizione dei crediti necessari per confermare di anno

in anno l'ottenimento della borsa perdono questo importante agevolazione di sostegno allo studio;

- scelta scolastica casuale (10): sono narrazioni in cui la scelta della scuola da frequentare è stata puramente casuale sia perché nessuno in famiglia, ma nemmeno nella rete sociale di prossimità, che per un migrante è sovente poco estesa e ricca, è stato in grado di sostenerla, sia perché è stato impossibile sopperire a questa carenza con un aiuto proveniente dall'esterno grazie a reti relazionali più larghe e ricche.

La rappresentazione della rete concettuale di questa *Famiglia*, come per la precedente, è stata sviluppata, per ragioni d'esposizione grafica, in due tavole, mantenendo sulla stessa tavola temi narrativi affini, senza che questa perda però la sua *compattezza* epistemologica.

Nella rete concettuale della *Famiglia* "esperienza formativa negativa" (figura 9 a e b) sono emerse, grazie al legame con venti *Codici*, relazioni con altre sei *Famiglie*.

Gli elementi delle narrazioni riportati fanno riferimento agli aspetti negativi impliciti alla storia migratoria che ricadono sull'esperienza formativa, allo scarso e/o fallace orientamento scolastico e universitario, all'assunzione di scelte viziate e/o non informate, alle difficoltà burocratiche, alle costrizioni economiche e all'organizzazione dei sistemi formativi.

Specularmente a quanto osservato nella precedente *Famiglia*, anche qui emerge la rilevanza del Capitale Sociale, ma, nella *Famiglia* ora osservata in termini d'assenza di questa risorsa. Se, come sociologicamente affermato, il capitale sociale è una risorsa cruciale per promuovere il benessere personale poiché secondo la regola delle quattro "h" proposta da Woolcock, le persone che godono di alti livelli di capitale sociale hanno maggiori probabilità d'essere "...*housed, healthy, hired and happy*" (2001:12), va da sé che la sua scarsità implichi delle esternalità negative. Un deficit particolarmente grave per giovani immigrati o d'origine immigrata poiché viene a mancare l'unica risorsa che, sotto determinate condizioni, interagendo con le altre forme di capitale (economico, umano, culturale), è potenzialmente in grado di mediane gli effetti che il background migratorio

può avere nell'assimilazione (termine da intendersi nella sua accezione positiva) nei contesti di destinazione.

Dalle narrazioni degli intervistati si evince come scarse dotazioni di capitale sociale abbiano ricadute dirette e negative sul percorso educativo globale. Il crollo dei livelli di dotazioni di capitale sociale naturalmente implicito al movimento migratorio – chi parte lascia alle spalle pressoché tutte le relazioni sociali, solo poche connessioni riescono a essere mantenute nello spazio transnazionale -, è uno degli aspetti più negativi portati dall'immigrazione dato che implica un certo livello d'isolamento sociale a seguito del *resettlement* nel nuovo contesto. Le persone che si conoscono e frequentano appartengono per lo più all'immediata cerchia etnica o coetnica. Anche le connessioni con gli autoctoni sono poco ricche poiché chi migra tende ad abitare quartieri socialmente deprivilegiati.

Al tema narrativo generale del fallimento scolastico e universitario si affianca quello specifico delle scelte educative e dell'orientamento. Le informazioni sono una risorsa cruciale per dirigere l'azione dei soggetti. Acquisire informazioni è tuttavia un atto dispendioso e faticoso. Le reti di relazione sono una possibile fonte di informazioni ed hanno un valore che si concretizza in capitale sociale. A chi è inserito in reti sociali chiuse, povere e non solidali viene a mancare il potenziale informativo per attuare scelte istruite. Davanti a un sistema d'istruzione poco conosciuto, magari costruito su pattern e logiche totalmente diverse a quelle che regolano i sistemi d'istruzione nei paesi d'origine, le famiglie d'origine immigrate possono trovare un senso di smarrimento e non potendo contare di informazioni ad ampio raggio possono essere portate ad assumere scelte casuali. Questa limitazione connette direttamente gli aspetti negativi impliciti all'immigrazione con la scarsità di capitale sociale, e quindi con esperienze formative negative. In diverse interviste viene raccontato ad esempio come in alcuni paesi, specie dell'America latina, non esiste una canalizzazione formativa come in Italia. L'unica differenza è tra scuole militari e non, scegliere una scuola superiore piuttosto che un'altra è quindi indifferente. In Italia la situazione è ben differente, iscriversi a un liceo piuttosto che a un istituto

professionale implica seguire strade variamente difficili e dagli sbocchi altamente differenziati. Non avere consapevolezza di ciò porta a scelte assolutamente casuali: iscriversi a una scuola solo perché vicino a casa, seguire le scelte dei compagni o preferire un istituto piuttosto che un altro per il nome altisonante. Il problema si minimizza per coloro che iniziano a studiare da subito o precocemente in Italia poiché acquisiscono dimestichezza con il sistema d'istruzione autoctono. La conoscenza però rimane, specie per i genitori imperfetta. La questione si *trascina* anche nella scelta dell'indirizzo degli studi universitari. Sono diverse le storie in cui i ragazzi, nonostante ormai inseriti da anni nel sistema d'istruzione nazionale, sembra non lo conoscano appieno e intraprendono percorsi fallimentari – drop out, cambi continui di corsi di studio spesso neppure affini tra loro ecc... - portati da scelte inconsapevoli. A ciò si aggiunge il tema narrativo della carenza istituzionale di validi servizi d'orientamento, che vadano oltre agli *open day* o alla distribuzione d'opuscoli, supportando effettivamente le future matricole nelle scelte. Completa il quadro la necessità espressa sia dagli studenti, sia dai testimoni privilegiati ascoltati, di ricevere orientamento in itinere, aiuto nella compilazione dei piani di studio e nella scelta dei differenti corsi di laurea all'interno delle scuole universitarie.

La mappa concettuale fa emergere come gli ostacoli burocratici si pongono come ulteriore elemento che può intervenire nell'inibire il successo formativo. Il tema narrativo del diritto di cittadinanza è il più significativo a tal rispetto. Gli intervistati esprimono a più riprese le difficoltà incontrate nel percorso di studio legate al non essere cittadini italiani. Impedimenti di tipo pratico operativo, come il semplice non poter iscriversi on line perché la pratica va accompagnata dal permesso di soggiorno, senza poter nel contempo accedere nei corsi di laurea a numero chiuso alle quote per cittadini stranieri perché diplomati in Italia e di essere considerati quindi come categoria in bilico che non può godere dei diritti di cittadinanza e parimenti di quelli di straniero. O ancora, al mancato riconoscimento dei titoli di studio pregressi con conseguente forte degradazione sul piano simbolico, e sovente, con un *declassamento* di livello di classe rispetto all'età anagrafica.

La vulnerabilità economica a cui sono soggette molte famiglie immigrate interviene come elemento addizionale che interferisce nello studio. Sono diverse le narrazioni in cui gli intervistati hanno parlato della necessità di lavorare durante gli studi, dovendo così sottrarre tempo e energia. Le costrizioni economiche implicano in molti casi la necessità dei genitori ad accettare *lavori da immigrati*, professioni a lungo orario, spesso poco remunerate e scarsamente gratificanti. Le ricadute sono sia sul tempo che i genitori possono dedicare ai figli, sia sull'idealizzazione che i figli hanno sui genitori relegati in nicchie occupazionali subalterne, e sulle loro stesse proiezioni di vita futura spesso immaginata *ingabbiata* negli stessi livelli occupazionale nei genitori e per la quale ogni investimento in educazione è vanificato da un destino già segnato.

Il vissuto di esperienze formative è concettualmente connesso anche con l'investimento che famiglie e figli prefigurano per gli studi. Quando però i genitori o i figli hanno un costante riferimento al paese d'origine, progettando un rientro nel prossimo futuro, il valore dell'istruzione scema poiché entra in gioco la questione della trasferibilità delle competenze. Non viene così valutato conveniente dedicare attenzione alla capitalizzazione di credenziali formative che avranno una volta rientrati una spendibilità limitata. Se in alcuni casi il titolo di studio è visto come lasciapassare per muoversi liberamente e spostarsi nei vari ambiti del mondo cosmopolita, in molti altri si intravede solo il *valore locale* del titolo e quindi, in vista di un più o meno immediato rientro nel paese d'origine, non viene valutato utile investire in educazione.

Quando l'orientamento personale e familiare verso il contesto d'origine è assoluto, così come quando esclusivamente e acriticamente diretto verso il contesto di destinazione, può accadere che i giovani non riescano a mantenere elementi significativi sia della cultura d'origine, sia di quella italiana, rinunciando così ai benefici dell'assimilazione selettiva.

Episodi di discriminazione subita e percezione di discriminazione sono narrati a più riprese dagli intervistati. Episodi e percezioni che possono ricadere pesantemente sull'esperienza formativa dei giovani d'origine immigrata. La discriminazione che relega gli immigrati ai margini del mercato del lavoro può

infatti ostacolarne il successo formativo in quanto, intravedendo le prospettive di una mobilità bloccata, gli immigrati possono tendere a disconoscere l'educazione come strumento di progressione sociale.

Figura 7 Network view degli indicatori della famiglia di codici “esperienza formativa negativa”

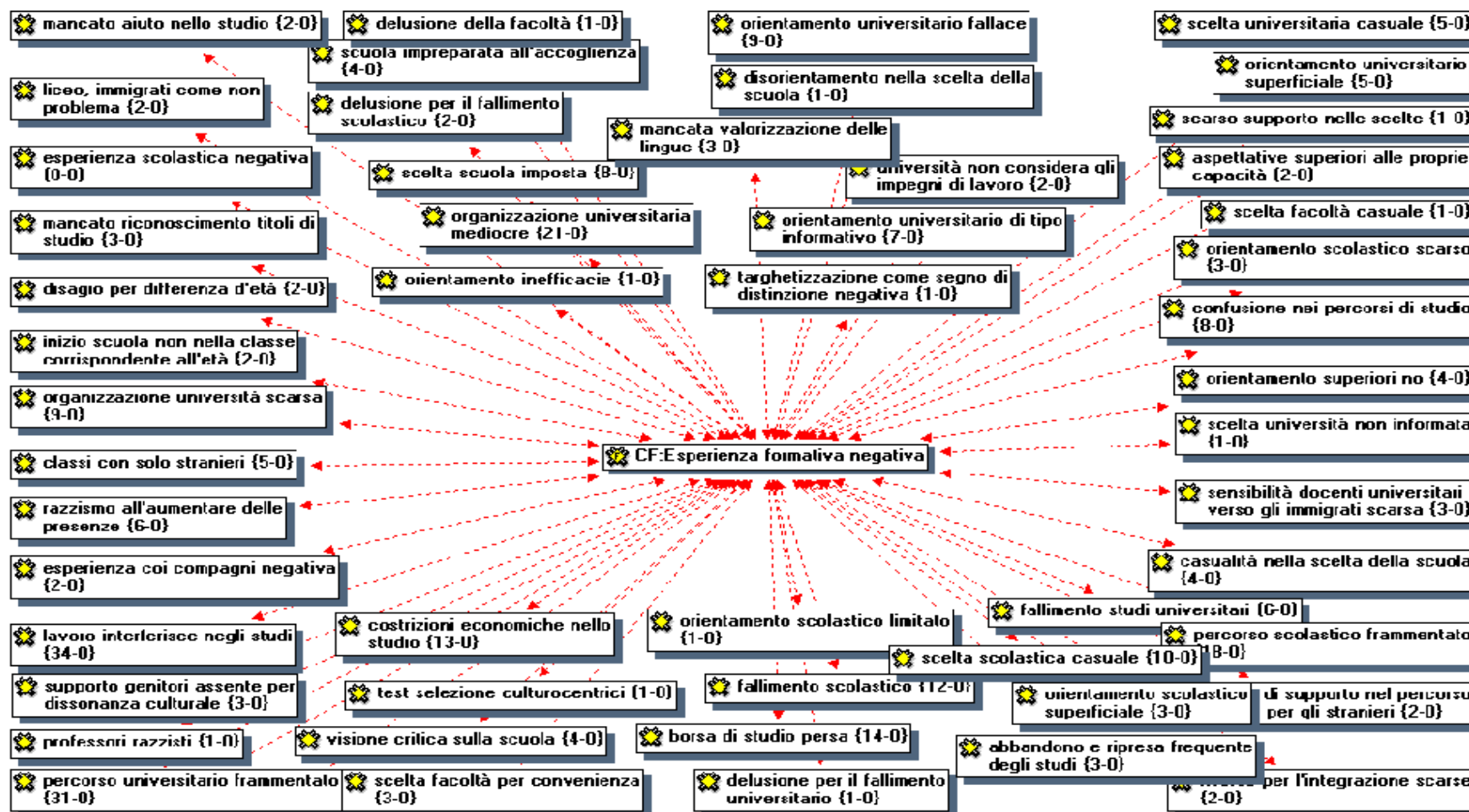


Figura 8 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “esperienza formativa negativa”

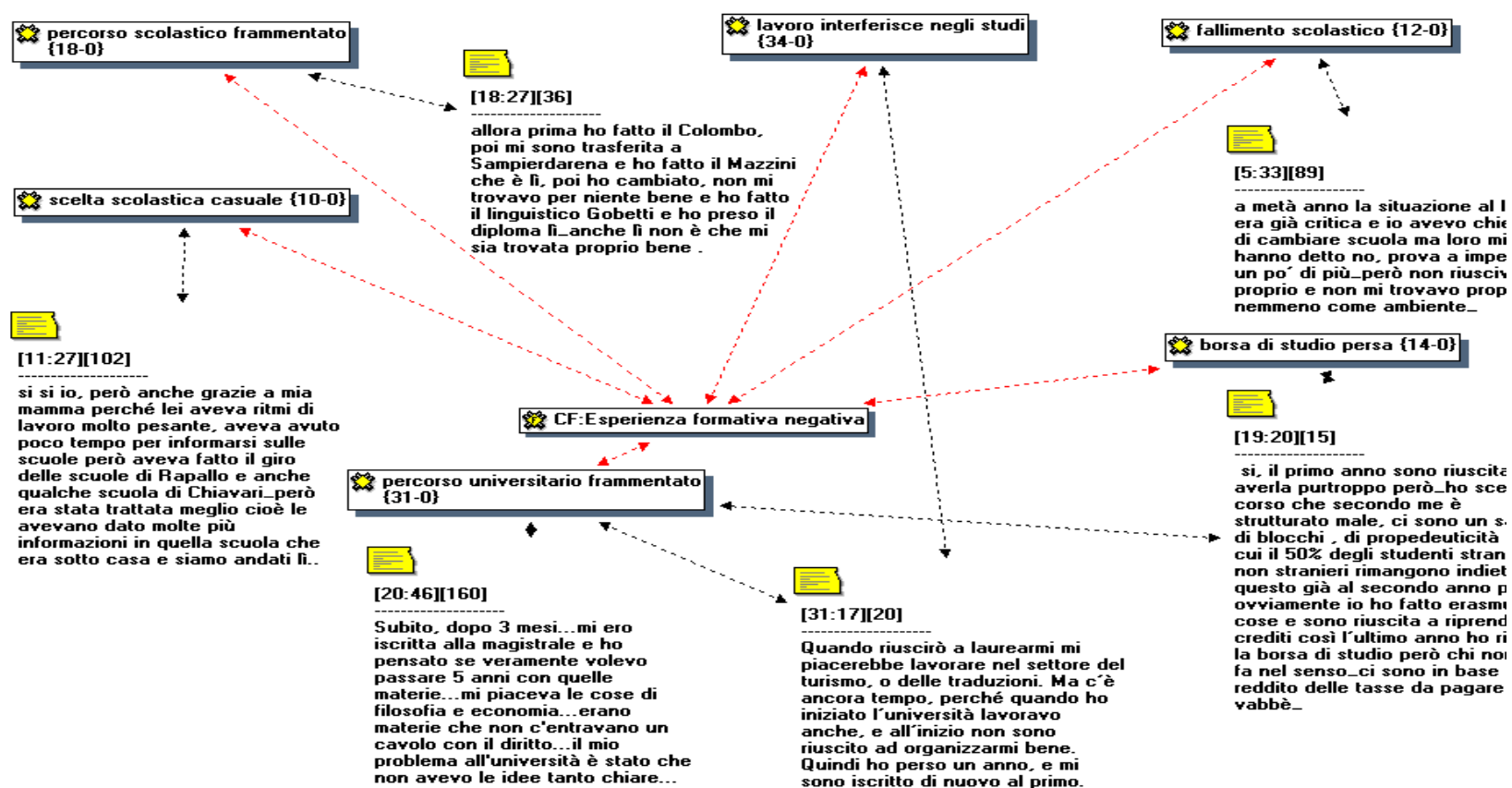


Figura 9/a Rete concettuale “esperienza formativa negativa”- codici con almeno 5 occorrenze

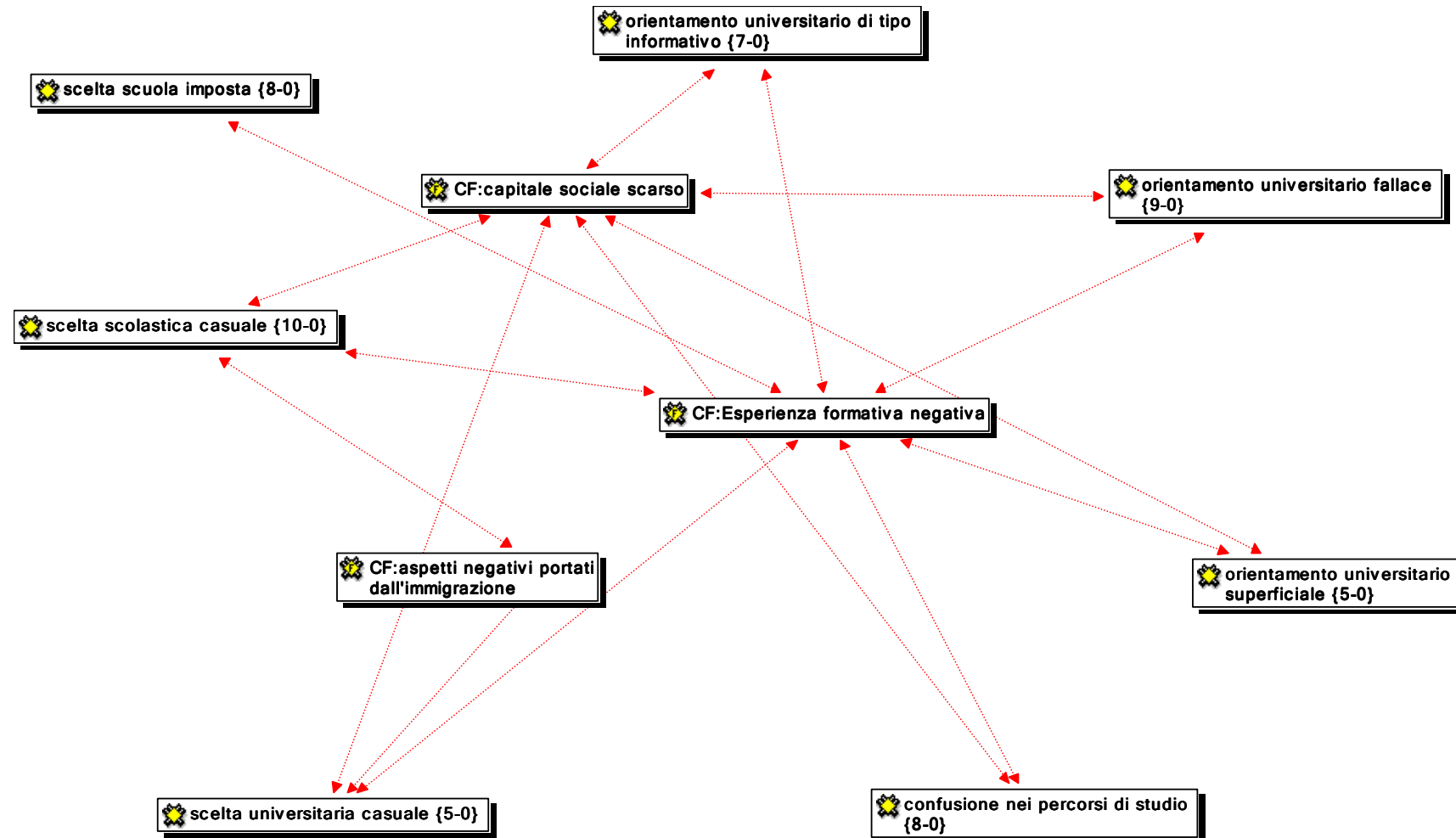
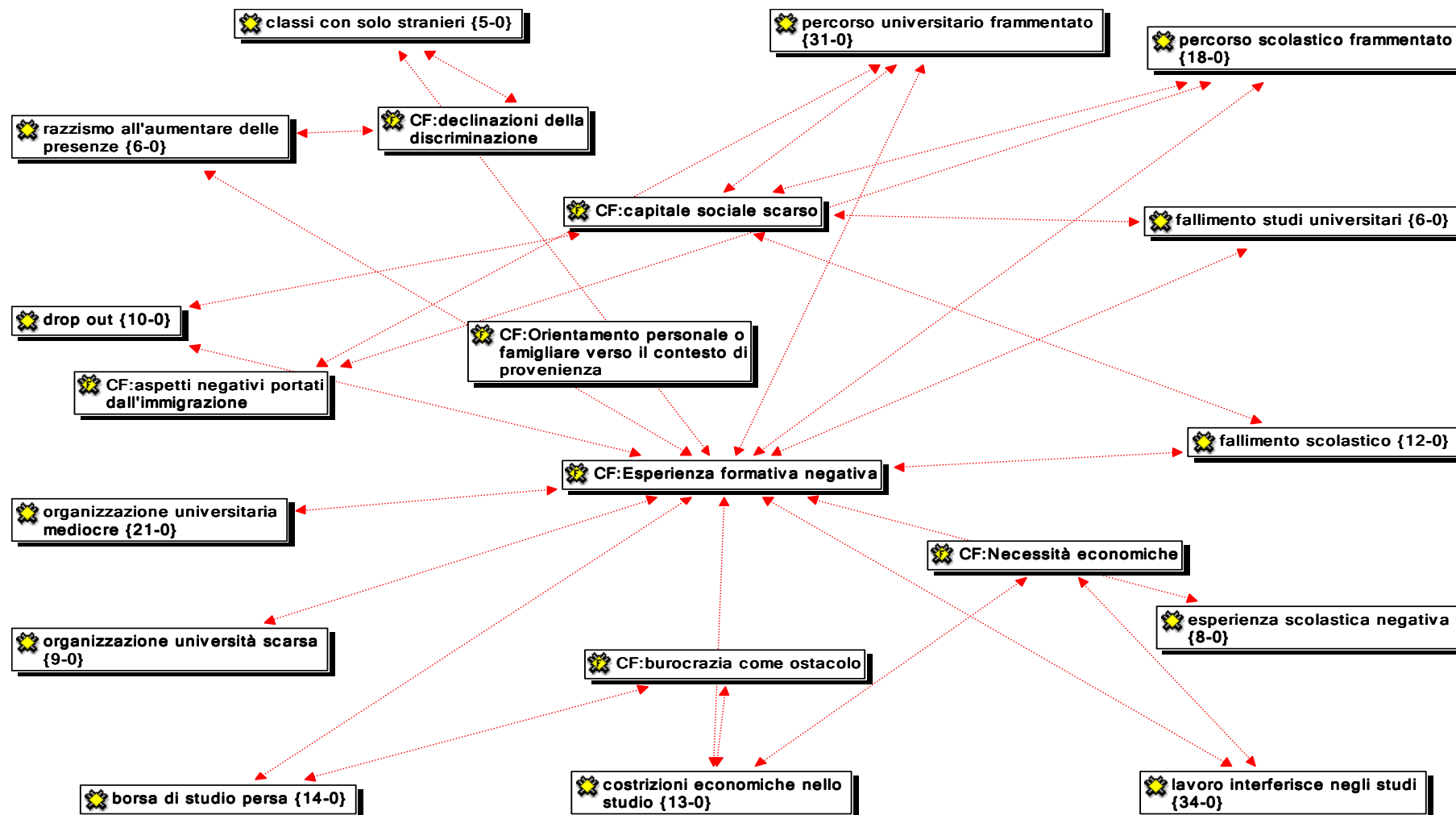


Figura 9/b Rete concettuale “esperienza formativa negativa”- codici con almeno 5 occorrenze



7.1.1.3 Code Family “aspetti negativi portati dall'immigrazione”

Finestra 3 Indicatori della famiglia di codici “aspetti negativi portati dall'immigrazione”

Codes (74):

[aiuto nelle faccende famigliari] [aiuto rete migratoria non spontaneo] [auto integrazione subalterna] [bilinguismo come difficoltà] [burocrazia maggiore per immigrati] [cittadinanza come limite per la piena partecipazione] [cittadinanza italiana in attesa] [cittadinanza italiana strumentale] [cittadinanza non italiana come limite per i benefici di studio] [clandestinità] [clandestinità componenti famigliari] [clandestinità dei genitori] [**classe non corrispondente all'età**] [corso di laurea professionalizzante] [cura dei fratelli] [debolezza economica] [**decalage occupazionale**] [degradazione simbolica] [**difficoltà linguistiche iniziali**] [difficoltà nello studio universitario] [disagio per differenza d'età] [discriminazione] [dissonanza culturale] [dissonanza generazionale] [downward assimilation] [età come elemento di differenziazione] [famiglia ricomposta] [famiglia smembrata] [fase iniziale immigrazione difficile per i genitori] [fluenza italiano scarsa] [frustrazione per le difficoltà linguistiche iniziali] [generalizzazioni negative sugli immigrati] [genitori come sconosciuti] [genitori dimenticati] [genitori distanti] [impatto con la scarsa conoscenza della lingua d'origine] [impegni famigliari] [impegni lavorativi come ostacolo alla funzione genitoriale] [in attesa della cittadinanza] [infastidito dell'etichetta d'immigrato] [inizio scuola non nella classe corrispondente all'età] [interruzione degli studi per partenza] [italiano genitori scarso] [italiano scarso genitori come barriera per il coinvolgimento nell'educazione dei figli] [lavoro indispensabile per il visto] [mancata valorizzazione delle lingue] [mancato riconoscimento titoli di studio] [mancato riconoscimento titoli di studio genitori] [**meccanismi connessi all'integrazione subalterna**] [migranti economici] [migrazione evento negativo] [migrazione evento scioccante] [**migrazione subita**] [migrazione vissuta negativamente] [migrazioni a staffetta] [omofilia] [orientamento scolastico buono] [partenza dei genitori si riverbera nel successo scolastico] [partenza genitori come evento negativo] [partenza madre] [percorso scolastico frammentato] [percorso universitario frammentato] [ricongiungimento traumatico] [ruolo genitoriale indebolito] [scarso potenziale informativo] [scelta indirizzi di studio professionalizzanti] [scelta scolastica casuale] [scelta scuola superiore dettata dalle difficoltà linguistiche] [scelta universitaria casuale] [scuola con molti stranieri] [segregazione residenziale] [segregazione abitativa] [smarrimento all'arrivo] [valutazione vita in Italia peggiore]

Quotation(s): 552

Nella finestra 3 sono riportati gli Indicatori della Famiglia di Codici "aspetti negativi portati all'immigrazione". Famiglia che include in sé 74 Codici attribuiti a 552 Quotazioni. La densità della *Famiglia* permette di comprendere quanto l'esperienza migratoria si proietti in modo dimensione narrativa di rilievo per giovani intervistati. L'essere immigrati o l'averne un'origine immigrata è una condizione che permane, se pur con sfumature diverse, influenzando in qual modo le biografie individuali. La successiva analisi, mettendo in relazione le *Famiglie di Codici* con le *Famiglie di Documenti Primari* (costruite su criteri di similitudine degli intervistati), consentirà di meglio esplorare quali sono tra i soggetti le condizioni che determinano la gradazione e la direzione di questa influenza. Un aspetto più generale emerge però immediatamente a monte, l'effetto *annacquamento* che porta a livello istituzionale il non considerare l'effetto migratorio sull'esperienza accademica. Considerare istituzionalmente l'università come terreno neutro significherebbe disconoscere e svalorizzare le dimensioni della diversità che sostanziano le tante storie personali. Non per questo è necessario reificare le differenze, rimarcate da costanti etichette categorizzanti, qui di straniero, ma in altri contesti di donna, musulmano, omosessuale ecc..., ma nel contempo garantire l'uguaglianza nel rispetto e cura delle diversità individuali.

I Codici che compongono questa *Famiglia* possono essere ricondotti per affinità alle seguenti sub tematiche:

- L'evento migratorio in sé vissuto come esperienza shockante, molto spesso subita, mai frutto di un ragionamento condiviso con i genitori che porta a un forte smarrimento iniziale;
- La separazione e il ricongiungimento con i genitori. Molti dei ragazzi intervistati hanno vissuto migrazioni con *partenze a staffetta*, in cui partono prima il/i genitore/i e solo in seguito i figli accuditi per anni dalla rete parentale nel paese d'origine. La migrazione dei genitori è un evento spesso non capito, letto come abbandono. Il ricongiungimento è non di meno

problematico, i genitori sono ormai degli sconosciuti, l'intimità familiare è ormai compromessa. La dissonanza generazionale sotto l'esperienza migratoria è molto intensa;

- La discriminazione razziale – reale o percepita – di cui i ragazzi raccontano;
- La debolezza economica cui spesso sono soggette le famiglie immigrate;
- La segregazione occupazionale, residenziale/abitativa e formativa. I migranti sono: sovente confinati in nicchie occupazionali secondarie e marginali del mercato del lavoro (Ambrosini, 2002); costretti ad abitare in quartieri socialmente e urbanisticamente deprivilegiati, dove le case raggiungono i valori di mercato più bassi; indirizzati verso percorsi di studio professionalizzanti con sbocchi più rapidi verso il mercato, mentre tenuti ai margini dei canali formativi più impegnativi e lunghi ma che conducono ai livelli più alti della gerarchia occupazionale;
- Ritardi nel percorso di studio dovuti sia al movimento implicito nelle migrazioni, con l'abbandono dei percorsi intrapresi e disconoscimento dei titoli pregressi acquisiti, sia per difficoltà oggettive portate dal doversi adattare a nuovi stili d'apprendimento, a una nuova lingua d'istruzione, a non avere un adeguato supporto dei genitori nello studio perché impegnati in lunghi orari di lavoro e spesso con abilità linguistiche e cognitive contestuali non adeguate;
- A reti migratorie poco supportive se non quando limitanti della libertà e iniziativa individuale;
- A reti sociali ridondanti, spesso all'interno della comunità etnica, veicolanti scarso potenziale informativo;
- Questioni riferite alla lingua che hanno diverse declinazioni. In primis nelle difficoltà personali di comunicazione specie in relazione alla lingua d'istruzione. Quindi nelle difficoltà

linguistiche dei genitori date da una fluenza a due vie della lingua di destinazione tra i figli, che apprendono molto più rapidamente, e i genitori con difficoltà molto più ovvie, con il tutto che si traduce in intensa dissonanza generazionale e indebolimento della figura generazionale. Chiude il corollario delle questioni linguistiche espresse dagli intervistati la non valorizzazione istituzionale del bilinguismo e degli idiomi d'origine con implicazioni sia sul piano della degradazione simbolica – il non veder riconoscere le proprie peculiarità – sia su quello pratico – il riconoscimento della conoscenza di una seconda lingua come ricchezza;

- Il mancato riconoscimento del diritto di cittadinanza e di tutte le implicazioni che questo implica nuovamente sia sul piano simbolico, sia su quello pratico (le difficoltà burocratiche legate alla non cittadinanza italiana sono quelle maggiormente sottolineate dagli intervistati).

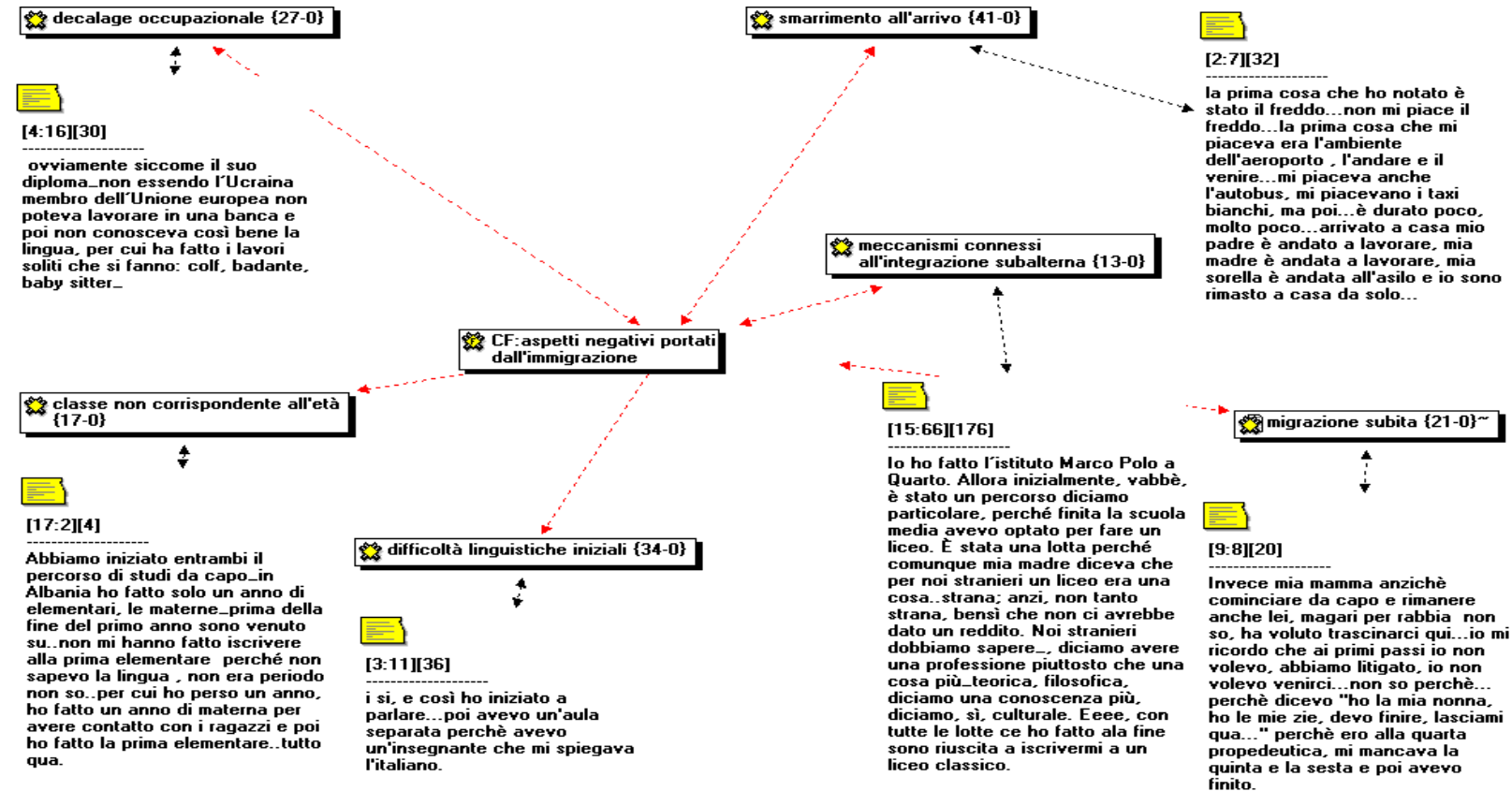
Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 10 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- smarrimento all'arrivo (41): esprime il disorientamento dei giovani appena giunti nel nuovo contesto. Ragazzi che non riconoscono più i loro genitori, non parlano la lingua di destinazione, si devono muovere in una totalmente nuova topografia urbana e adattare a un clima opposto a quello a cui son abituati;
- difficoltà linguistiche iniziali (34): legate sia alla socializzazione, sia all'esperienza scolastica;
- decalage occupazionale (27): riferito per i genitori alla discesa, a seguito della migrazione, di livello nella gerarchia occupazionale. Un cambiamento peggiorativo con

implicazioni non solo sul piano economico, ma soprattutto simbolico sia per i genitori stessi, sia per i figli;

- migrazione subita (21): il progetto migratorio dei genitori non è stato socializzato con i figli. Nella maggior parte delle volte è stato invece imposto, magari all'ultimo, senza preparazione per questa importante scelta;
- classe non corrispondente all'età (17): in molti casi i giovani intervistati su decisione dei Consigli di Classe, sono stati iscritti in classi inferiori rispetto all'età anagrafica e al percorso di studio già intrapreso. Pur riconoscendo che questa strategia può avere una sua utilità i ragazzi esprimono rammarico per questo passo indietro. L'elemento maggiormente negativo che viene comunque sottolineato è la discrepanza d'età rispetto ai compagni che questa scelta implica. La condivisione giornaliera del tempo con compagni molto più piccoli con cui si ha poco e nulla da condividere.

Figura 10 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “aspetti negativi portati dall'immigrazione”



7.1.1.4 Code Family “aspetti positivi portati dall'immigrazione”

Finestra 4 Indicatori della famiglia di codici “aspetti positivi portati dall'immigrazione”

Codes (20):

[apertura ad altre culture] [assimilazione selettiva] [associazionismo etnico] [bilinguismo] [etnicità come segno positivo di distinzione] [integrazione positiva] [legami transnazionali] [lingua d'origine e background migratorio come risorsa per il futuro] [lingua madre scelta come corso di studio] [mantenimento della tradizione] [migrazione come evento positivo] [migrazione come investimento] [migrazione come scelta d'emancipazione] [migrazione come spinta a maturare] [migrazione vissuta positivamente] [migrazioni successive per progredire] [origine immigrata come fattore positivo negli studi] [proseguimento degli studi come riscatto familiare] [ruolo delle reti etniche] [studio come riscatto personale]

Quotation(s): 122

Nella finestra 4 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “aspetti positivi portati all'immigrazione”. *Famiglia* che include in sé 20 *Codici* attribuiti a 122 *Quotazioni*.

Il *deplacement* implicito nelle migrazioni non porta con sé solo aspetti negativi, molte delle condizioni sopra viste hanno infatti una doppia faccia e se in prevalenza portano degli svantaggi, sotto altre condizioni implicano vantaggi addizionali rispetto a chi non vive una così significativa esperienza. Per questo la migrazione in sé non può essere in assoluto letta con negatività, sono piuttosto le condizioni lungo la quale si dispiega che ne determinano la direzionalità.

I Codici che compongono questa *Famiglia* possono essere ricondotti per affinità alle seguenti sub tematiche:

- migrazione come spinta al miglioramento e all'emancipazione: l'investimento che le migrazioni implicano è impiegato come grimaldello sul quale far leva per migliorare la propria posizione iniziale. L'istruzione è spesso letta in questo frame come l'unica chiave d'accesso per la progressione sociale ed economica. Da qui un impiego di risorse e sforzi supplementari per accedervi e

uscirne con successo. L'educazione è anche letta come via di riscatto dei sacrifici fatti per migliorare;

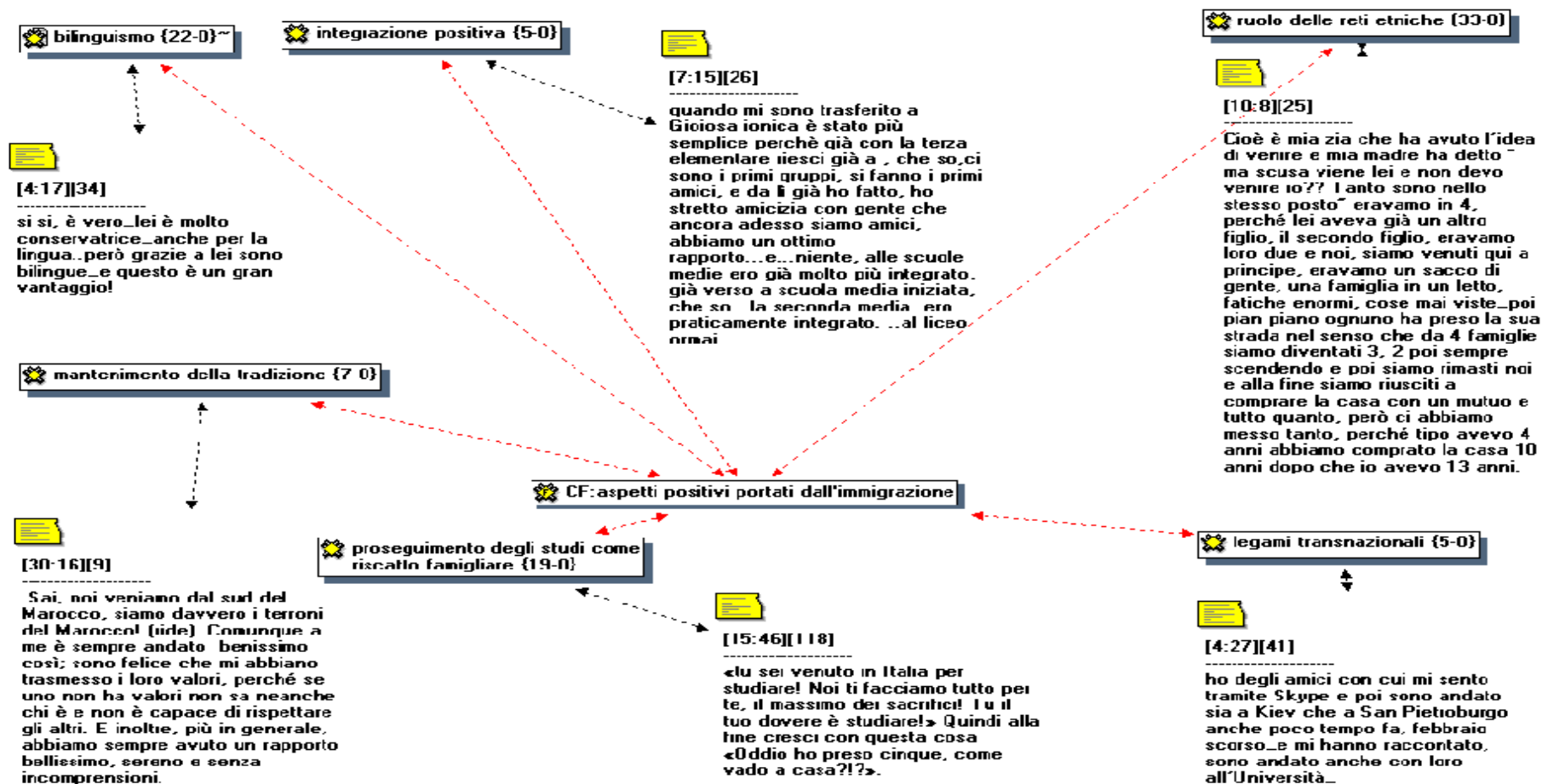
- selezione di tratti socio culturali distintivi utili all'affermazione personale;
- il ruolo delle reti: il capitale sociale etnico dato da reti di relazione di prossimità può essere molto utile nel supportare i propri membri. Non sempre, parafrasando Granovetter, la forza delle reti deboli è la più intensa, talvolta è la forza delle reti dense ad essere più utile. Si pensi alla ricerca di una casa per un migrante appena giunto nel contesto di destinazione, che potrà trovare aiuto solo dai connazionali già insediati e non certo da persone socialmente distanti da loro. Certo un'eccessiva chiusura della rete, o mancanza di solidarietà tra i membri sono esternalità negative che implicano le limitazioni sopra viste, ma quando la comunità etnica è sufficientemente permeabile e solidale si pone come risorsa in sé;
- all'impiego dell'etnicità come segno di distinzione positiva;
- fluenza della lingua d'origine e di destinazione: il padroneggiare due (o più) lingue è letto come elemento di risorsa in grado di supportare processi assimilativi selettivi, favorire lo sviluppo mentale, e sul piano strumentale come un quid supplementare da spendere nel mercato del lavoro e come lasciapassare per essere cittadini del mondo.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 11 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- ruolo delle reti etniche (33): dove viene rimarcato il ruolo delle reti di relazione tra connazionali nello sviluppo e nel consolidamento dei flussi migratori;

- bilinguismo (22): Codice specifico che implica in sé le riflessioni sopra riportate sul tema della padronanza di una seconda lingua come risorsa;
- proseguimento degli studi come riscatto familiare (19): i giovani parlano del loro impegno nello studio come occasione per ripagare i genitori per gli sforzi fatti e in qual modo affrancare la posizione di subalternità a cui la società di destinazione li ha confinati;
- mantenimento della tradizione (7): la conservazione, valorizzazione e reinterpretazione di alcuni tratti della cultura d'origine da iscriversi nell'alveo dell'assimilazione selettiva;
- integrazione positiva (5): esperienze che narrano di percorsi d'integrazione aproblematici, di un'assimilazione effettiva senza che questa si declini in un assorbimento acritico nella cultura di destinazione;
- legami transnazionali (5): lo sviluppo di *network* sociali e identità culturali che connettono persone ed istituzioni del contesto d'origine, quello di destinazione o addirittura contesti terzi.

Figura 11 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “aspetti positivi portati dall’immigrazione”



7.1.1.5 Code Family “assimilazione selettiva”

Finestra 5 Indicatori della famiglia di codici “assimilazione selettiva”

Codes (27):

[assimilazione selettiva] [associazionismo etnico] [**bilinguismo**] [capitale culturale elevato] [**capitale sociale allargato**] [**classi con pochi immigrati**] [crasi linguistica in famiglia] [critica su alcuni aspetti della cultura d'origine] [critica verso chi non si apre agli usi della cultura di destinazione] [etnicità come segno positivo di distinzione] [fluenza lingua madre buona] [identificazione etnica] [**identificazione in between**] [interesse per le proprie origini] [investimento per mantenere vive lingua e cultura d'origine] [italiano appreso con gli amici] [italiano lingua pubblica, lingua d'origine privata] [italiano solo tra fratelli] [legami con le origini] [legami transnazionali] [mantenimento della lingua madre] [mantenimento della tradizione] [riscoperta propria etnicità] [**ruolo delle reti etniche**] [**socializzazione mista**] [socializzazione mista da piccoli] [tradizione non imposta]

Quotation(s): 287

Nella finestra 5 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “assimilazione selettiva”. *Famiglia* che include in sé 27 *Codici* attribuiti a 287 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento ad alcune forme di preservazione della cultura d'origine che, combinate con determinati aspetti della cultura di destinazione, possono costituire una forma particolare di capitale sociale derivante da un alto livello d'integrazione nella comunità etnica che può intervenire positivamente nel processo di adattamento delle seconde generazioni.

Molti dei *Codici* e dei sub temi già affrontati analizzando le altre *Famiglie* riemergono ovviamente anche in questo quadro di pensiero. Evitando ridondanze nelle spiegazioni, i *Codici* che compongono questa *Famiglia* sono per affinità riconducibili alle seguenti sub tematiche:

- associazionismo e volontariato: coinvolgimento e interesse verso gli altri, e in particolare verso chi ha vissuto un'esperienza legata alle migrazioni simile alla propria. Tutto ciò si può tradurre in capitale

sociale sia etnico, sia generalizzato – risorse di estrema rilevanza nel accompagnare processi d'assimilazione positivi;

- socializzazione mista: la capacità di creare e mantenere relazioni sociali tanto all'interno della cerchia etnica e coetnica, quanto con la più ampia società di destinazione;
- tradizione: interesse, reinterpretazione, valorizzazione ma anche senso critico verso gli usi e costumi della comunità d'origine;
- bilinguismo: oltre a quanto sopra detto si può qui aggiungere come il padroneggiare due lingue rappresenti non solo una ricchezza strumentale per comunicare, ma un elemento chiave che contribuisce allo sviluppo del Sé così come delle capacità cognitive poiché le lingue sono molto più che un mero mezzo di comunicazione. Nello specifico dell'assimilazione selettiva la capacità di padroneggiare due lingue si pone come anello di congiunzione non solo tra culture ma anche tra modi di pensare differenti, visioni del mondo diverse favorendone una sintesi;

Per i temi relativi al transnazionalismo e allo sviluppo e mantenimento di una positiva identità etniche si può far riferimento a quanto esposto nelle altre *Famiglie*.

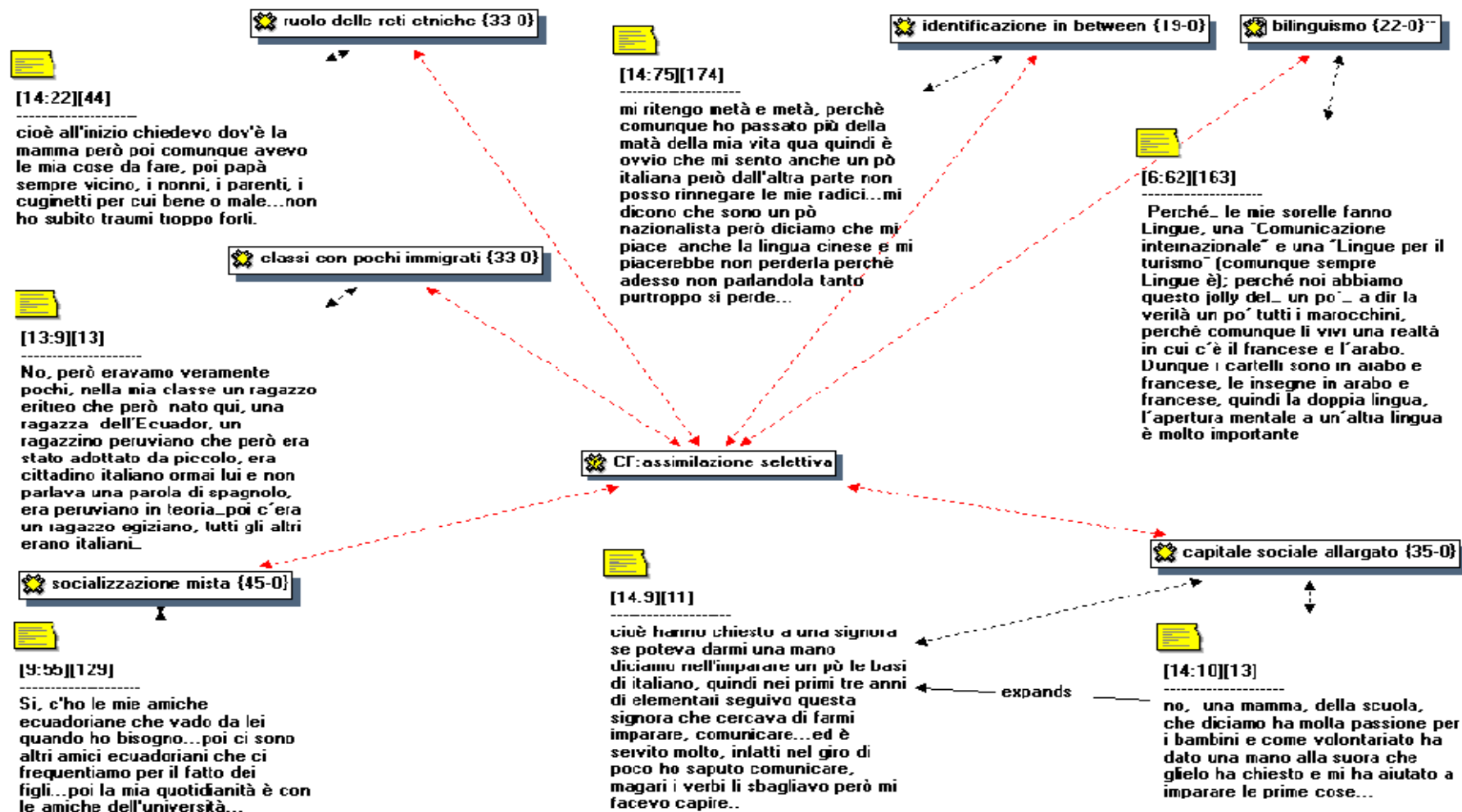
Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 12 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- socializzazione mista (45): sono diversi i racconti che portano al tema narrativo di una socializzazione mista che si dispiega quindi non solo come spesso accade nella socializzazione coetnica come chiusura, vista cioè come rifugio e opportunità d'identificazione con chi ha vissuto esperienze simili, o al contrario una recisione netta con i propri connazionali come strategia di nascondimento e assorbimento (acritico) nella società di destinazione. I ragazzi parlano piuttosto di

occasioni di socializzazione multiformi, ricche e differenziate dove le differenze non vengono reificate ma semmai valorizzate;

- capitale sociale allargato (33): strettamente legato al Codice precedente. Riferito alla possibilità familiare o personale di poter contare di reti relazionali al di là dell'immediata prossimità sociale. Le narrazioni degli intervistati si riferiscono infatti a esperienze d'aiuto non solo da parte dei famigliari o dall'immediata cerchia relazionale ma anche da figure chiavi più distanti in grado di fornire loro ad esempio un elevato potenziale informativo indispensabile nelle scelte da assumere nelle carriere d'istruzione;
- ruolo delle reti etniche (33): narrazioni che sottolineano l'importanza delle reti di connazionali dalle quali può emergere capitale sociale etnico;
- classi con pochi immigrati: si veda quanto esposto al capitolo 7.1.1.1;
- bilinguismo (22): per questo codice si rimanda a quanto già sopra esposto;
- identificazione *in between* (22): questo tema narrativo si riferisce alla costruzione di un'identità personale su due realtà socio culturali. Al non sentirsi quindi né albanese, ecuadoriano, marocchino, né italiano, quanto semmai un po' dell'uno e un po' dell'altro. Si formano così identità additive, sincretiche o "col trattino" - *hyphenated identity* - : italo-marocchino, italo-ecuadoriano e così via;

Figura 12 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “assimilazione selettiva”



7.1.1.6 Code Family “autonomia economica e di scelta del percorso di studio”

Finestra 6 Indicatori della famiglia di codici “autonomia economica e di scelta del percorso di studio ”

Codes (9):

[autonomia nelle scelte] [**economicamente autonomo**] [indipendenza] [orientamento in **autonomia**] [scelta facoltà in autonomia] [**scelta facoltà per attitudini personali**] [**scelta scuola in autonomia**] [**scelta scuola per attitudini personali**] [**scelta università in autonomia**]

Quotation(s): 67

Nella finestra 6 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “autonomia economica e di scelta del percorso di studio”. *Famiglia* che include in sé 9 *Codici* attribuiti a 67 *Quotazioni*.

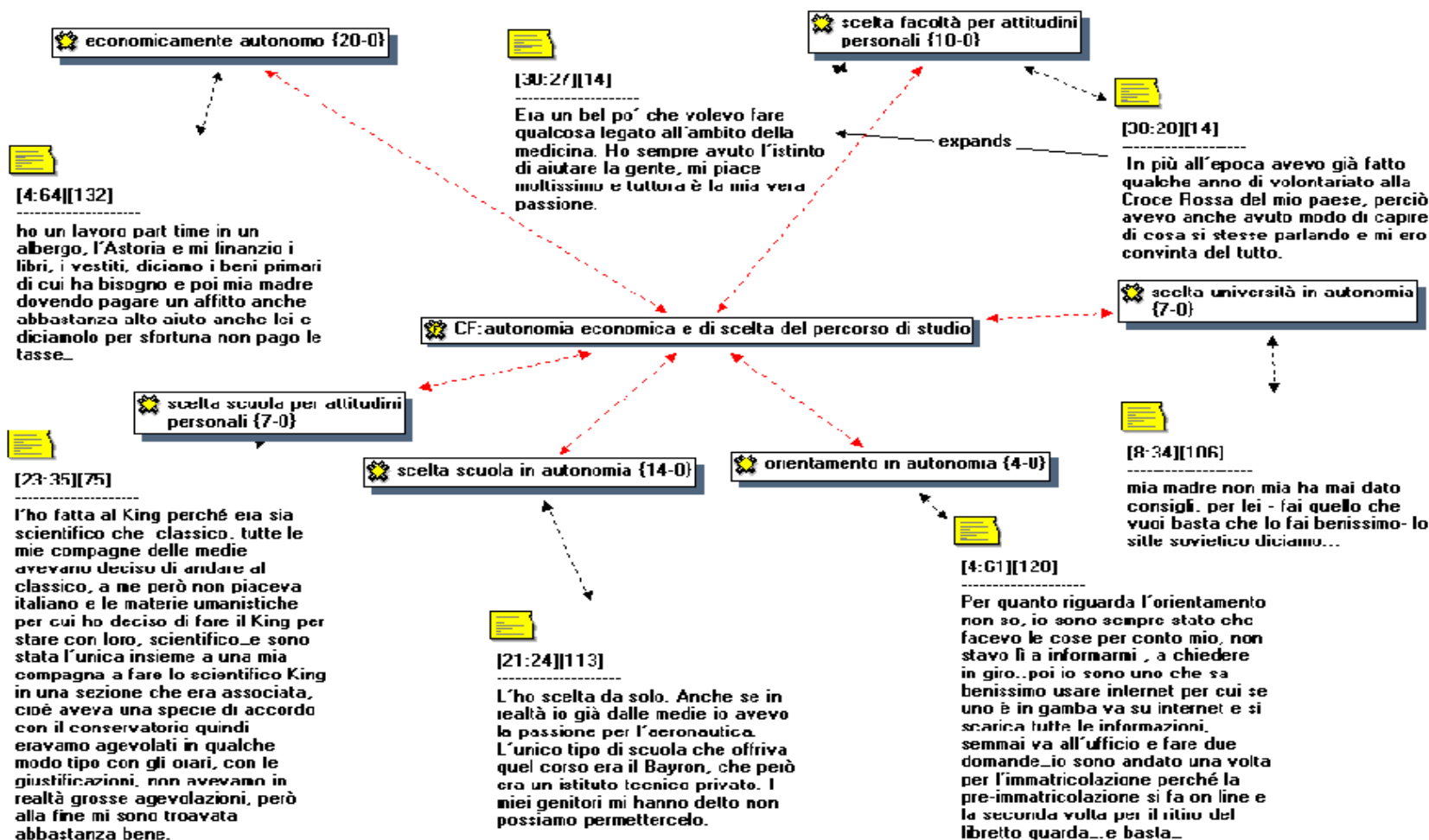
Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo delle scelte e dell'indipendenza degli intervistati dalla famiglia. Vengono raccontate modalità di orientamento e scelta consapevoli, portate avanti autonomamente, ma non per questo in contrasto con le famiglie che anzi si pongono come elemento di supporto alle decisioni dei figli. L'affrancamento dai genitori viene cercato anche in campo economico, con l'impegno dei ragazzi nel non pesare sulle risorse famigliari ma di crearne di proprie.

Data l'esiguità numerica dei *Codici* che compongono la *Famiglia* non vengono presentati i sub temi narrativi in quanto desumibili direttamente dai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 13 dove vengono riportati alcuni estratti di testo tra i più significativi. In ordine di densità:

- Economicamente autonomo (20): tema narrativo lungo il quale i giovani intervistati raccontano il desiderio di portare avanti gli studi universitari senza pesare economicamente sulla famiglia. Nella maggior parte dei casi i ragazzi vivono sotto il tetto familiare senza pagare affitto e i pasti, ma per quanto riguarda tasse d'iscrizione e libri, ma anche per l'abbigliamento e il tempo libero, si mantengono autonomamente con piccoli lavori che danno redditi talvolta sufficienti per contribuire all'economia familiare;

- scelta scuola (14) e università (7) in autonomia: la scelta di proseguire gli studi e dei percorsi formativi viene narrata come frutto di un processo consapevole e autonomo. Nessuno dei ragazzi ascoltati si è iscritto a scuola o all'università per imposizione dei genitori. Per alcuni, si è visto, il proseguimento della carriera formativa si apre come scelta che ripaga e riscatta i genitori, un obbligo implicito talvolta, ma mai dichiarato;
- scelta facoltà (10) e scuola (7) per attitudini personali: i ragazzi raccontano che le proprie inclinazioni assumono un peso rilevante nella ponderazione delle variabili che determinano le scelte formative;
- orientamento in autonomia (4): tema narrativo riferito alle scelte consapevoli e mirate sulla base d'informazioni, consigli e consulenze autonomamente attivate dagli attori.

Figura 13 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “autonomia economica e di scelta del percorso di studio”



7.1.1.7 Code Family “burocrazia come ostacolo”

Finestra 7 Indicatori della famiglia di codici “burocrazia come ostacolo ”

Codes (20):

[borsa di studio persa] [burocrazia maggiore per immigrati] [cittadinanza come limite per la piena partecipazione] [**cittadinanza italiana in attesa**] [**cittadinanza italiana strumentale**] [cittadinanza non italiana come limite per i benefici di studio] [**cittadinanza straniera come barriera al lavoro pubblico - non consapevolezza**] [clandestinità] [clandestinità componenti famigliari] [**clandestinità dei genitori**] [costrizioni economiche nello studio] [**difficoltà burocratiche per la cittadinanza**] [in attesa della cittadinanza] [lavoro indispensabile per il visto] [**mancato riconoscimento titoli di studio**] [mancato riconoscimento titoli di studio genitori] [non conoscenza dei limiti legislativi nell'accedere a professioni pubbliche] [non riconoscimento titoli di studio pregressi] [riflessioni critiche sulla cittadinanza] [vincoli normativi per immigrare]

Quotation(s): 85

Nella finestra 7 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “burocrazia come ostacolo”. *Famiglia* che include in sé 20 *Codici* attribuiti a 85 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della cittadinanza e di tutte le istanze che questo implica sul piano pratico legale. Il fatto di esser nato in Italia o di aver qui vissuto per la maggior parte della vita non è requisito sufficiente per essere riconosciuto italiano. La Legge sulla cittadinanza, basata sul principio dello *jus sanguinis*, permette come noto al nascituro di acquisire la cittadinanza solo se uno dei genitori è italiano. Le implicazioni derivanti si stagliano sia sul piano simbolico, sia su quello pratico. Nel primo caso significa considerare i ragazzi costantemente stranieri, nel secondo porre barriere e limitazioni che aggravano oltremisura le opportunità d'integrazione nelle società di destinazione.

Altri sub temi emergono, quali la richiesta di cittadinanza strumentale all'ottenimento a un lavoro pubblico e all'attraversamento senza limitazioni di molti confini, al mancato riconoscimento dei percorsi formativi pregressi, alla piena partecipazione sociale.

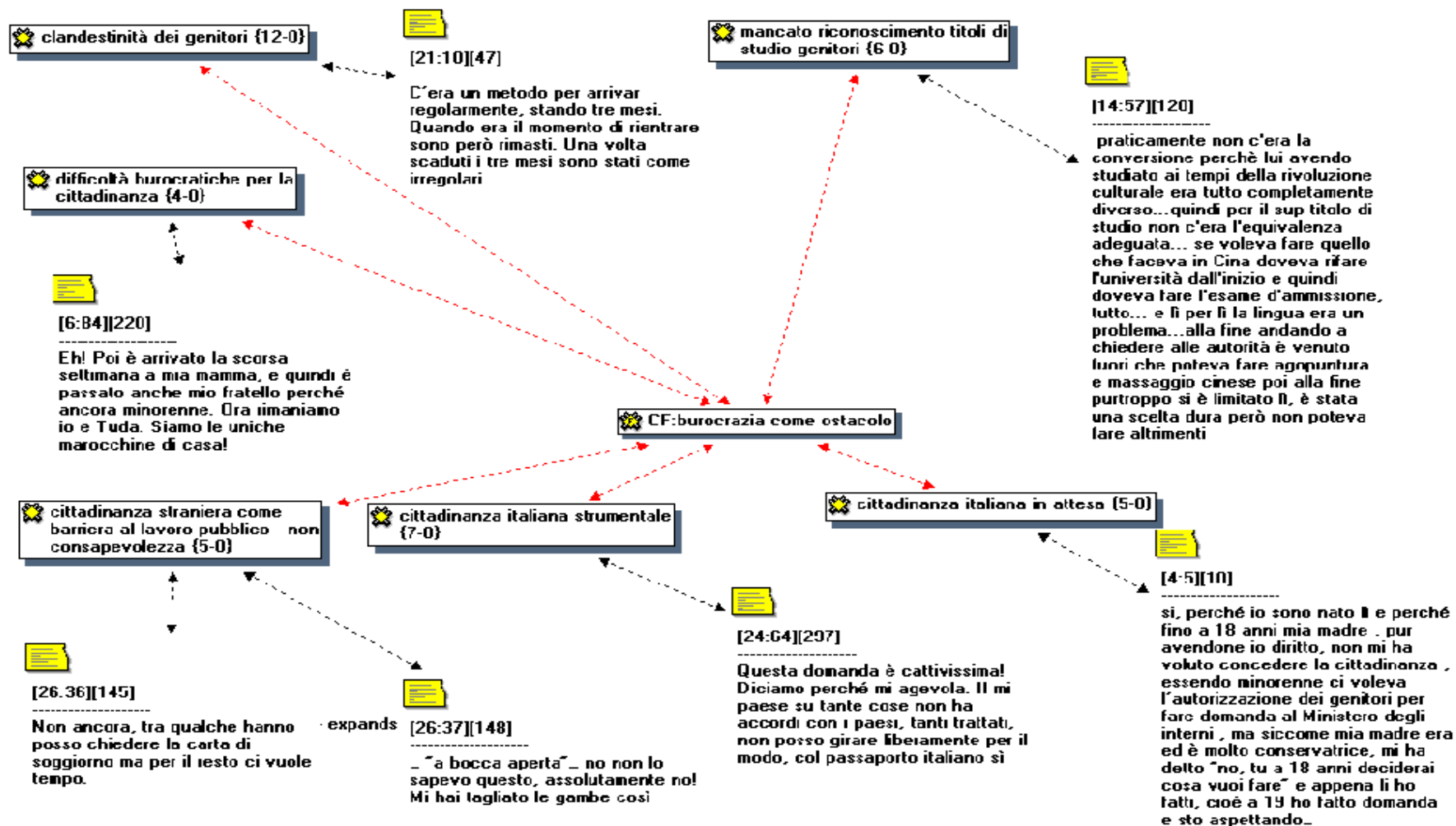
Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 14 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- Clandestinità dei genitori (12): sono narrazioni che raccontano quanto la condizione di clandestinità dei genitori (solo un intervistato è stato clandestino in prima persona), con la sua intrinseca insicurezza, debolezza sociale ed economica abbia segnato negativamente le biografie dei giovani intervistati;
- Cittadinanza italiana strumentale (7): ci si riferisce a storie in cui la cittadinanza italiana è vista come un lasciapassare che apre molte porte sia del mercato del lavoro, sia più semplicemente dei confini permettendo viaggi, spostamenti e scoperte altrimenti non possibili;
- Mancato riconoscimento dei titoli di studio dei genitori (6): i titoli di studio ottenuti all'estero hanno una ricaduta minima in termini di spendibilità sia nel proseguimento degli studi nel sistema d'istruzione del paese di ricevimento, sia nel mercato occupazionale locale. La scolarizzazione previa per gli immigrati si viene di fatto a costituire come una risorsa scarsamente fungibile, se non quando del tutto inutilizzabile, mentre le famiglie autoctone riescono a convertire il proprio capitale umano e culturale in posizioni lavorative congrue. Ne derivano ricadute sia sul piano economico, dato che a basso o svalutato capitale umano corrispondono bassi salari, sia su quello simbolico e pratico. La svalutazione delle credenziali educative dei genitori relegati a posizioni di lavoro subalterne agli occhi dei figli possono implicare una degradazione di ordine simbolico che interviene negativamente nella progettazione del loro futuro e nell'investimento in educazione. Sul piano pratico invece i genitori che detengono scarse o svalutate risorse di capitale umano sono poco supportivi nel sostenere le carriere educative dei figli;
- Cittadinanza straniera come barriera al lavoro pubblico non consapevolezza (5): alcuni dei ragazzi ascoltati non ha consapevolezza che non essere cittadino comunitario significa non

poter accedere a posizioni di lavoro pubblico. Alcune sentenze dei Tribunali Amministrativi Regionali hanno inverso aperto uno spiraglio all'accesso a posizioni lavorative pubbliche da parte degli extracomunitari che hanno seguito il corrispondente percorso di studi nella Comunità Europea per accedere alla professione. Il principio base della legislazione è però a oggi invariato, e i ricorsi sono a *personam*, e non tutti hanno le risorse per intraprendere un'azione legale;

- Difficoltà burocratiche per la cittadinanza (4): sono *Quotation* che riferiscono di problematiche generali relative all'ottenimento della cittadinanza.

Figura 14 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “burocrazia come ostacolo”



7.1.1.8 Code Family “capitale culturale”

Finestra 8 Indicatori della famiglia di codici “capitale culturale”

Codes (27):

[**capitale culturale elevato**] [capitale culturale familiare alto] [**cittadino del mondo**]
[**coinvolgimento genitori nell'educazione**] [elite immigrata] [**esperienza scolastica positiva**]
[esperienza universitaria positiva] [fluenza lingua madre buona] [genitori come esempio e
stimolo per il proseguimento degli studi] [interesse per le proprie origini] [legami con le
origini] [lezioni supplementari] [**mantenimento della lingua madre**] [orientamento scolastico
guidato dai genitori] [orientamento universitario guidato dai genitori] [**ruolo delle reti etniche**]
[scelta facoltà discussa coi genitori] [scelta facoltà per attitudini personali] [scelta scuola
condivisa coi genitori] [studio come investimento] [studio genitori laurea] [studio genitori
superiori] [supporto genitori nella scelta e carriera universitaria] [supporto genitori nello
studio] [titolo studio madre superiori] [titolo studio padre laurea] [tradizione con sguardo
all'innovazione]

Quotation(s): 251

Nella finestra 8 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “capitale culturale”. *Famiglia* che include in sé 27 *Codici* attribuiti a 251 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo del capitale culturale, inteso come l'insieme di dotazioni di ordine simbolico trasmesse durante le fasi di socializzazione necessarie per orientarsi e collocarsi nella gerarchia sociale e per costruire e consolidare il livello culturale dei giovani. A questa concezione specifica di capitale culturale è qui aggiunta anche quella di capitale umano, ovvero l'insieme delle caratteristiche individuali e familiari, come l'istruzione e le abilità personali. Tutti fattori che hanno stretta rilevanza a loro volta col capitale sociale, risorsa già da Coleman (1988) individuata come volano per sostenere processi formativi proficui. Le dotazioni di queste forme di capitale contribuiscono a dar struttura a quel che Bourdieu ha definito come *ethos* - “...un'insieme di valori impliciti profondamente interiorizzati che contribuisce, tra l'altro, a determinare l'atteggiamento nei confronti del capitale culturale e della scuola” (1997:108), e *habitus* - l'insieme di schemi di costruzione del pensiero derivanti dall'appartenere ad un determinato gruppo o classe sociale (Bourdieu e Passeron, 1964).

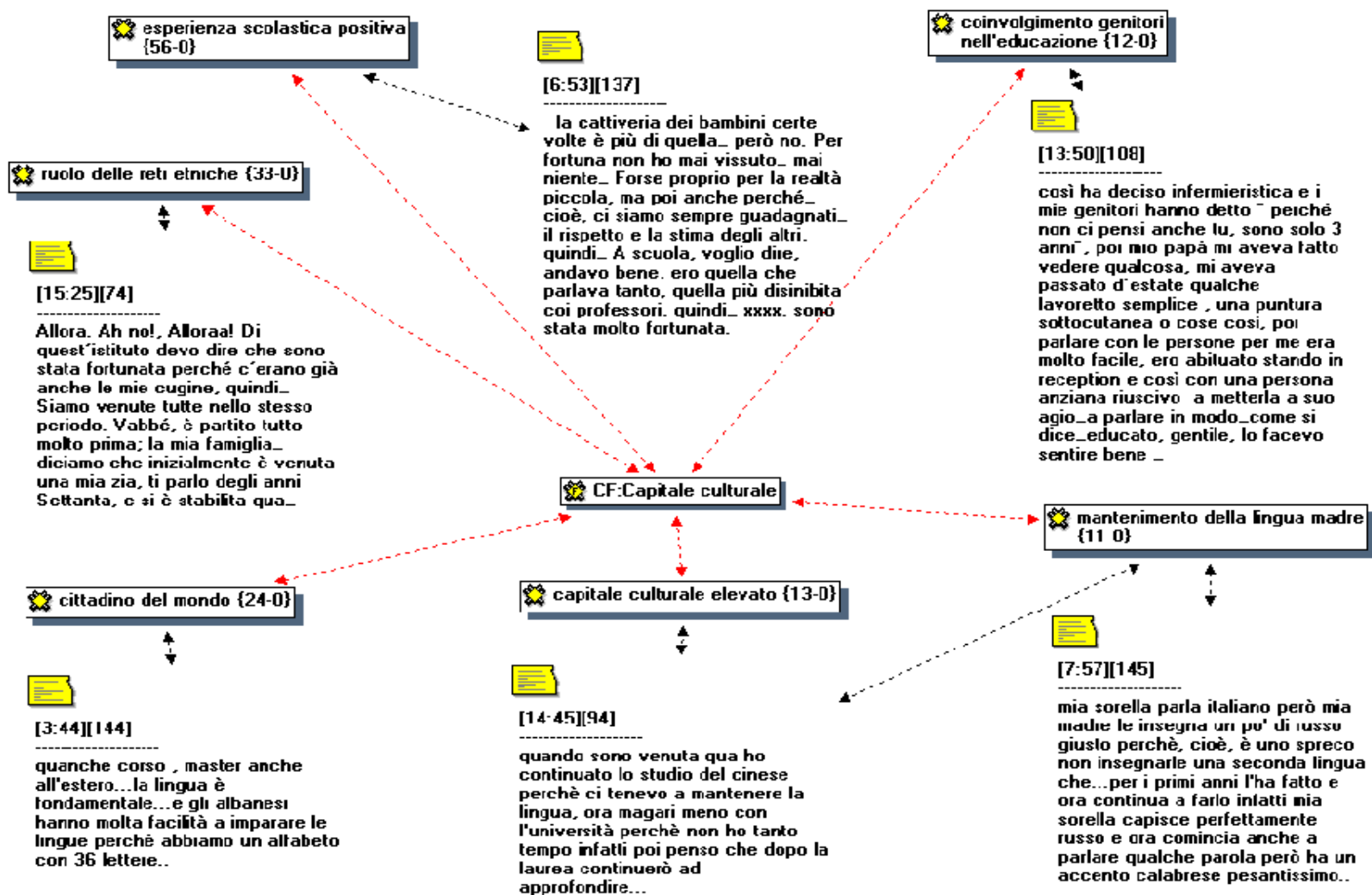
I concetti di *habitus* e di *ethos*, applicati alla nozione di capitale culturale nella sua triangolazione con le altre forme di capitale, assumono rilevanza poiché consentono di portare alla luce l'influenza del *background* familiare sull'esperienza educativa dei figli. I sub temi emergenti sono riferibili:

- agli elevati livelli d'istruzione dei genitori: come per tutti gli studenti anche per coloro con background migratorio avere genitori istruiti rappresenta un vantaggio derivante dall'avere positivi modelli di riferimento e dalla trasmissione di un *ethos* appropriato. All'interno di questo frame è però necessario sottolineare che l'efficacia del capitale culturale di cui dispongono i genitori immigrati non ha la stessa funzionalità di quelli autoctoni. L'esperienza migratoria implica infatti in sé un impoverimento della spendibilità del capitale umano. Questo perché il migrante è tendenzialmente spinto verso il basso della gerarchia occupazionale indipendentemente dalle sue credenziali educative, qualificazioni e precedenti esperienze lavorative, affermando sovente un'incongruenza di status fra titolo di studio conseguito all'estero e lavoro effettivamente svolto nel paese di destinazione. Oltre a ciò è necessario considerare che è lo stesso spostamento da un contesto all'altro che implica una parziale *caduta* del capitale umano poiché in gran parte costituito da elementi contestuali connessi al precedente ambiente di vita (si pensi a titolo di esempio alla semplice conoscenza di come siano strutturati i sistemi scolastici). Rimangono però le conoscenze e abilità di ordine generale spendibili ad ampio raggio, e soprattutto i valori e l'atteggiamento verso l'istruzione;
- al coinvolgimento dei genitori nei processi educativi dei figli;
- al riferimento della propria etnicità, storia e cultura come elemento addizionale da spendere nell'istruzione.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 15 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- esperienza scolastica positiva (54): le narrazioni degli intervistati parlano della scuola come un ambiente positivo, accogliente dove le peculiarità individuali sono rispettate e valorizzate. In nessuna delle quaranta interviste vengono riportate esperienze scolastiche negative. Certo alcuni episodi di discriminazione, reale o percepita, vengono raccontati, ma nulla di così grave da pregiudicare la valutazione globale che i ragazzi danno sull'ambiente scolastico. L'aver compiuto *il passo seguente* nell'istruzione universitaria sembra quindi di non poter prescindere dall'aver vissuto una buona esperienza scolastica;
- ruolo delle reti etniche (33): si fa riferimento al capitale culturale, umano e sociale veicolato dalle magli delle reti etniche o coetniche;
- cittadino del mondo (24): tema narrativo attraverso il quale gli intervistati esprimono identità multiple, costruite da un processo crasico che fonde e rielabora in modo innovativo e originale tratti derivanti dalle culture d'origine e da quella italiana, che agevolano il movimento in contesti multipli;
- capitale culturale elevato (13): ci si riferisce a espressioni di forme di capitale culturale tendenzialmente legate all'etnicità e all'esperienza migratoria;
- coinvolgimento dei genitori nell'educazione (12): sono storie in cui viene raccontata la partecipazione piena dei genitori nei percorsi educativi dei figli. Genitori che offrono un supporto psicologico e motivazionale, ma anche pratico e materiale;
- mantenimento della lingua madre (11): genitori e figli che investono tempo e risorse per mantenere fluente la lingua d'origine al fine sia di mantenere aperti i canali comunicativi intergenerazionali, *ravvivare* la tradizione e la cultura d'origine, sia padroneggiare una seconda lingua da spendere nel mercato del lavoro.

Figura 15 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “capitale culturale”



7.1.1.9 Code Family “capitale sociale”

Finestra 9 Indicatori della famiglia di codici “capitale sociale”

Codes (72): [accoglienza buona] [aiuto altri stranieri] [aiuto di altri immigrati] [aiuto supplementare] [altri stranieri come aiuto ed esempio] [associazionismo] [associazionismo etnico] [bocciatura come esperienza di riflessione] [**capitale sociale allargato**] [capitale sociale elevato] [**cittadino del mondo**] [**classi con pochi immigrati**] [coinvolgimento genitori nell'educazione] [controllo genitoriale] [economicamente supportato dai genitori] [elite immigrata] [esempio degli altri come stimolo per gli studi universitari] [esempio per gli altri studenti] [esperienza scolastica positiva] [esperienza universitaria positiva] [esperienza universitaria positiva dopo cambio facoltà] [famiglia integra] [fluenza lingua madre buona] [fratelli apri pista] [fratelli come esempio] [fratelli come stimolo] [genitore risposato in Italia] [genitori come esempio e stimolo per il proseguimento degli studi] [impegno nel volontariato] [impegno sociale] [importanza studi universitari per i genitori] [integrazione buona] [integrazione positiva] [intervento genitori nelle scelte educative] [investimento familiare in educazione] [investimento per mantenere vive lingua e cultura d'origine] [istruzione per progredire] [italiano appreso con gli amici] [legami con le origini] [legami transnazionali] [lezioni supplementari] [madre risposata] [mantenimento della lingua madre] [orientamento scolastico guidato dai genitori] [orientamento universitario buono] [orientamento universitario guidato dai genitori] [**piccolo paese**] [quartiere di residenza privilegiato] [religiosità forte] [**ruolo delle reti etniche**] [scelta facoltà discussa coi genitori] [scelta scuola condivisa coi genitori] [scelta scuola informata] [sconsigliato dai docenti ad andare all'università] [scuola elitaria] [scuola privata] [scuola privata gratuita] [situazione abitativa buona] [**socializzazione mista**] [socializzazione mista da piccoli] [spinta familiare nel proseguire gli studi] [sport come mezzo d'aggregazione] [step father positivo] [studio come investimento] [supporto del partner nello studio] [supporto genitori nella scelta e carriera universitaria] [supporto genitori nello studio] [tempo libero in attività impegnative] [tradizione con sguardo all'innovazione] [università privata] [utente volontariato] [volontariato]

Quotation(s): 485

Nella finestra 9 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “capitale sociale”. *Famiglia* che include in sé 72 *Codici* attribuiti a 485 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della contestualizzazione sociale dell'agire individuale.

All'interno delle comunità etniche, poiché caratterizzate da alto potere normativo e alti livelli d'integrazione – derivanti dall'essere un gruppo minoritario e dal condividere esperienze altamente significative - il ruolo del

capitale sociale assume connotazioni particolarmente significative. Alcune forme di preservazione della cultura d'origine combinate con determinati aspetti della cultura di destinazione – il richiamo alle assimilazione selettiva è qui chiaro e diretto - possono costituire una forma particolare di capitale sociale che può intervenire positivamente nel processo di adattamento delle seconde generazioni. L'adesione agli orientamenti comunitari costituisce, infatti, un'espressione specifica e addizionale di capitale sociale – il capitale sociale etnico - che promuove valori, conformità e l'assunzione di *pattern* comportamentali costruttivi che permette di supplire alle condizioni di vulnerabilità conseguenti all'esperienza migratoria.

Il capitale sociale si può presentare come un'arma a doppio taglio poiché non tutte le sue esternalità sono positive. Come già descritto lungo la trattazione può accadere infatti che quando il capitale sociale emerge da relazioni di chiusura implichi la ridondanza delle informazioni veicolate, l'esclusione degli *outsiders* erigendo barriere tra l'*ingroup* e l'*outgroup*, violazione della libertà personale, promozione di norme livellanti verso il basso (Portes, 1998; Portes e Landolt, 1996). Il valore del capitale sociale è situazionale, all'arrivo in un nuovo contesto sono indubbiamente più utili le relazioni di prossimità, ma successivamente è necessario allargare i propri orizzonti sociali attivando nuove connessioni anche al di fuori dell'immediato gruppo in cui si vive (Putnam, 2004).

Molti dei *Codici* e dei sub temi già affrontati analizzando le altre *Famiglie* riemergono ovviamente anche in questa *Famiglia* che si presenta tra quelle maggiormente grande e dense all'interno di tutta l'*HU*. È possibile ricondurre i *Codici* della *Famiglia* alle seguenti sub tematiche:

- impegno sociale: il volontariato, la partecipazione attiva alla comunità, l'associazionismo etnico e l'aiuto verso gli altri immigrati di cui riferiscono di essere attori i ragazzi intervistati sono tutte attività riferite all'apertura verso il prossimo e all'impegno sociale, ingredienti fondativi e generativi (Coleman, 1988; Putnam, 2004), del capitale sociale;

- esperienza formativa positiva: l'inserimento in scuole attente alle diversità, dove il Piano dell'Offerta Formativa che considera anche le peculiarità dei ragazzi d'origine immigrata emergono dalle interviste come quelle più funzionali all'integrazione. L'essere gli unici o i pochi immigrati in classe è spesso visto dai ragazzi come un vantaggio poiché ritengono di aver maggior attenzione e aiuto. Anche la targettizzazione, interventi mirati per gli studenti stranieri come corsi supplementari d'Italiano o attività supplementari particolari, è letta come aspetto positivo piuttosto che vista come da molti un segno di distinzione negativa. Questo giudizio è probabilmente il frutto di un'ottimale triangolazione degli elementi in gioco di scuole particolarmente sensibili al fenomeno. Quasi tutti i ragazzi intervistati hanno infatti studiato in scuole note in città per il loro impegno nei confronti della *diversità*, o in scuole di paesi dove i piccoli consentono ancora interventi più mirati;
- coinvolgimento dei genitori: si fa riferimento alla prossimità e intimità intergenerazionale grazie alla quale si instaurano rapporti densi tra genitori e figli che consentono la trasmissione dagli uni agli altri delle dotazioni di capitale culturale e umano di cui la famiglia dispone;
- famiglia integra: in assoluto una famiglia composta da entrambi i genitori e il/i figli non si presenta più funzionale rispetto a una famiglia mono genitoriale o altre forme famigliari, quel che conta è semmai la qualità delle relazioni tra i membri. Ciò non di meno a parità di qualità delle relazioni l'assenza di un genitore può *impattare* negativamente nell'accesso al capitale sociale. Deficit che si esprime non solo sul piano economico, ma anche su quello relazionale, di fatto la mancanza di uno dei due coniugi dimezza sia le possibilità di contatto, controllo e comunicazione tra genitori e figli, sia le opportunità di rapporto con i genitori degli amici dei propri figli e con gli altri membri adulti della comunità, sia *il gioco di squadra* tra padre e madre (McLanahan, 1985). I nuclei famigliari ricomposti possono in parte colmare queste carenze ma solo le famiglie composte da entrambi i

genitori biologici sono, secondo la letteratura, in grado di garantire un controllo costante ed effettivo ed un accesso ad un set di relazioni sociali più ricche grazie al maggior rapporto di prossimità ed intimità con i figli (Astone e McLanahan, 1994).

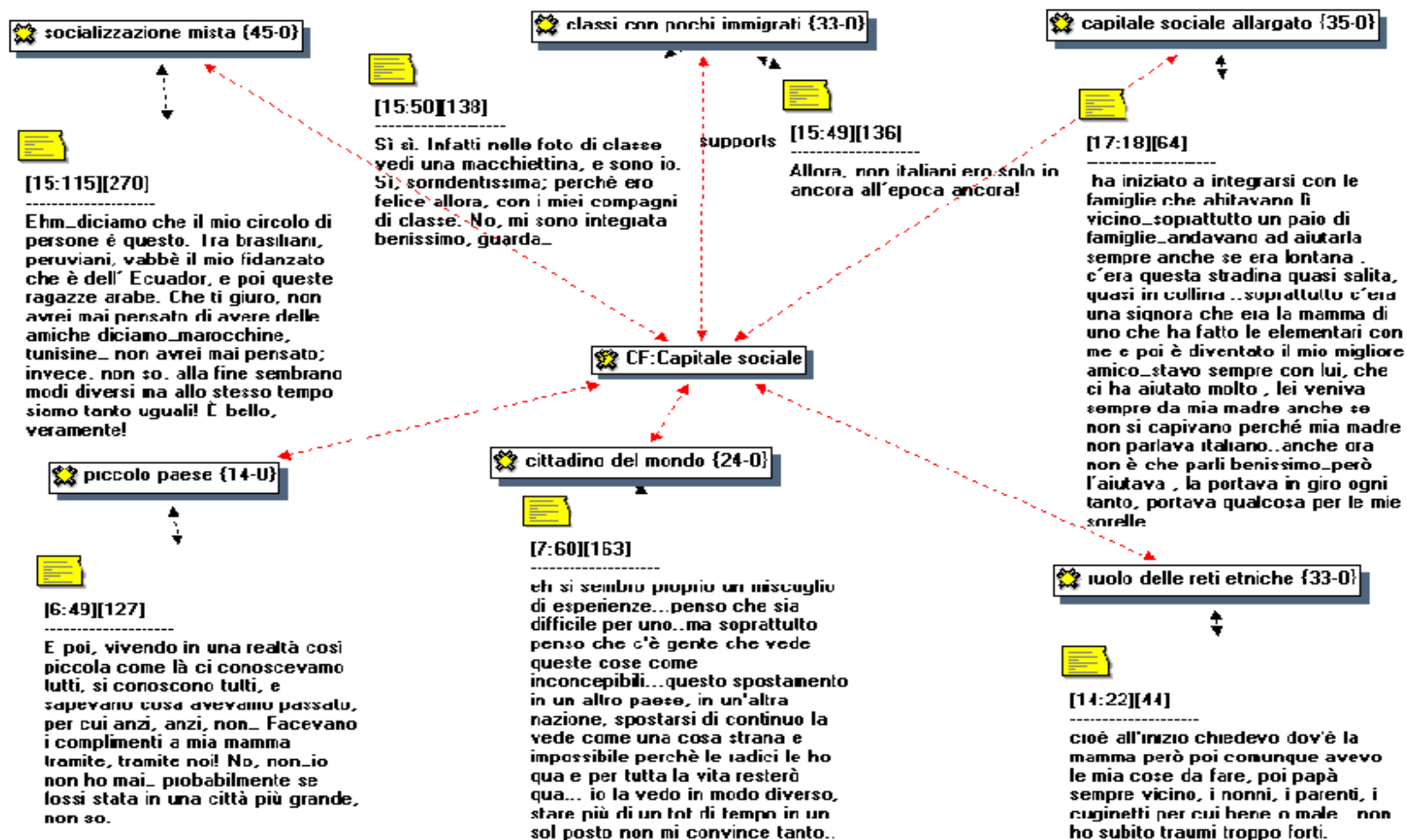
- ambienti sociali privilegiati: vivere in quartieri residenziali e frequentare scuole private rappresenta un vantaggio addizionale nella produzione e fruizione di capitale sociale. Abitare in un quartiere privilegiato significa vivere in una comunità ricca non solo in termini economici ma anche sociali, dove poter contare su relazioni altamente produttive. Non diverso è il discorso all'interno delle scuole private, dove inoltre, secondo l'accezione classica di Coleman (Coleman e Hoffer, 1987), la maggiore condivisione di valori e della *mission* educativa tra insegnanti, genitori e figli conduce alla creazione di un ethos di grande valore per supportare la crescita dei giovani.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 16 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- socializzazione mista (45): la capacità, come a più riprese evidenziato, di creare e mantenere relazioni sociali tanto all'interno della cerchia etnica e coetnica, quanto con la più ampia società di destinazione potendo così contare sia di capitale sociale etnico di prossimità, sia capitale sociale generalizzato;
- ruolo delle reti etniche (33): questo tema narrativo centra l'attenzione sul ruolo dei rapporti di prossimità che si instaurano all'interno delle reti etniche che producono alti livelli di capitale sociale, se pur quanto situazionali, di estrema rilevanza;
- classi con pochi immigrati (33): si veda quanto già esposto al paragrafo 7.1.1.1;
- cittadino del mondo (24): si veda quanto già esposto al paragrafo 7.1.1.8;

- capitale sociale allargato (35): dove si fa riferimento all'investimento di risorse *embedded* in relazioni sociali allargate, che implica in cambio un ritorno produttivo;
- piccolo paese (14): si veda quanto esposto al capitolo 7.1.1.1

Figura 16 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “capitale sociale”



7.1.1.10 Code Family “capitale sociale scarso”

Finestra 10 Indicatori della famiglia di codici “capitale sociale scarso”

Codes (51):

[aiuto genitori assente] [associazionismo etnico assente] [brutte compagnie] [casualità nella scelta della scuola] [cittadinanza straniera come barriera al lavoro pubblico - non consapevolezza] [conflitti generazionali] [confusione nei percorsi di studio] [coppia stranieri] [drop out] [elevato impegno professionale dei genitori] [fallimento scolastico] [fallimento studi universitari] [**famiglia smembrata**] [figli riportati nel paese d'origine per difficoltà nel seguirli] [fluenza italiano scarsa] [**fluenza lingua madre scarsa**] [**futuro dei genitori nel paese d'origine**] [genitori distanti] [genitori separati] [genitori separati prima della migrazione] [italiano genitori scarso] [legame con i genitori debole] [lingua d'origine scritta scarsa] [mancato aiuto nello studio] [migrazione come strategia di allontanamento dal coniuge] [nonni come veri genitori] [omofilia] [orientamento universitario di tipo informativo] [orientamento universitario fallace] [orientamento universitario superficiale] [padre testa di ponte] [partenza madre] [partenza padre] [**percorso scolastico frammentato**] [**percorso universitario frammentato**] [ruolo genitoriale indebolito] [scarso capitale sociale] [scarso potenziale informativo] [scarso supporto nelle scelte] [scelta facoltà casuale] [scelta scolastica casuale] [scelta universitaria casuale] [scolarizzazione del padre media] [scolarizzazione madre bassa] [segregazione abitativa] [segregazione residenziale] [socializzazione solo con italiani] [socialmente isolato] [supporto genitori assente per dissonanza culturale] [**supporto genitori mancante per impegni lavorativi**]

Quotation(s): 315

Nella finestra 10 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “capitale sociale scarso”. *Famiglia* che include in sé 27 *Codici* attribuiti a 251 *Quotazioni*.

Anche questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della contestualizzazione sociale dell’agire individuale, ma considerando elementi specularmente opposti a quelli appena descritti. Si fa ora riferimento alle debolezze derivanti dall’assenza o alla *laschità* delle reti di relazione attraverso le quali sarebbe possibile raggiungere risultati da soli non perseguibili.

Il capitale sociale, con il suo valore situazionale e variabile, in certe condizioni si può presentare come risorsa non produttiva e talvolta negativa, ma l’assenza di questa risorsa – nella sua versione positiva - implica

conseguenze ben più gravi. I sub temi che conducono alla *Famiglia* permettono di comprendere meglio quali siano tali effetti:

- mancato coinvolgimento dei genitori: negativamente speculare a quanto visto quando invece il coinvolgimento dei genitori nella crescita dei figli è attivo. Per impegni lavorativi intensi, scarso capitale umano e culturale, deboli relazioni intergenerazionali i ragazzi sono scarsamente supportati nelle scelte e percorsi di vita;
- conflitti generazionali: conflitti emergenti tra genitori e figli in prevalenza a seguito di una discrepanza tra i livelli d'assimilazione col conseguente scollamento di valori e visioni del mondo;
- basso potenziale informativo: le informazioni veicolate da una rete relazionale troppo densa e poco supportiva sono povere e ridondanti. Le scelte vengono così assunte con casualità;
- orientamento costante al paese d'origine senza guardare avanti e saper combinare in modo creativo i vari elementi culturali di cui si dispone;
- esperienze formative negative conseguenti all'inserimento in scuole poco attente alla questione migratoria, a scelte inadeguate e non ponderate, all'inserimento in classi non corrispondenti all'età e doversi trovare a vivere nel quotidiano con compagni molto più giovani, all'abbandonare improvvisamente gli studi intrapresi e al disconoscimento pratico simbolico dei percorsi precedentemente intrapresi;
- segregazione abitativa e residenziale che si traduce in una concentrazione della povertà in quartieri poco supportivi e socialmente deprivilegiati;
- scarsa fluency linguistica: la mancata padronanza della lingua di destinazione e d'istruzione implica difficoltà negli apprendimenti, e che nel contempo interviene negativamente nei processi di socializzazione circoscritti al esclusivamente al gruppo etnico. Ma anche mancata padronanza della lingua d'origine con il conseguente indebolimento

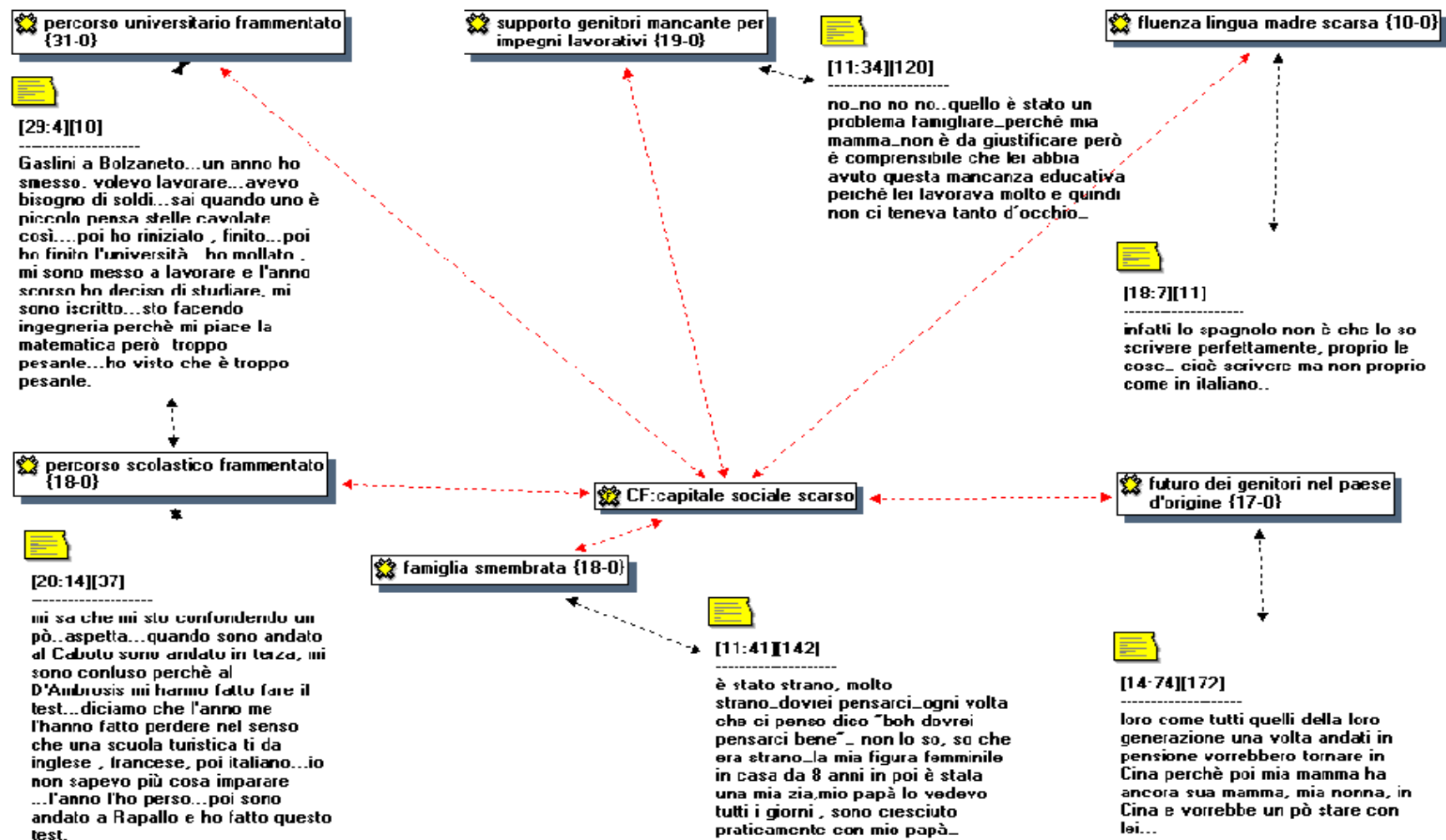
dei canali comunicativi tra genitori e figli, delle relazioni positive all'interno della comunità etnica e della valorizzazione individuale e pubblica del bilinguismo come risorsa.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 17 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- percorso universitario (31) e scolastico (18) frammentato: sono narrazioni da cui si comprende come la scarsità di risorse di capitale sociale implichi un potenziale informativo limitato che si traduce nell'assunzione di scelte errate e fallimentari, nell'assenza di un supporto simbolico e pratico e nel non avere positivi modelli di riferimento a cui ispirarsi;
- supporto genitori mancante per impegni lavorativi (19): i lunghi orari delle occupazioni più basse del mercato del lavoro a cui sono spesso relegati gli immigrati hanno come contropartita la scarsità di tempo che questi possono dedicare ai figli;
- famiglia smembrata (18): la funzionalità familiare è indebolita dalla distanza spaziale dei membri del nucleo geograficamente disperso nello spazio transazionale a seguito della migrazione, o di separazioni tra i coniugi in cui l'immigrazione non è che una strategia d'allontanamento e l'epilogo della rottura;
- futuro di genitori nel paese d'origine (17): sono narrazioni che riferiscono come il *guardare perennemente indietro* abbia ricadute negative effettive sugli investimenti nel paese di destinazione, tre queste anche la formazione dei figli;
- fluency lingua madre scarsa (17): l'apprendimento della lingua di destinazione è uno dei fattori che maggiormente sostiene processi d'assimilazione positivi senza che per questo implichi l'abbandono della lingua madre. Al contrario il mantenimento della lingua d'origine ha la sua valenza. In primis, mantenimento delle lingue d'origine ed

auto identificazione etnica sono due processi interrelati l'uno all'altro e perdere la propria lingua d'origine implicherebbe quindi perdere una parte di sé (Bankston e Zhou, 1995). Il grado di padronanza delle lingue d'origine e di destinazione tra genitori e figli è diverso. Se i genitori, come spesso accade, non sono fluenti in italiano, e i figli non lo sono nella lingua d'origine la comunicazione familiare è compromessa. Il mantenimento della lingua di destinazione favorisce poi l'assimilazione selettiva, senza considerare l'utilità sul piano pratico-strumentale di padroneggiare più di una lingua.

Figura 17 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “capitale sociale scarso”



7.1.1.11 Code Family “declinazioni della discriminazione”

Finestra 11 Indicatori della famiglia di codici “declinazioni della discriminazione”

Codes (13):

[**classi con solo stranieri**] [**discriminazione**] [discriminazione come elemento d'unione] [discriminazione maggiore verso i primo migranti] [**discriminazione tra immigrati**] [incremento immigrati cambia situazione] [infastidito dell'etichetta d'immigrato] [italiani razzisti] [**persecuzione**] [professori razzisti] [**razzismo all'aumentare delle presenze**] [**straniero qui e la**] [targetizzazione come segno di distinzione negativa]

Quotation(s): 78

Nella finestra 9 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “declinazioni della discriminazione”. *Famiglia* che include in sé 13 *Codici* attribuiti a 78 *Quotazioni*.

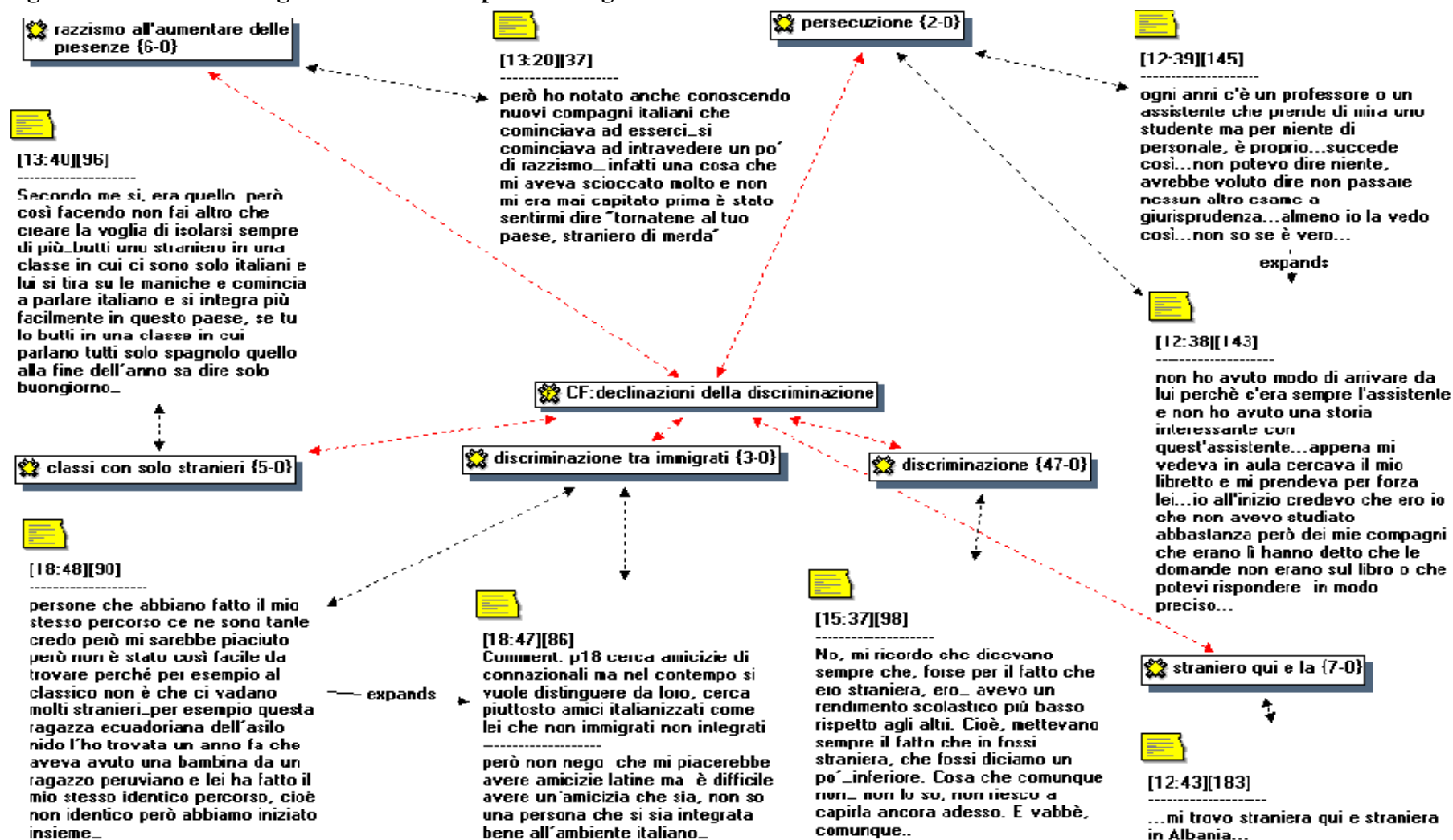
Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della discriminazione tanto subita quanto percepita. I ragazzi intervistati parlano della discriminazione declinata in diverse modalità. La prima è la discriminazione, ampiamente intesa, della società di destinazione verso i migranti. La seconda fa riferimento alla discriminazione tra i banchi di scuola, a forme di persecuzione poiché diversi da parte di compagni e insegnanti. La terza è una forma di discriminazione che si può definire rovesciata poiché agita dai connazionali rimasti che vedono i migranti come diversi. Ma anche dalle comunità etniche che puntano il dito verso chi si è *troppo italianizzato*, e la discriminazione tra migranti, specie tra i primi arrivati e gli ultimi accusati di rovinare il buon nome di tutti. Infine la discriminazione letta come elemento che favorisce la coesione del gruppo poiché la condivisione di una comune esperienza di status minoritario ed emarginazione può portare come effetto un forte investimento nelle relazioni sociali, che talvolta possono compensare l'assenza o la debolezza di altri elementi strutturali.

L'esiguità del numero dei *Codici* che compongono la *Famiglia* rende poco utile la divisione della stessa in sub temi. È sufficiente passare direttamente a presentare gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded*

(figura 118) per comprendere meglio il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- discriminazione (47) e persecuzione (2): sono *Codici* che racchiudono narrazioni di esperienze diversificate di discriminazioni, di atti di razzismo e persecuzioni in vari ambiti sociali;
- straniero qui e là (7): narrazioni relative al senso di disagio di essere percepito straniero non solo nei contesti di destinazione, ma *ironicamente* anche nei paesi d'origine poiché chi è partito, trasformato dagli usi e costumi della nuova società, è ormai diventato straniero nel suo stesso paese;
- razzismo all'aumentare delle presenze (6): i ragazzi raccontano di aver percepito un prima e un dopo nelle forme d'accoglienza della società italiana. Il prima è la fase iniziale dei flussi migratori, dove i primi arrivati, anche perché numericamente esigui, non vengono percepiti come problema, il dopo è dato dai grandi numeri che impattano sull'immaginario collettivo dando origine a forme di xenofobia e razzismo;
- discriminazione tra immigrati (3): si tratta di solo poche narrazioni di espressione di discriminazione verso altri immigrati vuoi perché accusati di rovinare l'immagine di tutta la comunità etnica o perché ritenuti non capaci d'integrarsi nella società italiana.

Figura 18 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “declinazioni della discriminazione”



7.1.1.12 Code Family “educazione come valore”

Finestra 12 Indicatori della famiglia di codici “educazione come valore”

Codes (17):

[**capitale culturale elevato**] [coinvolgimento genitori nell'educazione] [**economicamente supportato dai genitori**] [investimento familiare in educazione] [orientamento scolastico guidato dai genitori] [orientamento universitario guidato dai genitori] [**proseguimento degli studi come riscatto familiare**] [proseguimento degli studi per emancipazione personale] [proseguimento studi come scelta naturale] [riconoscimento del valore della figura docente] [riconoscimento del valore della scuola] [riconoscimento della rilevanza degli studi universitari] [scelta di proseguire gli studi come passaggio naturale] [scelta facoltà discussa coi genitori] [**studio come investimento**] [**supporto genitori nella scelta e carriera universitaria**] [**supporto genitori nello studio**]

Quotation(s): 118

Nella finestra 12 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “educazione come valore”. *Famiglia* che include in sé 17 *Codici* attribuiti a 118 *Quotazioni*.

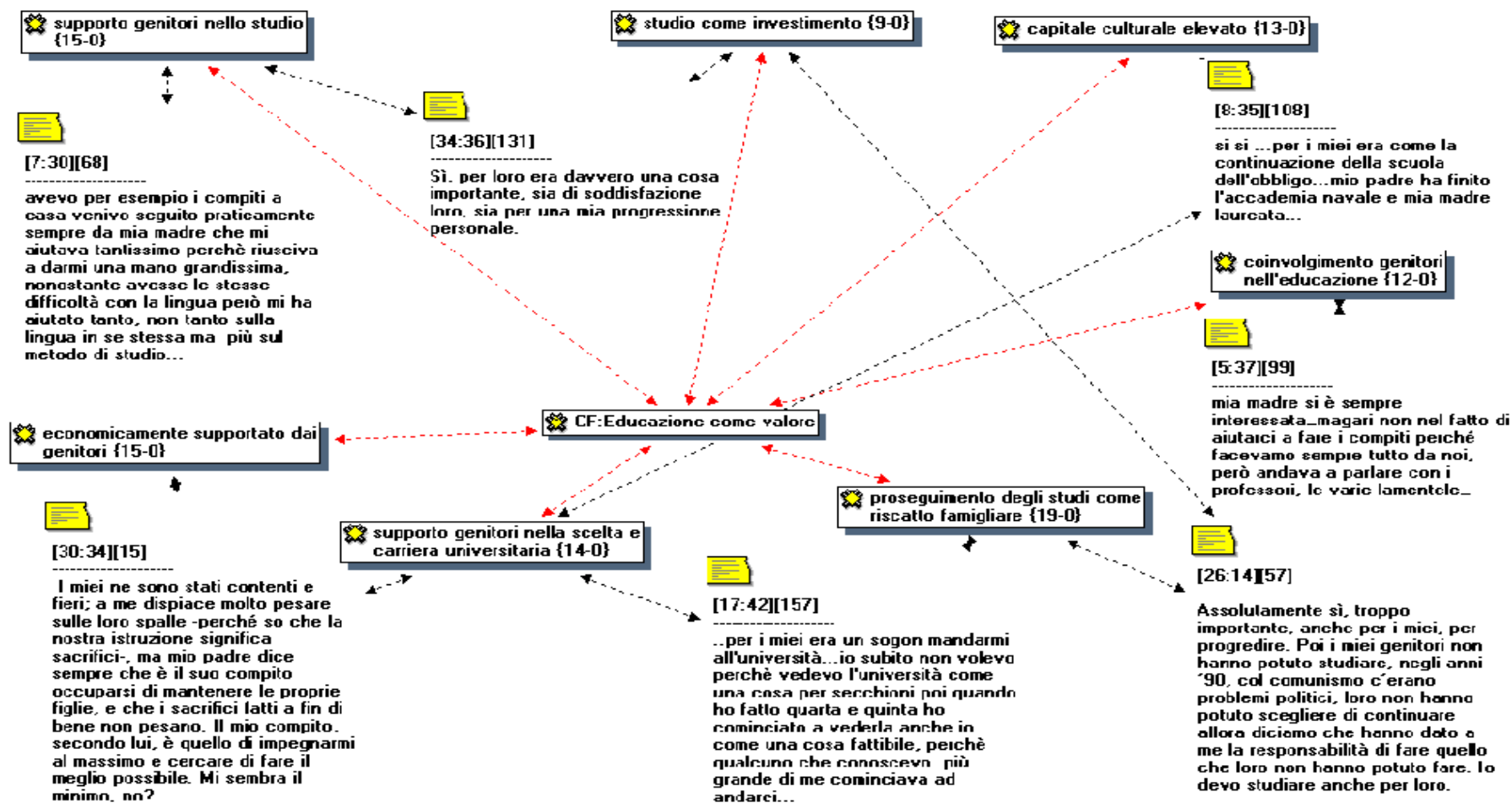
Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della valutazione positiva, personale e familiare, dell’istruzione considerata sia come chiave per la mobilità sociale, sia come elemento di soddisfazione personale e riscatto familiare.

L’esiguità del numero dei *Codici* che compongono la *Famiglia*, anche per questo caso, rende poco utile la divisione della stessa in sub temi. Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 19 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- proseguimento degli studi come riscatto familiare (19): si veda quanto esposto nel capitolo 7.1.1.1;
- capitale culturale elevato (13): genitori istruiti, in grado di aiutare i figli nello studio o ad orientarne le scelte, ma di anche offrir loro possibilità culturalmente pregne, - comprare dei libri piuttosto che portarli a un museo o a visitare una capitale europea – sono in grado di mettere in gioco risorse di ordine simbolico di non poco conto;

- supporto dei genitori nello studio (15) e economicamente supportati dai genitori (15): sono narrazioni che si riferiscono agli aiuti simbolici e materiali che i genitori dispensano ai figli per sottolineare la rilevanza attribuita all'istruzione;
- coinvolgimento dei genitori nell'educazione (12): sono narrazioni riferite al più generale interesse dei genitori per l'istruzione dei figli;
- studio come investimento (9): le *Quotation* a cui è attribuito questo *Codice* parlano delle risorse ed energie che sia gli studenti, sia le famiglie impiegano per portare a termine carriere educative in grado di aprire l'accesso anche ai livelli più privilegiati del mercato occupazionale.

Figura 19 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “educazione come valore”



7.1.1.13 Code Family “indebolimento della figura genitoriale”

Finestra 13 Indicatori della famiglia di codici “indebolimento della figura genitoriale”

Codes (19):

[conflitti generazionali] [cura dei fratelli] [**decalage occupazionale**] [**dissonanza culturale**] [dissonanza generazionale] [famiglia ricomposta] [**famiglia smembrata**] [genitore dei propri genitori] [genitori come sconosciuti] [impegni lavorativi come ostacolo alla funzione genitoriale] [**italiano genitori scarso**] [legame con i genitori debole] [migrazione subita] [**migrazioni a staffetta**] [nonni come veri genitori] [partenza dei genitori si riverbera nel successo scolastico] [ruolo genitoriale indebolito] [**supporto genitori mancante per impegni lavorativi**] [tensioni famigliari]

Quotation(s): 194

Nella finestra 13 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “indebolimento della figura genitoriale”. *Famiglia* che include in sé 19 *Codici* attribuiti a 197 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della migrazione come causa che può rendere più fragile il ruolo dei genitori. Migrare implica spostarsi, rompere relazioni e così ricostruirle in nuovi contesti. Ma sotto la tensione dell'esperienza migratoria la struttura delle relazioni famigliari cambia poiché principalmente cambiano le dimensioni di potere all'interno del nucleo.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 20 permettono di comprendere meglio l'essenza della *Famiglia*. In ordine di densità:

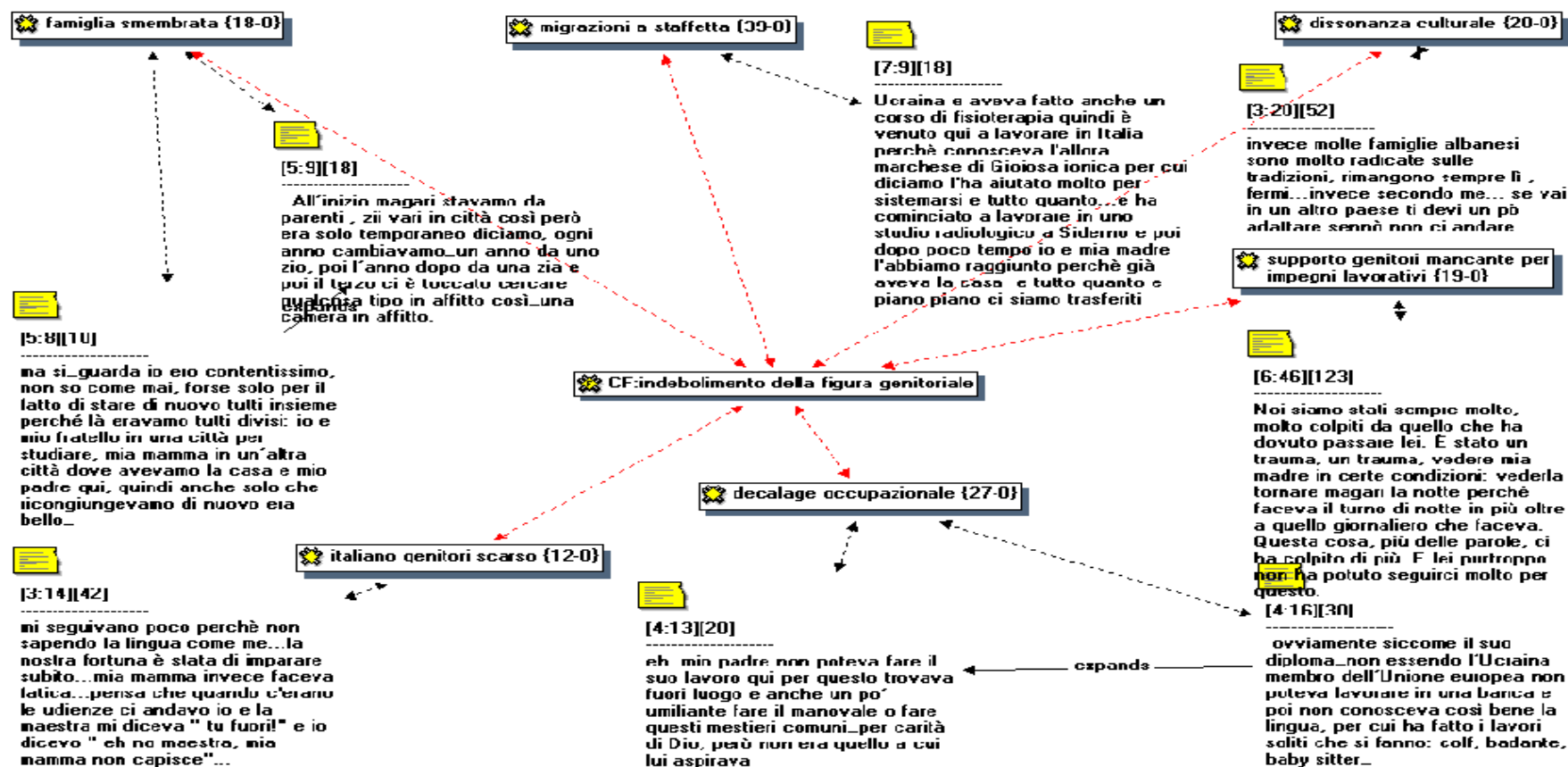
- migrazioni a staffetta (39): una delle più diffuse strategie migratorie consiste nell'inviare in avanscoperta, come testa di ponte, un solo coniuge - a seconda delle società di destinazione il padre o la madre – mentre l'altro rimane in patria a occuparsi dei figli. Sono moltissimi anche i casi in cui la famiglia è già divisa prima della scelta di migrare, in questo caso è il genitore rimasto a partire e i figli sono lasciati in affidamento a nonni, zii o ad altri parenti. Le implicazioni che ne derivano, *stressate* oltremisura dagli intervistati, portano conseguenze

di rilievo. Sono diversi i racconti in cui i ragazzi parlano delle difficoltà della separazione con il/i genitori, ma anche del ricongiungersi dopo anni. Nel primo caso si tratta di vissuti d'abbandono, di non comprensione di quanto accaduto. Nel secondo caso di ritrovarsi dopo anni di separazione con genitori che sono ormai sconosciuti. In entrambe le situazioni il ruolo genitoriale non ne esce indenne;

- dissonanza culturale (20): le *Quotation* di questo *Codice* evidenziano l'esistenza, talvolta, di discrepanze tra culture che possono creare conflitti nei modelli culturali di riferimento. All'interno della Famiglia questo aspetto assume rilevanza poiché la dissonanza culturale in molti casi va a pari passo con la dissonanza generazionale. Questa emerge quando si crea un *gap* nel processo d'acculturazione tra genitori e figli, poiché i primi rimangono tendenzialmente ancorati alla cultura d'origine - e quindi si trovano con più probabilità ad affrontare situazioni di dissonanza culturale -, i secondi invece tendono ad acculturarsi più velocemente al paese di destinazione. Da qui l'emergere di conflitti tra genitori e figli. Non solo, molto spesso anche il livello d'autonomia raggiunto dei figli nel contesto di destinazione è superiore a quello dei genitori. La maggiore autonomia porta a sfuggire dalla supervisione dei genitori, con conseguenze potenzialmente disastrose per i figli;
- decalage occupazionale (27): gli intervistati raccontano quanto talvolta vedere i genitori impiegati in occupazioni non corrispondenti ai titoli di studio posseduto poiché relegati in posizioni subalterne, a svolgere *lavori da immigrati*, fa in qual modo diminuire l'aurea che normalmente circonda la figura del genitore;
- supporto genitori mancante per impegni lavorativi (19): la supervisione comunemente esercitata dai genitori sui figli, e a cascata l'aiuto che possono dare in generale nel quotidiano e più specificatamente negli studi, può venire a mancare anche semplicemente perché i genitori hanno poco tempo a disposizione poiché impegnati per molte ore col lavoro;

- famiglia smembrata (18): il contenuto del Codice presentato nel capitolo 7.1.1.8 assume qui ulteriori connotazioni. La distanza tra genitori e figli implica l'attenuamento se non quando la scomparsa dell'intimità intergenerazionale. I genitori dopo anni di separazione sono ormai degli sconosciuti e la loro figura spesso irrimediabilmente compromessa;
- italiano genitori scarso (12): l'apprendimento della lingua di destinazione è un processo a due velocità, lento e difficoltoso per i genitori, molto più rapido e facile per i figli. Questo doppio binario è causa di dissonanza generazionale, poiché può creare tensioni familiari. I differenti livelli di fluency dell'italiano possono infatti creare degli spazi d'asimmetria e rovesciamento di potere. Quando i genitori sono meno autonomi dei figli la stessa funzione genitoriale ne esce indebolita. La supervisione comunemente esercitata dalle prime generazioni viene a mancare.

Figura 20 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “indebolimento della figura genitoriale”



7.1.1.14 Code Family “integrazione subalterna”

Finestra 14 Indicatori della famiglia di codici “Integrazione subalterna”

Codes (13):

[auto integrazione subalterna] [corso di laurea professionalizzante] [**cura dei fratelli**] [**decalage occupazionale**] [degradazione simbolica] [**discriminazione**] [fase iniziale immigrazione difficile per i genitori] [fluenza italiano scarsa] [impegni lavorativi come ostacolo alla funzione genitoriale] [legame con i genitori debole] [**meccanismi connessi all'integrazione subalterna**] [**scelta indirizzi di studio professionalizzanti**] [**supporto genitori mancante per impegni lavorativi**]

Quotation(s): 141

Nella finestra 14 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “*integrazione subalterna*”. *Famiglia* che include in sé 13 *Codici* attribuiti a 141 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della segregazione occupazionale cui sono spesso sovente soggetti i migranti che, all'interno di un mercato duale del lavoro (Piore, 1996), coprono loro malgrado posizioni lavorative altrimenti rifiutate dagli autoctoni, perché poco renumerate, pericolose e poco gratificanti. Le ricadute di tali processi si esplicano non solo sul piano economico, segnando la capacità di spesa delle famiglie immigrate, ma anche sul piano simbolico poiché implicano svalutazioni sul piano sociale e relazionale.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 21 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

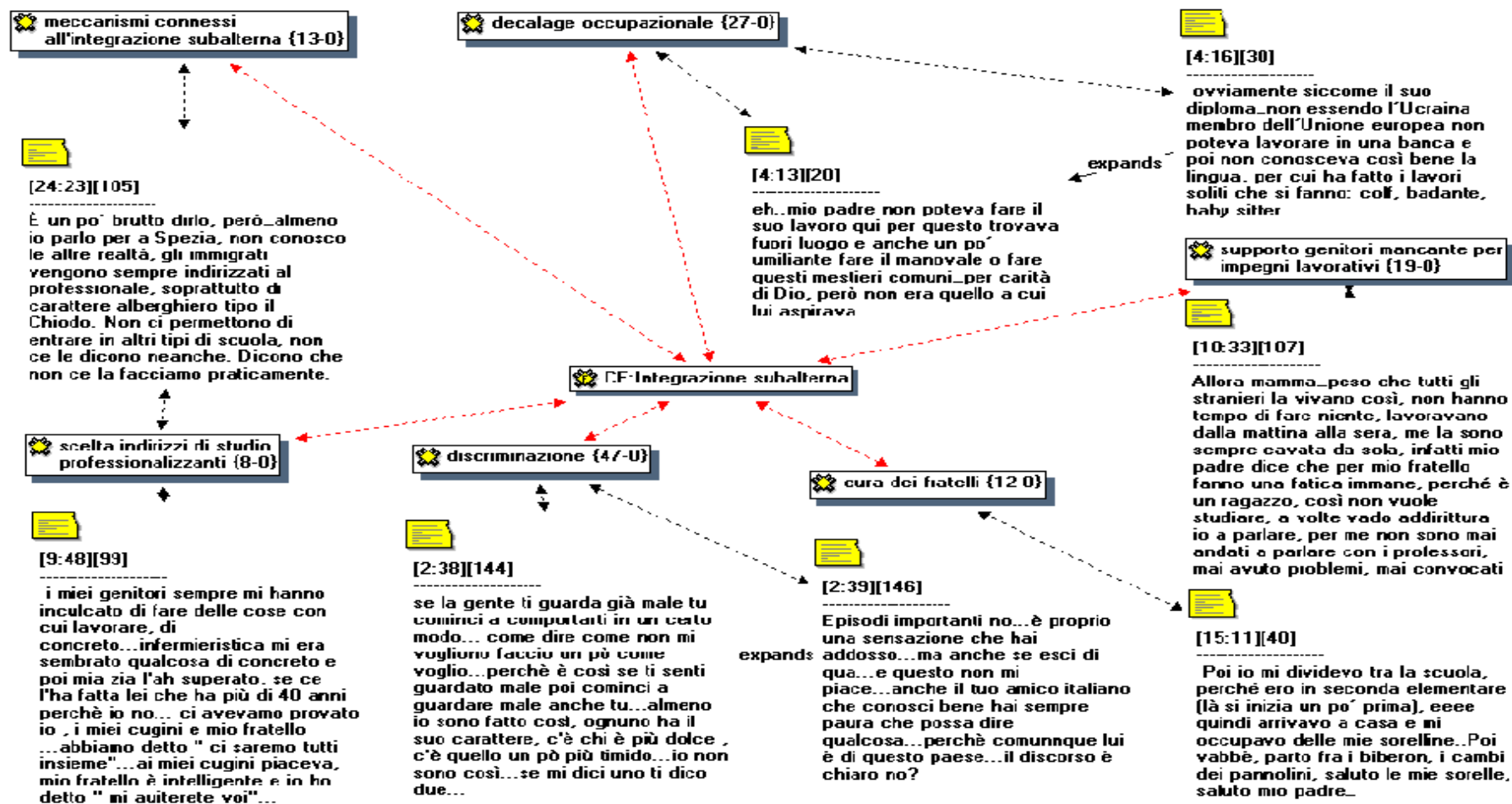
- discriminazione (47): l'integrazione subalterna viene indicata come uno dei principali risultati che emergono dalla discriminazione nelle varie declinazione in cui si dispiega (cfr. 7.1.1.11);
- decalage occupazionale (27): le credenziali educative conquistate nel contesto d'origine perdono valore in quanto obsolete o non riconosciute dalla burocrazia e dalle politiche di ricezione del paese di destinazione. I primo migranti vivono così una discesa dei livelli

occupazionali originariamente raggiunti. Le narrazioni degli intervistati raccontano come questa china si ripercuota sia sulla visione che hanno dei genitori, sia sulle loro previsioni di mobilità sociale viste in qual modo confinate nella gabbia dell'integrazione subalterna (cfr. 7.1.1.1 e 7.1.1.11);

- supporto genitori mancante per impegni lavorativi (19): le *professioni da immigrati* sono molto impegnative anche per i lunghi orari che portano i genitori a star fuori casa spesso oltre le usuali otto ore di lavoro giornaliero, in orari talvolta notturni e in giorni festivi. Il tempo da spendere in famiglia e da dedicare ai figli è di conseguenza notevolmente ridotto rispetto a chi invece svolge professioni meno penalizzanti;
- meccanismi connessi all'integrazione subalterna (13): sono narrazioni che riportano variegata esperienze d'integrazione subalterna;
- cura dei fratelli(12): i lunghi impegni lavorativi delle prime generazioni implicano che alcune funzioni genitoriali siano demandate ai figli, specie a quelli più grandi, che oltre a doversi occupare di alcune faccende domestiche si devono dedicare anche ai fratelli più piccoli. I ragazzi raccontano come ciò rappresenti una sottrazione d'energie e tempo allo studio;
- scelta indirizzi di studio professionalizzanti (8): si è potuto osservare dai dati come tendenzialmente i migranti frequentano scuole secondarie superiori professionali e tecniche (cfr. cap. 6). L'orientamento dei migranti verso indirizzi di studio professionalizzanti può essere colto anche nella scelta universitaria (cfr. cap. 6.3), sono molti i casi ad esempio dei corsi di laurea delle professioni sanitarie all'interno della Scuola di Scienze Mediche e Farmaceutiche, che conducono in modo più diretto al mercato del lavoro. La scelta di questo canale privilegiato all'inserimento professionale è però solo parzialmente determinata da una consapevolezza degli studenti degli alunni d'origine immigrata. Il più delle volte la decisione dipende da una scorretta informazione sull'offerta formativa del sistema

d'istruzione nazionale, dai suggerimenti degli amici, dalle aspettative degli insegnanti e degli altri adulti che tendendo a riprodurre i meccanismi d'integrazione subalterna indirizzano i giovani verso percorsi scarsamente qualificanti, alimentando così il pregiudizio sociale e la loro scarsa autostima, innescando profezie che si autoadempiono e perpetuando il confinamento anche delle seconde generazioni in nicchie professionali etniche;

Figura 21 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “Integrazione subalterna”



7.1.1.15 Code Family “necessità economiche”

Finestra 15 Indicatori della famiglia di codici “necessità economiche”

Codes (11):

[contribuisce economicamente in famiglia] [costrizioni economiche come stimolo per lo studio] **[costrizioni economiche nello studio]** [debolezza economica] [decalage e ripresa occupazionale] **[decalage occupazionale]** [impegni lavorativi come ostacolo alla funzione genitoriale] **[lavoro durante gli studi]** **[lavoro interferisce negli studi]** **[meccanismi connessi all'integrazione subalterna]** **[migranti economici]**

Quotation(s): 134

Nella finestra 15 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia di Codici* “necessità economiche”. *Famiglia* che include in sé 11 *Codici* attribuiti a 134 *Quotazioni*.

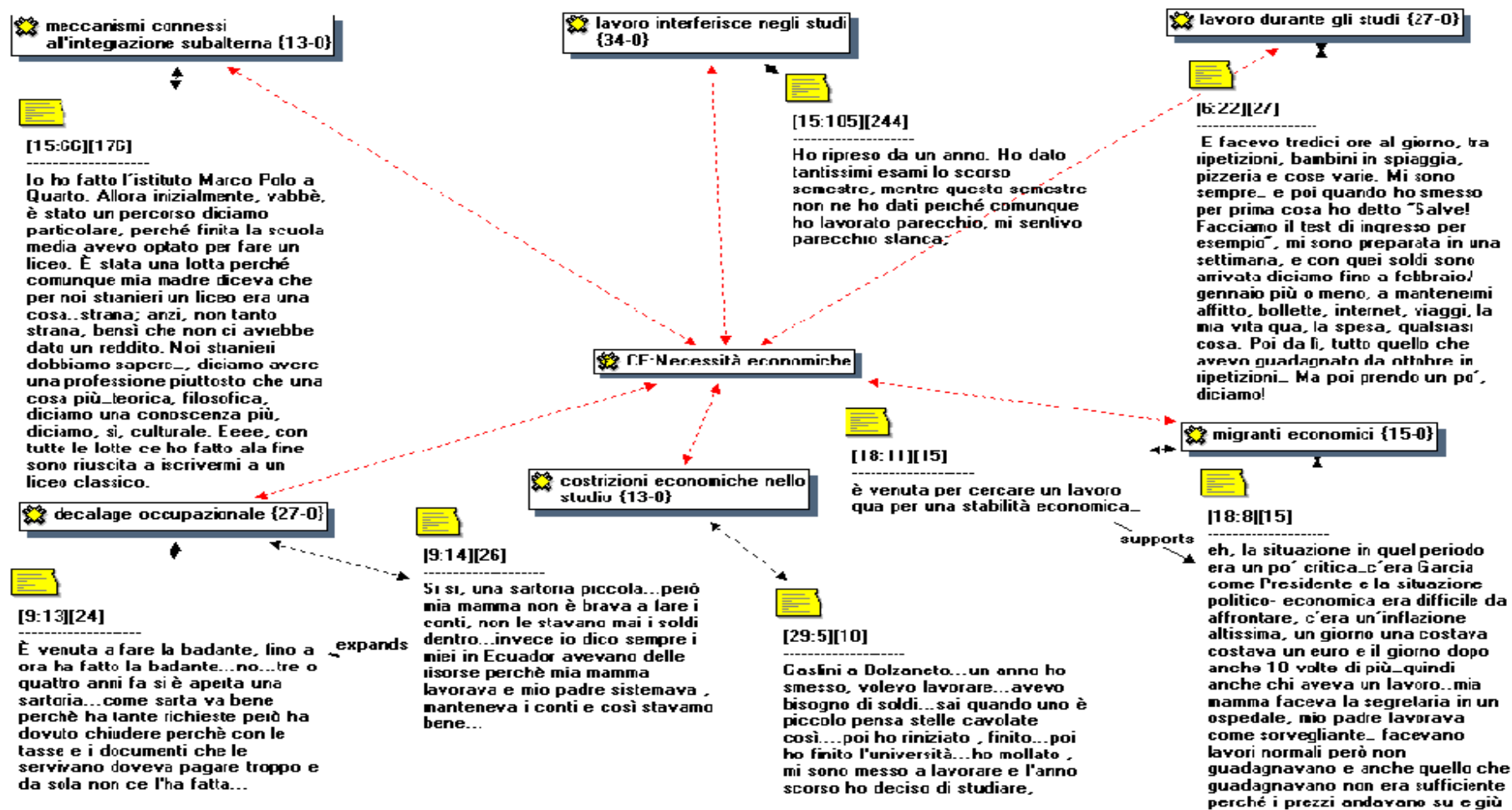
Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo della vulnerabilità economica a cui sono spesso soggetti i migranti. Le motivazioni che determinano la spinta a lasciare il proprio luogo d'origine per giungere in un nuovo contesto dove trascorrere tutta o un'ampia parte della loro vita sono diversificate e riducibili a diversi ordini di fattori. Tra questi, uno dei più rilevanti fa riferimento agli aspetti economici e si fonda sulla considerazione che chi migra lo fa perché si aspetta da questa scelta un ritorno economico positivo, sia essenziale (trovare un lavoro), sia migliorativo (trovare un lavoro migliore). Anche quando poi vi sono altre motivazioni che spingono a migrare, gli aspetti economici rimangono sempre sullo sfondo come concausa (Massey et al., 1994.). Ad eccezione che per le élite immigrate, la migrazione, pur proiettando un ritorno e miglioramento economico, non è garanzia in sé di un abbattimento totale delle costrizioni finanziarie. Al contrario, come a più riprese osservato, gli immigrati nel mercato del lavoro di destinazione occupano le posizioni meno pagate. Inoltre la condizione stessa d'immigrato limita l'accesso al credito. La capacità di spesa è quindi mediamente inferiore rispetto a quella degli autoctoni. Questo limite si riverbera ovviamente anche nelle risorse materiali che possono essere investite sullo studio, ma anche nell'acquisizione e fruibilità di capitale

culturale e sociale poiché forme di capitale connesse alle dotazioni di capitale economico.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 22 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- lavoro interferisce negli studi (34) e lavoro durante gli studi (27): questi due *Codici*, pur afferendo allo stesso tema narrativo sono stati mantenuti distinti poiché mentre nel secondo caso i ragazzi dichiarano di aver lavorato, per necessità o per scelta personale, senza che questo impegno abbia interferito negli studi, nel primo si fa esplicito riferimento al lavoro come fattore di distrazione. Anche quando non chiaramente identificato come tale è però presumibile che il lavoro si presenti come ostacolo allo studio (quantomeno in termini di investimento temporale). Gli intervistati evidenziano poi come l'università non è pensata per chi lavora, i suoi ritmi e tempi sono progettati per gli studenti a tempo pieno, gli altri sono mantenuti ai margini del sistema;
- decalage occupazionale (27): la discesa dei livelli occupazionali ha ricadute anche sul potere di spesa relativo delle famiglie con conseguenti restrizioni negli investimenti nella formazione dei figli;
- migranti economici (15): come già argomentato chi migra quasi sempre nel nuovo contesto è inserito in posizioni lavorative subalterne, scarsamente renumerate e con orari lunghi. Le risorse, materiali e simboliche, che i genitori possono mettere a disposizione dei figli sono quindi tendenzialmente limitate;
- meccanismi connessi all'integrazione subalterna (13): si veda quanto esposto al paragrafo 7.1.1.14;
- costrizioni economiche nello studio (13): questo tema narrativo raccoglie *Quotation* in cui si parla specificatamente di come la scarsa disponibilità finanziaria personale e familiare possa portare limitazioni nella scelta di proseguire gli studi, nel canale formativo da seguire e nei livelli di performance e di puntualità nel concludere i corsi di studio.

Figura 22 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “necessità economiche”



7.1.1.16 Code Family “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”

Finestra 16 Indicatori della famiglia di codici “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”

Codes (13):

[desiderio di avere amicizie etniche] [futuro dei genitori nel paese d'origine] [futuro nel paese d'origine] [genitori legati alla comunità etnica] [idealizzazione vita precedente] [identificazione etnica] [istruzione non valorizzata in prospettiva di un rientro in patria] [progetto di rientrare in patria] [rientro genitori in patria idealizzato] [socializzazione etnica] [socializzazione etnica da grande] [spendibilità studi universitari nel paese d'origine] [studi universitari per servire la comunità d'origine]

Quotation(s): 64

Nella finestra 16 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia* di *Codici* “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”. *Famiglia* che include in sé 13 Codici attribuiti a 64 *Quotazioni*.

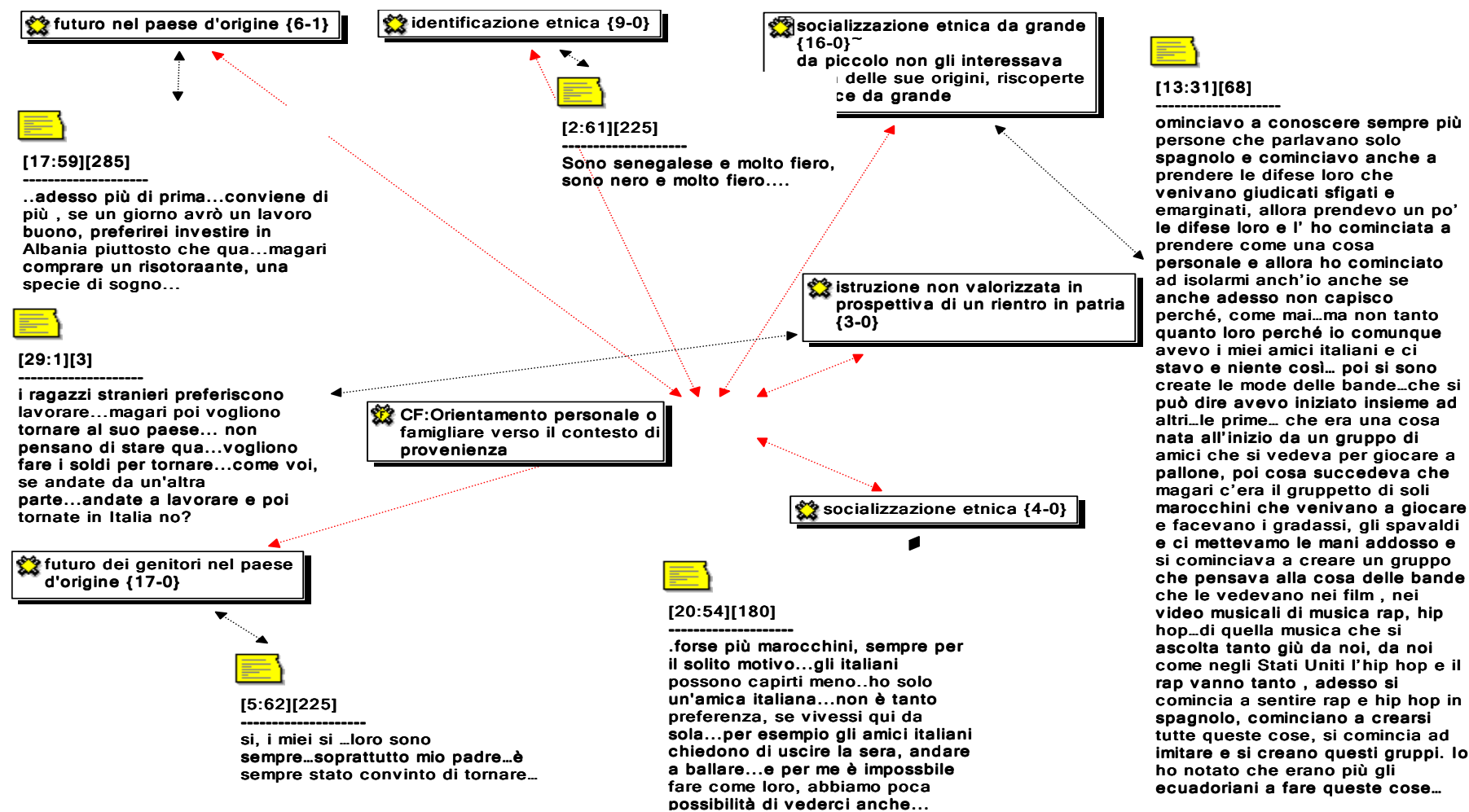
Questa *Famiglia* fa riferimento al tema narrativo dell'orientamento che i migranti e i loro figli hanno verso il paese d'origine. Non esiste un valore positivo o negativo in assoluto per questo tipo d'orientamento. Come tutta la più ampia esperienza migratoria anche la direzionalità dell'orientamento verso il contesto di provenienza o verso quello di destinazione si gioca lungo una geometria variabile di condizioni che può condurre a esiti altamente differenziati. Alcuni aspetti di preservazione dei tratti distintivi della cultura d'origine, in certo grado di socializzazione etnica, il bilinguismo e altri elementi di connessione tra culture possono intervenire positivamente nel processo d'assimilazione. Allo stesso modo però un'eccessiva chiusura e un costante guardarsi indietro porta tendenzialmente a esternalità negative, così come conduce allo stesso risultato un'assimilazione acritica nel contesto di destinazione.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 23 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- futuro dei genitori nel paese d'origine (17): sono diverse le narrazioni in cui i ragazzi parlano del desiderio dei genitori di rientrare in patria un giorno, magari quando in pensione. Desiderio in alcuni casi assecondato dal futuro immaginato dai figli, ma nella maggior parte delle volte *tradito* poiché i figli proiettano ormai il loro domani qui. L'unico pericolo che si può vedere in tale prospettiva è l'emergere di dissonanza tra le generazioni anche in riferimento al valore e agli investimenti in istruzione;
- socializzazione etnica da grande (16): alcuni dei ragazzi intervistati raccontano come con l'adolescenza da una socializzazione mista siano passati a una etnica, a frequentare quindi prevalentemente ragazzi d'origine immigrata con cui condividono esperienza e origini. Non si tratta solo di una riscoperta di elementi culturali distintivi, elemento di per sé in grado di sostenere processi assimilativi selettivi, ma in molti casi, come in altre esperienze riportate in letterature (Portes e Rambaut, 2006; Feixa, 2006), di etnogenesi (*ibidem*, cfr. 6.1). Una risocializzazione etnica che può portare a frequentare solo ed esclusivamente coetanei connazionali, una chiusura che recide ponti relazionali invece indispensabili per generare e sostenere capitale sociale, risorsa imprescindibile per perseguire carriere formative piene;
- identificazione etnica (9) e socializzazione etnica (4): mentre il precedente *Codice* si riferisce a narrazioni tendenzialmente di etnocentrismo improduttivo, negli ultimi due l'etnicità è invece più giocata come risorsa che consente di lubrificare i motori dell'assimilazione selettiva favorendo la creazione di risorse alternative e supplementari di capitale sociale, nella forma di capitale sociale etnico;
- futuro nel paese d'origine (6): nelle *Quotation* di questo *Codice* gli intervistati parlano del desiderio di rientro nel paese d'origine, prefigurando lì un futuro migliore;

- istruzione non valorizzata in prospettiva di un rientro in patria (3): la prospettiva di rientro nel paese d'origine si traduce per alcuni in una scarsa valorizzazione dell'acquisizione di credenziali formative che si ritengono poco spendibili in mercati del lavoro lontani.

Figura 23 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”



7.1.1.17 Code Family “orientamento personale o familiare verso l’Italia”

Finestra 17 Indicatori della famiglia di codici “orientamento personale o familiare verso l’Italia”

Codes (15):

[abbandono dei legami con il paese d'origine] [**abbandono lingua madre**] [**fluenza lingua madre scarsa**] [futuro dei genitori in Italia] [**futuro in Italia o altrove**] [idealizzazione della vita in Italia] [**identificazione italiana**] [italianizzazione] [**italiano come prima lingua**] [mimetismo] [riluttanza nell'uso della lingua d'origine] [socializzazione solo con italiani] [spinta familiare nel proseguire gli studi] [**visione critica paese d'origine**] [visione critica sull'associazionismo etnico]

Quotation(s): 128

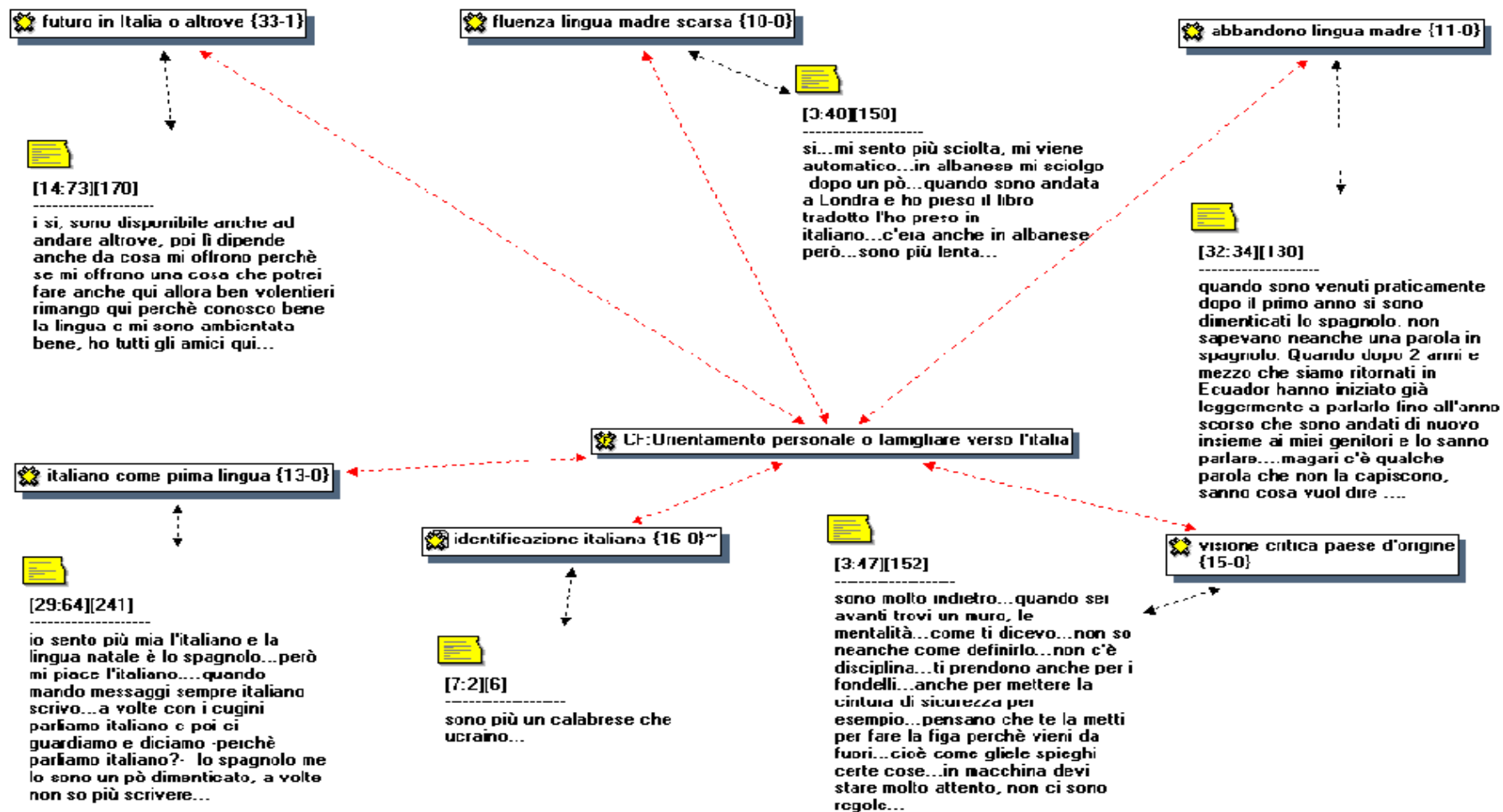
Nella finestra 17 sono riportati gli Indicatori della *Famiglia* di *Codici* “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”. *Famiglia* che include in sé 15 Codici attribuiti a 128 *Quotazioni*.

Questa *Famiglia* fa riferimento a un tema narrativo opposto al precedente. La direzionalità dell’orientamento è qui, infatti, rivolta verso il contesto di destinazione. Anche qui l’orientamento non ha valore positivo o negativo in assoluto, sono le modalità e le situazioni in cui si concretizza a dare esiti differenziati. Scegliere tratti della cultura italiana per accostarli a quelli scelti dalla cultura d’origine rappresenta il consolidamento di processi assimilativi selettivi. Ma il guardare esclusivamente alla nuova società, negando le proprie origini e la propria storia implica d’altro canto uno spreco di potenzialità, tanto più quando l’assimilazione si dispiega verso il basso, una *downward assimilation* negli strati più deprivilegiati della società di destinazione (Portes e Fernandez Kelly, 2005; Portes e Rumbaut, 2001, 2005). Quest’ultima considerazione assume particolare rilievo e necessita di essere mantenuta in piedi se si vuole sfuggire dal colonialismo culturale fondato su di una visione etnocentrica nel quale si coglie l’accezione più negativa di assimilazione, del portare a sé per nullificare le differenze nell’uguaglianza.

Gli estratti di testo riferiti ai 6 *Codici* maggiormente *grounded* riportati nella figura 24 consentono di meglio comprendere il contenuto della *Famiglia*. In ordine di densità:

- futuro in Italia o altrove (33): in questo tema narrativo gli intervistati esplicano il loro desiderio di rimanere o in Italia, del resto hanno vissuto tutta o la maggior parte della vita qui, o in un altro paese, magari socioeconomicamente più attrattivo. Il guardare al paese d'origine è percepito dai ragazzi come fare un passo in dietro. Un tuffo in un passato che non gli appartiene, se pur da non disprezzare, per proiettarsi dove fioriscono dire maggiori opportunità;
- identificazione italiana (16): le *Quotation* che compongono questo *Codice* raccontano del sentirsi totalmente italiani di alcuni ragazzi. Un sentimento che a seconda dei casi oscilla da una negazione delle proprie origini a un atteggiamento neutrale o d'indifferenza, e comunque escludendo una parte di sé nel definirsi;
- visione critica del paese d'origine (15): in altri casi il distacco dal proprio paese d'origine è più netto. Se ne criticano gli usi e le tradizioni, ritenuti inadeguati e retrogradi. In alcuni casi la contropartita di queste considerazioni è una sopravvalutazione dell'Italia;
- italiano come prima lingua (13), abbandono lingua madre (11) e fluenza lingua madre scarsa (10): la lingua è molto di più di uno strumento per comunicare, è anche un mezzo per definirsi, classificare e definire il mondo. Per molti la prima lingua è ormai o è sempre stata l'italiano, il tempo d'esposizione è, infatti, un fattore che naturalmente interviene nell'acquisizione linguistica. Le implicazioni maggiori intervengono invece quando si abbandona o si ha scarsa padronanza della lingua madre specie quando ciò avviene come scelta di rimozione, di recisione con le origini.

Figura 24 Indicazione degli estratti di testo per la famiglia “orientamento personale o familiare verso l'Italia”



7.1.2 Gli output di ATLAS.ti: le famiglie di documenti primari

L'analisi quantitativa del contenuto con tecniche d'analisi assistite dal computer, rispetto alla metodologia *tradizionale*, rende più agevole la comparazione delle interviste divise a seconda di variabili riferibili all'intervistato ritenute significative poiché presumibilmente intervenienti nel dar forma al fenomeno indagato. Mentre i precedenti output hanno fornito un'ottica d'insieme, in questa seconda fase si procede a osservare come a seconda della variabile considerata le *Famiglie* di *Codici* esprimono fluttuazioni nel manifestarsi. Come si ricorderà sono state qui create le *Famiglie* di *Documenti Primari*: per profilo degli studenti (cosmopoliti/integrati, soddissfatti/ in cammino e disorientati/delusi), per genere, per anzianità migratoria (generazione 1.25, 1.50,1.75), per indirizzo di studio (liceo, tecnico e professionale), per area geografica di provenienza (Africa, Asia, America latina ed est Europa).

Le *Famiglie* di *Documenti Primari* sono state così incrociate con le *Famiglie* di *Codici*³⁴. Le relative tabelle sono state esclusivamente riportate in allegato (Allegato 3). Senza necessità di un continuo rimando al lettore alle tabelle, nel testo sono riferite le considerazioni deducibili da questo procedimento.

7.1.2.1 I profili degli studenti

Riprendendo la costruzione dei tre gruppi idealtipici proposta nel Capito 6 per leggere le differenti esperienze che il campione ha vissuto per compiere il passo seguente e giungere a esiti altamente differenziati, è ora possibile analizzare le narrazioni dei cosmopoliti/integrati, soddissfatti/in cammino e disorientati delusi in riferimento ai temi specifici delle singole *Famiglie* di *Codici*³⁵. Solo i *Codici* più densi (in rapporto alla numerosità delle *Famiglie* di

34

più precisamente i *Codici*, per convenzione con occorrenza ponderata pari o superiore 0.5, che compongono la *Famiglia*.

³⁵ Tabelle 1 A e B, 6 A e B, 11 A e B, 16, 21, 26, 31, 35 A e B, 41 A e B.

Documenti Primari, i tre profili in questo caso), e quindi più significativi, sono stati osservati nella distribuzione per i profili di studenti.

Appare scontato come sia il gruppo dei cosmopoli/integrati quello dove complessivamente si rintraccia il più elevato numero di *Quotazioni* che rimandano alla *Famiglia* di *Codici* “esperienza formativa positiva”. Il dettaglio dei *Codici* permette di osservare come questa relazione non sempre sia lineare, tuttavia nella prevalenza dei casi sono gli *high performer* – specie nei *Codici* chiave – a far riferimento a condizioni di successo. Le diverse dotazioni di capitale culturale sono il fattore che, seguendo un principio a scalare, differenzia i tre gruppi con valori alti per i cosmopoliti/integrati, leggermente più bassi per i soddisfatti/in cammino, del tutto assenti per i disorientati/delusi. Una buona esperienza formativa è raccontata da tutti gli studenti, ma nuovamente con intensità maggiore tra i cosmopoliti/integrati. Differenziazione che raggiunge l’apice nell’espressione di valutazione dell’esperienza universitaria, positiva solo nel primo gruppo. L’aver frequentato scuole a bassa di concentrazione d’immigrati è una caratteristica maggiormente frequente tra i cosmopoliti/integrati e tra soddisfatti/in cammino. Gruppi in cui si riscontra più spesso riferimenti all’assimilazione selettiva, come il mantenimento della lingua grazie al quale preservare la comunicazione intergenerazionale, favorire i legami etnici e sviluppare un bilinguismo *produttivo*. O ancora all’identificazione *in between*, il percepirsi quindi come tratto d’unione tra due culture. Rispetto ai disorientati/delusi, gli altri due gruppi raccontano di aver avuto maggior aiuto da parte dei genitori nella scelta e nel proseguimento del percorso di studio, di vivere il successo formativo come un dovere verso i genitori per riscattare i sacrifici fatti, di aver ricevuto un buon orientamento scolastico e universitario. La valutazione complessiva dei servizi universitari è maggiormente positiva tra i disorientati/delusi, cosmopoliti/integrati e soddisfatti/in cammino sono invece più critici e intravedono ampi spazi di miglioramento.

È di converso completamente rovesciata la situazione dei tre profili in relazione alla “esperienza formativa negativa”. Sono i disorientati/delusi a riferirsi maggiormente, infatti, a narrazioni che richiamano percorsi di studio

accidentati. Molte storie raccontano di abbandoni, di interruzioni, anche se fortunatamente non definitive, che hanno implicato l'accumularsi di un ritardo e un vissuto non sempre ottimale nelle istituzioni educative. Problema che ha interessato minimamente i soddisfatti/in cammino, i quali, pur non essendo esenti da esperienze talvolta fallimentari esprimono una valutazione complessiva della loro esperienza più positiva. I cosmopoliti/integrati, protetti da la loro *armatura* socio culturale, figli dell'élite immigrata e di immigranti economici con buon capitale culturale e sociale alle spalle, sembra invece non aver problemi di sorta nel loro cammino.

La debolezza dei percorsi di studio dei disorientati/delusi emerge già nella scuola dell'obbligo, ma è negli anni successivi, quando giungono all'università che questa si fa particolarmente marcata. All'università, terreno neutro, dove si ritiene che chi vi accede deve sapersi reggere sulle proprie gambe, senza poter godere così dell'attenzione che la scuola offre invece agli studenti potenzialmente vulnerabili, si ha quindi la vera resa dei conti e solo chi ha le adeguate dotazioni socioculturali riesce ad andare avanti. Fallimenti negli studi universitari, passaggi continui da percorsi nemmeno affini da loro dovuti in gran parte per problemi a monte nell'orientamento scolastico universitario e di scelte inconsapevoli, inappropriate, non congrue con le proprie capacità ma nemmeno con le proprie aspettative. Per gli altri due profili di studenti questo accade meno, proprio perché possono contare, se pur con gradazioni differenti, di reti sociali congrue nell'accompagnarli nell'assumere scelte informate. Il vantaggio permane anche una volta che il percorso è iniziato perché queste reti sociali culturalmente ricche offrono anche aiuto nello studio e supporto morale.

Gli aspetti economici, quale elemento che interferisce negativamente nell'esperienza formativa, intervengono particolarmente per i disorientati/delusi e i soddisfatti/in cammino. Solo i cosmopoliti/integrati dichiarano di non aver alcuna costrizione economica che interferisca negli studi.

La migrazione come evento, e gli aspetti negativi a questo connesso, accomuna l'esperienza di tutti e tre i profili. Tutti i ragazzi individuano alcuni

elementi critici legati al background migratorio: discriminazione, famiglie smembrate, fluency dell'italiano dei genitori scarsa, difficoltà linguistiche iniziali, segregazione abitativa e smarrimento all'arrivo. Altri fattori negativi hanno influenzato invece maggiormente l'esperienza dei disorientati/delusi e dei soddisfatti/in cammino, che più degli altri raccontano di aver vissuto male la migrazione, un evento spesso subito e raramente vissuto criticamente.

Sono invece i cosmopoliti/integrati ad aver maggiormente colto dalla migrazione dei vantaggi come l'essere bilingui, poter contare su reti etniche solidali e attivare meccanismi tipici dell'assimilazione selettiva.

La percezione della burocrazia come ostacolo per chi ha un'origine immigrata è una condizione che accomuna invece tutti i ragazzi ascoltati.

A riprova di quanto sia rilevante nel segnare i destini individuali emergono invece significative differenze tra i gruppi nelle dotazioni di capitale culturale e sociale. I cosmopoliti/integrati sono coloro che hanno un capitale culturale più elevato, con i genitori maggiormente partecipi alla vita dei figli, con reti etniche più solidali e supportive, a mantenere alcuni tratti culturali d'origine debitamente selezionati da combinare a quelli selezionati nella cultura di destinazione. I soddisfatti/in cammino si posizionano a metà, con i disorientati/delusi quindi con capitale sociale scarso, limitato coinvolgimento dei genitori, reti etniche poco d'aiuto, abbandono della lingua d'origine e una generalizzata minor valutazione del ruolo dello studio come occasione di progressione sociale.

Le stesse configurazioni sono osservabile in merito al capitale sociale. I cosmopoliti/integrati hanno infatti maggiori dotazioni di questa importante risorsa che si afferma grazie alla prossimità e intimità intergenerazionale, alle relazioni sociali sia di tipo etnico sia allargate. I disorientati/delusi godono invece in minor misura di capitale sociale poiché provengono da famiglie smembrate o separate, con rapporti di reciprocità flebili, scarsa padronanza dell'italiano e capacità di movimento nel contesto di destinazione scarsa.

7.1.2.2 Gli indirizzi di studio

La distribuzione degli intervistati per indirizzo di studio nell'istruzione secondaria superiore emerge abbastanza omogenea (cfr. cap. 5), contrariamente a quanto comunemente si osservi nella più ampia popolazione immigrata dove si registra un'elevata concentrazione delle iscrizioni negli indirizzi professionali e tecnici (Ministero della Pubblica Istruzione, 2013).

La controtendenza osservata nel campione è spiegata dal fatto che la scuola superiore il primo filtro d'accesso all'università, come del resto per tutti gli studenti. Formalmente tutti i canali formativi aprono le porte dell'accademia, ma dal punto di vista sostanziale è il liceo a fornire conoscenze e competenze necessarie per proseguire gli studi. Chi tra gli immigrati ha fatto il passo seguente è quindi più degli altri selezionato.

Si ricorderà poi che la composizione dei tre profili idealtipici è fortemente differenziata rispetto agli indirizzi di studio, con i cosmopoliti/integrati con in gran maggioranza maturità liceale, i soddisfatti/in cammino con in maggioranza maturità tecnica, e il gruppo dei *lower achiever* con maturità quasi sempre professionale. Va da sé che molte delle narrazioni dei tre profili corrispondono a quelle degli indirizzi di studio rispettivamente prevalenti³⁶.

Riprendendo le narrazioni degli studenti distribuiti per tipo di diploma in relazione alla *Famiglia* "esperienza formativa positiva" emerge con chiarezza come siano i diplomati del liceo a esprimere un giudizio complessivo migliore. È questa categoria di studenti ad avere un capitale culturale più elevato; a sviluppare un'identificazione in *between* grazie alla quale selezionare e coniugare tra loro tratti culturali peculiari; a mantenere la lingua madre, canale comunicativo intergenerazionale, ma anche carta da giocare negli studi e nel mercato del lavoro; ad aver ricevuto un buon orientamento scolastico e universitario; aver scelto la scuola per attitudini personali; ad avere i genitori coinvolti nella loro carriera educativa.

Nella *Famiglia* "esperienza formativa negativa" le Quotazioni sono invece in prevalenza attribuite ai maturati nell'istruzione professionale. Questo gruppo di ragazzi racconta di aver studiato in classi prevalentemente frequentate da

³⁶ Tabelle 2 A e B, 7 A e B, 12 A e B, 17, 22, 27, 32, 37 A e B, 42 A e B.

stranieri e di valutare ciò come un limite; esprime alti livelli di confusione disorientamento nella scelta dei percorsi di studio, di percorsi dissestati, di fallimento scolastico e di drop out; di avere lavori che distolgono dall'impegno universitario; di essere stati vittime di forme di razzismo.

La distribuzione dei *Codici* che compongono la *Famiglia* "aspetti positivi portati dall'immigrazione" è sostanzialmente omogenea, i diplomati al liceo evidenziano vantaggi rispetto ai compagni solo in riferimento al padroneggiare due o più codici linguistici, e nell'impegno nello studio come strategia di riscatto personale. Se pur anche nella *Famiglia* "aspetti negativi portati dall'immigrazione" si osserva una sostanziale uniformità di comportamento, qui, per alcuni aspetti specifici sono però i ragazzi che hanno studiato in un istituto professionale o tecnico a differenziarsi negativamente dai compagni provenienti dal liceo. I primi due gruppi raccontano di aver avuto maggiori difficoltà nell'apprendimento dell'italiano e di aver vissuto una maggiore dissonanza intergenerazionale. I maturati dell'istruzione professionale menzionano più degli altri di essere stati vittime dell'integrazione subalterna; di aver subito la migrazione vissuta quindi come esperienza negativa; di aver avuto un percorso di studi accidentato sia alle superiori, sia all'università; di godere di uno scarso potenziale informativo.

Coloro che hanno studiato al liceo riferiscono maggiori esperienze legate all'assimilazione selettiva rispetto al resto del campione. In particolare si distinguono per essere maggiormente bilingui; aver elevate dotazioni di capitale culturale e sociale, specie nella sua forma più ricca di capitale sociale generalizzato; costruire la propria identità tra le culture; valorizzare la conservazione della lingua madre; avere una socializzazione mista.

In relazione alla valutazione della burocrazia come ostacolo nella realizzazione del percorso universitario, chi ha studiato al liceo dice di aver incontrato maggiori difficoltà per ottenere la cittadinanza e i loro genitori non si sono visti riconoscere i titoli di studio ottenuti nel paese d'origine. Si può però dedurre che queste difficoltà non siano state incontrate dagli altri compagni, ma che questi, provenienti da classi sociali più basse e da

percorsi migratori più recenti, semplicemente non abbiano ancora affrontato a pieno la questione della cittadinanza, e i genitori non hanno alcun titolo per il quale richiedere il riconoscimento.

Le dotazioni di capitale culturale sono distribuite a scalare tra maturati nei licei, nei tecnici e professionali. Le differenze tra i tre gruppi non sono però ampie ad accezione dei *Codici* che si riferiscono in modo diretto al capitale culturale (personale e familiare); al percepirsi cittadini del mondo; al mantenimento della lingua madre; al supporto dei genitori nello studio rintracciabili più spesso nelle narrazioni di chi ha un diploma di maturità liceale.

La distribuzione delle *Quotazioni* che afferiscono al *Codice* “capitale sociale” sono tendenzialmente uniformi tra i gruppi divisi per tipo di diploma di maturità. Solo per i *Codici* riferiti al tema narrativo delle scelte educative i diplomati del liceo emergono avvantaggiati. La scarsità di capitale sociale emerge invece in maniera netta dalle narrazioni dei diplomati nell’istruzione professionale. Sono loro, infatti, ad aver sperimentato maggiormente percorsi di studio accidentati; a *godere* di scarso potenziale informativo; ad aver assunto scelte casuali nella carriera educativa; a non poter contare dell’aiuto dei genitori poiché impegnati in lunghi orari di lavoro.

7.1.2.3 Anzianità migratoria

Le tante storie migratorie incontrandosi in un complicato rapporto di relazione con le differenti fasi di sviluppo del processo di socializzazione dei giovani segnano percorsi di assimilazione dagli esiti differenziati (cfr. cap 4.12).

L’età in cui si è lasciato il paese d’origine si presenta quindi come una variabile determinante che accompagna i giovani nel loro cammino di crescita nella nuova società. Del rapporto tra età all’immigrazione e traiettorie di assimilazione si sono occupati molti autori (Ambrosini e Molina, 2004; Oropesa e Landale, 1997, Rumbaut, 2004), mentre è stato in gran parte trascurato il rapporto tra età all’immigrazione e successo formativo (Cahan, Davis et al., 2001; cfr. cap. 4.12). Ballarino e Panichella, 2013

Partendo dalla considerazione che più giovani si è, più facilmente e velocemente si apprende la lingua, è possibile presupporre che sussista una correlazione negativa tra l'età all'immigrazione e riuscita formativa poiché il padroneggiare la lingua d'istruzione si pone quale condizione base per lo studio. La conferma di una correlazione negativa tra età all'immigrazione e successo scolastico è rintracciabile in diversi studi dove emerge che chi migra nell'adolescenza, vivendo al doppia transizione di migrante e teenager, ha maggiori difficoltà (Chiswick e DebBurman, 2003; Schaafsma e Sweetman, 2001). Altre ricerche hanno però evidenziato come questa relazione non sia sempre così scontata e lineare. Innanzi tutto è necessario considerare che questo rapporto risente dell'influenza della variabile interveniente rappresentato dalla durata della permanenza nel contesto di destinazione, e dunque che le due variabili esercitano effetto combinato nella padronanza della nuova lingua (Cahan, Davis et al., 2001). Inoltre non sono pochi i casi in cui le generazioni *foreign-born* surclassano in termini di *performance* scolastiche i *native-born* (Bankston e Zhou, 2002; Portes e McLeod, 1999; Portes-Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2001). I legami comunitari e la propria identificazione etnica sono chiamate in causa per spiegare questo paradosso: i *native-born* sono portati ad assumere atteggiamenti oppositivi che si ripercuotono negativamente nella loro vita sia dentro sia fuori la scuola perché sono più indipendenti, sfuggono alla supervisione sia dei genitori, sia della comunità, hanno perso ampie risorse di capitale sociale garantito dalla *familial e intergenerational closure*, abbandonando la lingua e i valori positivi della cultura d'origine, e si ritrovano da soli in un contesto difficile, che tende a marginalizzarli, all'opposto i *foreign-born*, godendo di una scarsa capacità di movimento in un contesto estraneo, sottostanno ad una maggiore supervisione degli adulti. Questo controllo non solo li protegge dalle avversità esterne ma favorisce anche la prossimità generazionale necessaria per la trasmissione del capitale sociale e umano *embedded* nella rete coetnica (Portes, Fernandez Kelly et al., 2005; Portes e Rumbaut, 2005).

Il riferimento ai legami comunitari come fattore interveniente in questo contesto consente di comprendere come non esista una sola età vulnerabile, ma esistono indubbiamente fasi della vita, in particolare l'adolescenza, in cui migrare è condizione maggiormente critica; tuttavia non è possibile determinare un'età critica *per se* poiché la vulnerabilità non si compone di un solo elemento, ma è il risultato di una *triangolazione variabile*, di un effetto combinato tra generazione, anzianità ed etnicità.

L'esistenza di un quadro dai confini non chiari emerge anche in questa ricerca³⁷. I ragazzi con anzianità migratoria maggiore, la generazione 1.75 – nessun giovane di seconda generazione in senso stretto, si ricordi, fa parte del campione – sono quelli che parlano più spesso di un'esperienza formativa positiva, senza però distaccarsi in modo netto dalla generazione 1.5. Leggendo questo dato sotto la lente dell'assimilazione selettiva si può ipotizzare che le performance educative di quest'ultimo gruppo siano sostenute dall'opportunità di poter godere sia di capitale sociale generalizzato, sia di capitale sociale etnico, e dalla selezione appunto di tratti culturali distintivi da metter in gioco derivanti dalla loro doppia appartenenza. Si distinguono in ogni caso negativamente i ragazzi più recentemente arrivati, non solo perché da meno tempo nel nuovo contesto, ma anche e soprattutto perché giunti in piena adolescenza, una delle fasi più difficili della vita. Le generazioni 1.75 e 1.50 fanno ampio riferimento a narrazioni che riportano a elevate dotazioni di capitale culturale; a identificarsi *in-between*; ad aver studiato in piccole scuole di paese con pochi immigrati. Le sole generazioni 1.75 a una globale buona esperienza formativa; a elevati livelli d'investimento familiare in educazione; alla fruizione di efficaci servizi d'orientamento; all'aver passione per lo studio; all'aver scelto di proseguire gli studi per riscattare i sacrifici dei genitori; all'aver scelto gli indirizzi di studio per attitudini personali.

I Codici della *Famiglia* "esperienza formativa negativa" sono costituiti da *Quotazioni* attribuibili in gran prevalenza alla generazione 1.25 e a seconda del consueto principio a scalare ai giovani con permanenza più lunga in

³⁷ Tabelle 3 A e B, 8 A e B, 13 A e B, 18, 23, 28, 33, 38 A e B, 43 A e B.

Italia. Le narrazioni di coloro più recentemente arrivati specificatamente fanno riferimento a percorsi formativi frammentati e negativi; a una valutazione non congrua delle proprie capacità; all'assunzione di scelte casuali; ad aver studiato in classi composte da soli stranieri; di aver costrizioni economiche che interferiscono nella piena partecipazione agli studi; all'assenza di supporto nella carriera formativa; al mancato riconoscimento della scolarizzazione previa; ad aver goduto di servizi d'orientamento limitati e poco efficaci.

Gli aspetti positivi impliciti all'esperienza migratoria sembra vadano a interessare senza particolare distinzione per anzianità migratoria il campione. Solo in riferimento al ruolo agito dalle reti etniche e al proseguimento degli studi come riscatto familiare, gli studenti presenti da più tempo si posizionano in vantaggio rispetto i compagni. Molto più composita è la realtà della *Famiglia* "aspetti negativi portati dall'immigrazione", dove è la generazione 1.25 a riferire più spesso di situazioni direttamente collegate ad aspetti negativi, per le altre generazioni la più lunga permanenza in Italia non *protegge* dai meccanismi negativi impliciti ai processi migratori.

La capacità d'attivare strategie d'assimilazione selettiva è molto alta nella generazione 1.75, media nella generazione 1.50 e molto bassa tra i ragazzi di generazione 1.25. Chi è da più breve tempo giunto in Italia sembra essere meno in grado di far agire la propria etnicità come elemento perno su cui giocare un'integrazione positiva.

Non sussistono invece particolari differenze per anzianità migratoria in relazione alla *Famiglia* "burocrazia come ostacolo".

La maggior permanenza temporale in Italia incide al contrario notevolmente sul capitale culturale di cui i giovani possono disporre in quanto questa risorsa ha un valore ampiamente contestuale. Solo chi è da più tempo nel paese di destinazione ha potuto capitalizzare risorse culturalmente congrue al contesto, chi è giunto da poco vede invece svalutare il bagaglio culturale che si porta dietro poiché questo non ha trasferibilità internazionale.

In relazione alle famiglie "capitale sociale" e "capitale sociale scarso", a fronte di una posizione netta di svantaggio dei giovani da poco arrivati in

Italia, si osserva una sostanziale opportunità di godimento di capitale sociale tra le altre due generazioni. La generazione 1.5, grazie alla maggiore capacità ponte, di connessione tra culture, e di esercizio della funzione genitoriale più intensa (poiché meno indebolita da dissonanza genitoriale), sembra compensare alcuni aspetti che ci aspetterebbe ostacolino invece chi è da meno tempo in Italia. Da un lato chi è appena giunto gode di connessioni sociali deboli e poco ricche, dall'altro chi da sempre o quasi ha vissuto nel contesto di destinazione sfugge dal controllo degli adulti che si muovono con impaccio in un contesto invece noto ai figli – nel mezzo la situazione migliore della generazione 1.5 sufficientemente autonoma, ma ancora non abbastanza per poter sottrarsi in completamente all'importante supervisione genitoriale.

7.1.2.4 Differenze di genere

Gli approfondimenti sul rapporto tra dimensioni di genere e educazione si sono nel tempo concentrati sulla sottorappresentazione delle donne in determinati ambiti di studio, e più in generale sulla subordinazione femminile nei confronti degli uomini in diversi contesti sociali (Blumberg, 1984; Brown-Gilligan, 1992). Nonostante i limiti osservati oggi, a parità di altre condizioni, nei principali paesi occidentali, il successo scolastico è maggiore fra le femmine che non tra i maschi (Freudenthaler, Spinath et al., 2008; Greene e Debacker, 2004). Dopo secoli di marginalità nei sistemi educativi e occupazionali, con l'avvento degli ideali liberali e democratici che hanno interessato l'Europa negli anni '60 del secolo scorso, grazie alla pubblica rivendicazione dell'emancipazione femminile, oggi il genere, nonostante qualche eccezione, può essere definito come elemento di differenziazione sociale in graduale declino (Brint, 1999), tanto che in Italia i tassi di diploma e laurea femminili sono superiori a quelli maschili, e i punteggi più elevati. Questo trend è spiegato da un diverso modo di vivere ed intendere l'istruzione tra maschi e femmine che si esprime con:

- una maggiore centralità della scuola nella vita delle ragazze (Freudenthaler, Spinath et al., 2008);
- dai processi di socializzazione differenziati per genere, che prevedono un maggior controllo familiare sulle donne dalle quali ci si aspetta che siano più *buone* (Mickelson, 1998), *virtuose* (Pessar e Mahler, 2006), *conformiste* (Willis, 1977), *moralmente superiori* agli uomini (Zhou e Bankston, 2001);
- da un generalizzato orientamento dei giovani verso professioni che sono ritenute collettivamente appropriate secondo quelle che sono le norme e le aspettative di ruolo socialmente determinate (Feliciano e Rumbaut, 2005; Greene e Debacker, 2004; Valenzuela, 1999);
- dalla considerazione che, a parità di altre condizioni, l'elevato titolo di istruzione costituisce per le donne un vantaggio competitivo maggiore.

L'esperienza scolastica dei ragazzi e delle ragazze immigrati o d'origine immigrata tende in generale a rispecchiare i modelli di differenziazione di genere propri dei paesi d'arrivo, talvolta in contrasto con quelli di origine; le tante storie migratorie intervengono tuttavia ad intensificare il fenomeno, in quanto le figlie di genitori immigrati tendono a raggiungere risultati scolastici superiori a quelli dei fratelli (cfr: cap. 4.13; Dal, Shaheen et al., 2002; Zhou e Bankston, 2001), ad avere tassi di abbandono inferiori e a sviluppare maggiori aspirazioni educative con un distacco più ampio tra femmine e maschi di quanto non accada tra popolazione autoctona (Barajas e Pierce, 2001; Fuligni e Witkow, 2004).

Il *divario di genere* nelle *performance* educative tra gli immigrati è spiegato da diversi fattori. Uno dei principali è la valutazione dell'educazione come unico mezzo per invertire la relegazione sociale delle donne che caratterizza le società d'origine. L'educazione può infatti essere vista come uno strumento di *empowerment* contro la tradizione (Keaton, 1999), come uno stratagemma per posporre matrimoni combinati (Dwyer, Modood et al., 2006), come un ambito di liberazione sociale dove le ragazze possono

sfuggire da un futuro predestinato (Olsen, 1997). I modelli sociali ed economici dei contesti di destinazione implicano poi che, a differenza delle società patriarcali, la donna contribuisca col suo lavoro anche al di fuori delle mura domestiche, con la necessità quindi d'investire in istruzione per raggiungere livelli congrui nella gerarchia occupazionale. La necessità di lavorare porta con sé un riequilibrio del potere all'interno dei nuclei famigliari con ulteriore riscatto della donna sull'uomo (Lagomarsino, 2006; Pessar e Mahler, 2006; Sinke, 2006).

Le opportunità di lavoro, così come il tempo trascorso tra i banchi di una scuola che valorizza la parità dei generi, permettono dunque alle donne migranti di stabilire identità costruite su di un modello che include una maggiore indipendenza dagli uomini rispetto al paese d'origine. Inoltre, mentre gli uomini a seguito del processo migratorio vivono tendenzialmente esperienze di mobilità occupazionale verso il basso, per le donne rispetto ad una situazione di subordinazione economica, culturale e sociale, l'inserimento lavorativo extradomestico, se pur in ambiti marginalizzati e in un mercato del lavoro duale (Ambrosini, 2001; Pereñas, 2001), rappresenta un'occasione di riscatto della propria condizione che permettere di innescare meccanismi di mobilità ascendente (Pessar e Mahler, 2006).

Altre prospettive leggono invece la connessione tra migliori performance scolastiche delle ragazze e mondo del lavoro in termini opposti a quelli sino ad ora analizzati poiché le opportunità occupazionali all'interno dell'economia globale sono altamente differenziate per ragazze e ragazzi. Per le prime, al di là dei lavori domestici e di cura alla persona, le prospettive d'impiego senza aver raggiunto un livello educativo minimo sono praticamente assenti, mentre la disponibilità di posti di lavoro, anche se poco qualificati, rappresenta per i ragazzi una fonte di reddito che permette di non sminuire la loro mascolinità. La consapevolezza di questa differenziazione nella domanda di lavoro potrebbe proteggere le ragazze da una transizione anticipata dal mondo della scuola a quello del lavoro (Marques, Valente Rosa et al., 2007).

La sovversione dei tradizionali modelli egemonici di genere non è quindi l'unica spiegazione ipotizzabile, secondo Zhou e Bankston (2001), l'impegno scolastico delle figlie è piuttosto una reinterpretazione di questi modelli: le figlie, studiando e lavorando, contribuiscono al benessere familiare secondo quelle che sono le buone tradizioni familiari ed aderendo nel contempo al *life style* del nuovo contesto sociale.

Per altri è invece il maggior controllo familiare a cui sono soggette le ragazze ad agire come grimaldello per il successo formativo, poiché queste, sotto il costante occhio vigile dei genitori, non possono che essere maggiormente spinte dei fratelli a studiare (Portes e Rambaut, 2001).

Complessivamente, dunque, le ragazze immigrate hanno a disposizione maggiori risorse di capitale sociale che si esprimono, secondo le prospettive classiche di Coleman (1988) nella forma di un'elevata supervisione dei genitori (*familial closure*) e della comunità coetnica (*intergenerational closure*), nel mantenimento dei tratti identitari etnici accanto a quelli acquisiti e nel supporto del gruppo dei pari e degli insegnanti, forze che congiuntamente contribuiscono a favorirne il successo scolastico. Per i ragazzi invece le maglie della rete etnica sono più lasche e quindi supporto, controllo e supervisione genitoriale e comunitario sono più deboli nel proteggerli dai pericoli di una *downward assimilation*.

In questo lavoro di tesi la tendenza generale che vede le ragazze esprimere performance educative superiore a quelle dei ragazzi viene confermata se pur non con la stessa intensità riscontrata negli altri studi richiamati in questo paragrafo³⁸. Le spiegazioni che possono giustificare la diminuzione dell'atteso maggior successo formativo delle femmine sui maschi sono tendenzialmente due. La prima motivazione è data dalla selettività implicita nel proseguimento negli studi superiori. Indipendentemente dal genere, chi va avanti ha motivazioni e capacità, che superata una data soglia, tendono a equivalere. Le differenze tra i generi permangono, ma va da sé che si attenuano.

³⁸ Tabelle 4 A e B, 9 A e B, 14 A e B, 19, 24, 29, 34, 39 A e B, 44 A e B.

La seconda motivazione è più articolata e specifica per il caso studiato. Il campione dei ragazzi ascoltati, rispecchiando il panorama migratorio locale, è ampiamente composto da studenti d'origine latino americana (specie ecuadoriana). Supervisione genitoriale e controllo comunitario sono forze presenti anche per le ragazze latine, e questo spiega ampiamente il loro maggior successo scolastico rispetto ai ragazzi. Tuttavia, le reti latine nel contesto genovese si sono evidenziate come particolarmente disfunzionali nella produzione di capitale sociale, in particolare nella sua forma che apre verso l'esterno, in quanto eccessivamente omogenee e scarsamente solidali (Ambrosini e Queirolo Palmas, 2005). Le donne hanno differente accesso alle risorse sociali in quanto occupano una posizione di svantaggio nella struttura gerarchica della comunità e sono incorporate in network deprivilegiati. A questo si aggiunga l'influenza dei modelli socioculturali ecuadoriani che, nonostante i contatti e le ibridazioni con un contesto di ricezione più sensibile a rapporti egualitari di genere, sono caratterizzati da una mascolinità egemonica diffusa che di fatto relega le donne in una posizione subordinata all'interno della gerarchia sociale (Cerbino, 2005).

Le ragazze, di fronte ad un futuro in gran parte già tracciato dai rapporti di potere tra i generi, sarebbero quindi portate ad investire in minor misura in educazione rispetto alle proprie potenzialità.

L'analisi dettagliata delle narrazioni di ragazzi e ragazze nelle *Famiglie di Codici* permette di meglio comprendere le differenze di comportamento sotto la prospettiva di genere. Entrambi raccontano di esperienze formative sostanzialmente positive, ma sono i ragazzi a riportare con prevalenza condizioni riferibili invece a esperienze formative negative. Molto più spesso i maschi hanno abbandonato gli studi, hanno dichiarato di aver avuto costrizioni economiche negli studi, hanno lavorato durante gli studi, hanno ricevuto un buon orientamento nelle scelte formative che sono invece molto più spesso lasciate al caso. È alle ragazze invece, seguendo la logica della tradizione e maggior supervisione e controllo genitoriali in una declinazione negativa, che molto più spesso è stato imposto l'indirizzo di studio da

seguire, mentre i ragazzi hanno potuto scegliere in modo molto più autonomo seguendo liberamente le proprie attitudini e interessi.

Agli aspetti positivi portati dall'immigrazione si riferiscono più spesso le ragazze, che godono maggiormente del capitale sociale veicolato dalle maglie della rete etnica, e leggono la formazione come occasione di riscatto familiare. Per quanto riguarda gli aspetti negativi generali portati dall'immigrazione, le condizioni che sostengono l'assimilazione selettiva e la burocrazia come ostacolo allo studio e all'integrazione non emergono particolari differenze tra i generi. Così come sono omogenee le narrazioni in riferimento al tema della presenza di capitale sociale, mentre si osservano peculiarità distintive negative per l'assenza di capitale culturale e sociale tra i maschi.

7.1.2.5 Le aree di provenienza

La strutturazione di un sistema migratorio è molto articolata e complessa. Contrariamente a quanto comunemente si pensi tali sistemi sono tutt'altro che omogenei, non solo in termini di composizione, ma soprattutto di organizzazione e messa in gioco delle forze che li reggono. A seconda del paese di provenienza i migranti hanno caratteristiche proprie che si vanno a incontrare con quelle del contesto di destinazione. Differenze sussistono talvolta anche tra migranti della stessa nazionalità che si spostano in tempi e contesti diversi, poiché ad esempio appartenenti a classi sociali differenti o spinti da motivazioni a migrare tutt'altro che simili. Le *Teorie dei Modelli d'Incorporazione* presentate al capitolo 1.4.3 spiegano i diversi gradi d'assimilazione delle comunità immigrate enfatizzando appunto le differenze della comunità etnica che trascendono le famiglie e il loro immediato contesto sociale nel dar forma alla struttura degli specifici sistemi migratori.

I modelli d'incorporazione non sono però determinati esclusivamente dalle caratteristiche delle comunità etniche ma anche dalle azioni di policy che la società di ricezione promuove per l'integrazione, nonché dalla percezione pubblica della società di ricezione nei confronti delle varie nazionalità. Si

ricorda l'emblematico caso dei turchi nelle ricerche di Crul (2012) che mentre in alcune nazioni europee (ma anche in diverse realtà della stessa nazione: a Parigi o a Salisburgo nel caso francese), sono altamente a rischio di un'integrazione fallimentare, in altre, grazie a buone *performance* educative e all'inserimento nel sistema d'apprendistato, hanno percorso un cammino che li ha condotti verso un'assimilazione positiva (cfr. cap 1.3.1).

Un ulteriore esempio chiarificatore è portato da Portes e MacLeod (1996) con le loro indagini su di un campione di seconde generazioni nelle scuole superiori della Florida e della California, dove si osserva come da un lato cubani e vietnamiti (rappresentativi di gruppi etnici relativamente avvantaggiati), e messicani e haitiani (rappresentativi di gruppi etnici relativamente svantaggiati) dall'altro - pur tenendo sotto controllo le variabili di natura socio economica - esprimono *performance* scolastiche alquanto differenziate. I primi, figli di *immigrati politici* ben accettati dalla società di ricezione, intravedendo possibilità di incorporazione nel *mainstream*, si impegnano nella scuola considerata come strumento di mobilità sociale. I secondi, figli di *immigrati economici* in gran parte irregolari e quindi non accettati dalla popolazione autoctona, perennemente discriminati e confinati ai margini sociali, considerano lo studio come un aspetto marginale sul quale non vale la pena investire risorse.

La numerosità della comunità etnica, la rapidità di sviluppo del ciclo migratorio, ma anche la lingua più o meno prossima a quella di destinazione, i tratti fenotipici dei migranti e la religione sono ulteriori elementi che influenzano la strutturazione dei sistemi migratori.

L'esiguità del campione della ricerca e la predominanza schiacciante di alcuni gruppi nazionali (42,5% di latino americani e il 37,5% degli est europei), non consente di compiere generalizzazioni dei i risultati emersi secondo la variabile area di provenienza, alcune tendenze significative possono comunque essere evidenziate³⁹.

La prima è il presentarsi anche nel contesto indagato dell'*Asian effect* ovvero le *performance* educative superiori, a parità di status socioeconomico, delle

³⁹ Tabelle 5 A e B, 10 A e B, 15 A e B, 20, 25, 30, 35, 40 A e B, 45 A e B.

seconde generazioni asiatiche rispetto agli altri immigrati di diversa etnia. La spiegazione del successo degli studenti asiatici, pur nell'interazione con una pluralità di altri fattori, primo tra questi il forte valore assegnato all'istruzione, è comunemente attribuito alla capacità delle famiglie di attivare capitale sociale etnico, una risorsa che emerge dai rapporti di relazione all'interno della comunità coetnica e in grado di agevolare *intergenerational network closure*. Grazie al capitale sociale etnico i genitori asiatici riescono a superare le difficoltà strutturali derivanti dalle immigrazioni fornendo ai propri figli un supporto difficilmente rintracciabile al di fuori di un *network* solidale e coeso (Portes, Fernandez-Kelly et al., 2005; Zhou e Bankston, 1994; Zhou e Xiang, 2005). Analizzando la *Famiglia* "esperienza formativa positiva" si può osservare come siano le narrazioni degli studenti d'origine asiatica a riferirsi più spesso a condizioni riconducibili alla *Famiglia*. Seguono i compagni d'origine latino americana, gli est europei e gli africani.

Raccontano di esperienze formative negative con molta più intensità i latino americani e gli africani. Est europei e asiatici narrano un quadro più positivo. Più specificatamente africani e latino americani, conseguentemente alla maggiore segregazione residenziale che caratterizza queste comunità, hanno studiato maggiormente in classi con prevalenza di studenti d'origine straniera, hanno incontrato costrizioni economiche che ne hanno ostacolato il percorso di studi, hanno lavorato durante gli studi, hanno avuto un percorso scolastico e universitario più accidentato. I latino americani, la comunità più numerosa nel territorio genovese, conseguentemente allo scarso capitale sociale che li caratterizza, alle debolezze economiche a cui sono soggetti, alla segregazione residenziale e abitativa, all'integrazione occupazionale subalterna e alla rapidità con cui si è sviluppata (Lagomarsino, 2006; Ambrosini e Queirolo Palmas, 2005), evidenziano ulteriori elementi che ne hanno segnato negativamente l'esperienza formativa: scarso potenziale informativo e conseguente assunzione di scelte casuali, alti tassi di drop out e percorsi accidentati e fallimentari.

L'*asian effect* emerge anche in relazione alla *Famiglia* "aspetti positivi portati dall'immigrazione". In particolare gli asiatici hanno saputo più degli altri

giocare la propria etnicità come segno di distinzione positiva, utilizzare il proprio background migratorio, capitale etnico e conoscenza della lingua madre come risorsa, intravedere nell'immigrazione un'occasione d'emancipazione e proseguire negli studi per riscattare le condizioni famigliari. Gli est europei emergono come coloro in meno in grado di cogliere gli aspetti positivi portati dall'immigrazione, africani e latino americani si posizionano nel mezzo con comportamenti simili. Omogeneità che si riscontra anche nella *Famiglia* "aspetti negativi portati dall'immigrazione" dove solo i latino americani si distaccano leggermente dai compagni, specie in relazione al minor supporto da parte dei genitori, allo scarso potenziale informativo e all'assunzione di scelte casuali, a un'auto segregazione nei canali formativi professionalizzanti e all'inserimento in classi non corrispondenti all'età.

Le difficoltà burocratiche sembra abbiano influenzato la vita di tutti i ragazzi ascoltati senza particolari differenze a seconda dell'area di provenienza.

Gli asiatici si staccano positivamente anche dall'omogenea situazione degli altri compagni in relazione alle dotazioni di capitale culturale. Dotazioni di capitale culturale personale e familiare molto elevate, una generale esperienza formativa positiva, l'aver dei genitori da seguire come modelli di riferimento, il mantenimento della lingua d'origine, il supporto della rete etnica e la valutazione dello studio come investimento per il futuro sono condizioni più spesso riportate dagli studenti con origini in quest'area geografica.

Alcuni elementi che possono intervenire nella produzione e fruizione di capitale sociale interessano anche i giovani d'origine asiatica che non possono contare sull'associazionismo etnico, che hanno scarsa fluency della lingua d'origine, i cui genitori (in prevalenza imprenditori) hanno elevati impegni professionali e non padroneggiano l'italiano. Sono però le risorse distintive e supplementari di capitale sociale, a conferma anche qui delle spiegazioni formulate a livello internazionale, a segnare la differenza positiva per i giovani asiatici. Le narrazioni che si riferiscono al capitale sociale sono infatti per questo gruppo etnico numerose più del doppio rispetto a quelle dei compagni che in ordine decrescente, est europei, latino americani e africani,

sembra godano in minor misura di questa rilevante risorsa. Oltre a un generalizzato capitale sociale elevato gli studenti asiatici parlano di relazioni sociali allargate, del supporto economico ricevuto dai genitori, di esperienze formative positive, di genitori come esempio e stimolo per progredire, supporto dei genitori nelle scelte scolastiche e nello studio, spinta dei genitori nel proseguimento degli studi, integrazione sociale buona, mantenimento della tradizione e della lingua madre, di situazioni abitative e residenziali privilegiate, coinvolgimento e supporto delle reti etniche, assunzione di scelte informate, scuole elitarie private, valutazione dello studio come investimento.

9 Conclusioni

“Nel contesto universitario americano la diversificazione [...etnica e di genere] è percepita da molti come il nemico numero uno dell’armonia sociale, dello sviluppo scientifico e tecnico e della democrazia. Questo approccio puritano al mantenimento dello status quo razziale ed etnico nel mondo accademico comporta una serie di contraddizioni e dilemmi anche per gli accademici retti”

Trueba (1999: 88–89)

La citazione di Trueba che apre queste riflessioni rimanda al dibattito interno al contesto statunitense sul ruolo e il significato che alcuni gruppi sociali ricoprono nell’*higher education*, in quanto identificati come minoranze. Ciò accade non solo a livello di studenti universitari che accedono al college ma anche nel caso dei docenti, soprattutto se donne, che spesso sono relegati in posizioni marginali (Cochran-Smith e Power, 2012; Darder, 2005).

Parlando del caso specifico dei latini, Osei-Kofi e Rendon (2005) fanno notare come l’uso del termine minoranza venga costantemente utilizzato per rimarcare le differenze in un contesto nazionale in cui, nonostante la presenza dei latinoamericani non sia qualcosa di nuovo ma rimandi ad un passato storico di centinaia di anni (Gonzales 2000), la razzializzazione continua ad essere marcata e presente anche al college, ed essi continuano ad essere costruiti come *“perpetual foreigners”* (Rocco 2004). In questo panorama i latinoamericani sono omogeneizzati e stigmatizzati con l’etichetta di “Ispanici”, che tende a mettere in risalto soprattutto attributi negativi. Gli studenti latini sono infatti tendenzialmente descritti come un gruppo omogeneo, con bassi redditi, basse prestazioni accademiche, scarse abilità

linguistiche in inglese, età in media più elevate rispetto ai coetanei, provenienti da famiglie povere che per la prima volta accedono all'università. Nonostante il contesto italiano sia ovviamente molto differente - per le modalità dei processi migratori, per i tempi di arrivo e di insediamento dei diversi gruppi nazionali, per il passaggio da una migrazione di lavoro a una di popolazione (Zeraoui, 1994) che ormai da tempo caratterizza il bel paese - tuttavia alcuni di questi aspetti si possono ritrovare anche nel sistema di istruzione nazionale, soprattutto nei suoi livelli secondari e post secondari. Nell'opinione pubblica, nei discorsi dei media e talvolta anche degli addetti ai lavori, tende a prevalere un'immagine basata sull'idea che gli studenti immigrati siano neo arrivati, per lo più inseriti nella scuola dell'infanzia e nella primaria, oppure presenze temporanee e di passaggio. Questo è uno dei motivi per cui la ricerca italiana non si è ancora interessata a quegli studenti che sono invece già arrivati alla fine del percorso scolastico secondario e hanno deciso di intraprendere il *passo seguente*, proseguendo negli studi universitari.

Dal lavoro di ricerca approntato emergono qui due problemi concettuali di fondo; il primo è l'idea preconcepita che chi arriva all'università abbia già pienamente superato, in positivo, gli ostacoli di varia natura che rendono complessa la frequenza scolastica per i figli degli immigrati. Secondo questa concezione, studiare all'università è sinonimo di una piena e realizzata integrazione culturale, linguistica e sociale. Il secondo problema rimanda al modo in cui sono affrontate le questioni relative alle presenze immigrate, che ancora oggi tendono ad essere analizzate solo come situazioni di emergenza (vedi il periodico riattivarsi degli allarmismi a seguito degli sbarchi a Lampedusa), pericolo sociale, devianza, problematiche di vario tipo, che necessitano e legittimano interventi sociali, ricerche e conseguentemente stanziamenti di fondi. Se i migranti o i loro figli non costituiscono un problema sociale, allora non appare interessante riflettere sui loro percorsi, capire come e quali cambiamenti stanno avvenendo nelle modalità di arrivo e inserimento, come si muovono sia all'interno del mercato del lavoro che nei percorsi d'istruzione.

Seppur applicate ad un contesto diverso, le riflessioni degli studiosi americani sopra riportate riprendono allora alcuni dei temi chiave che oggi si trovano nel caso degli alunni di origine straniera in Italia, per lo più definiti o pensati come deficitari, bisognosi di aiuti e interventi compensatori particolari, difficilmente adeguati a frequentare i licei (dato confermato dalla ancor scarsa presenza in questi istituti) e ancora di più per l'accesso agli studi universitari. Se si conosce, sia dai dati statistici, sia dalle riflessioni teoriche, il problema della concentrazione degli alunni con cittadinanza non italiana negli istituti professionali e tecnici (Ismu-Miur, 2013; Besozzi, Colombo e Santagati 2009; Ricucci, 2010; Ravecca, 2009), poco o nulla si sa dei percorsi degli studenti immigrati all'interno dell'università. È interessante vedere che tutto il discorso sugli stranieri all'università è focalizzato su di un versante che si potrebbe definire "promozionale", in cui viene valorizzata la presenza straniera come valore aggiunto degli atenei italiani, simbolo di internazionalizzazione e cosmopolitismo, esempio di quella "circolazione dei cervelli" ormai così fondamentale in una società globalizzata e necessaria per lo sviluppo tecnologico (Jonkers, 2011; Ferrier, Heagney e Lee, 2010; Koen, 2011; OCSE, 2010a, 2010b; UNESCO, 2009), senza che però venga proposta una seria distinzione tra gli studenti che arrivano con progetti internazionali e gli stranieri che hanno preso un diploma in Italia e quindi continuano il loro percorso di studi oltre la scuola secondaria.

Questa assenza appare indicativa della stereotipizzazione, anche tra gli studiosi, di cui sono spesso oggetto gli studenti immigrati, come si è detto per il caso gli studenti latini negli Usa. È come se ci fosse un atteggiamento di incredulità nel pensare che i figli degli immigrati possano e riescano ad arrivare all'università e a laurearsi al pari dei coetanei italiani. Se prevale un'idea deficitaria e vittimistica, in cui lo studente immigrato non può che accedere agli istituti professionali per la sua limitata conoscenza dell'italiano, perché proviene da famiglie povere che hanno bisogno che i figli entrino al più presto nel mercato del lavoro - visto che *loro* sono sì ancora capaci di valorizzare il lavoro manuale e quindi non aspirano alle professioni liberali o alle posizioni più elevate nel mercato - ecco che si ricade in una visione

etnicizzata che ripropone la dicotomia *Noi/Loro* e cerca di riproporre il modello dell'integrazione subalterna anche per i figli degli immigrati, mentre sempre più spesso le ricerche dicono che *“i figli degli stranieri vogliono affrancarsi dai mestieri dei padri, non si accontentano di un lavoro qualsiasi, forse si sentono già al di là delle condizioni e dei desideri che hanno mosso i loro genitori verso la migrazione [...] alla luce dei valori che apprezzano e delle aspirazioni che esprimono, pensano di poter realizzare obiettivi che in larga misura li accomunano ai compagni italiani”* (Besozzi, Colombo e Santagati, 2009:43).

Queste riflessioni non rimandano solo al legittimo desiderio di accesso all'istruzione superiore e alla mobilità sociale realizzata attraverso lo studio, ma pongono una questione più generale in termini di possibilità di sviluppo e di crescita del capitale umano ed economico di una nazione, poiché l'educazione universitaria *di tutti* è un elemento fondamentale per lo sviluppo e la competitività economica a livello globale: *“L'educazione universitaria per gli immigrati non è una questione strettamente focalizzata sul benessere degli immigrati come individui ma ha maggiori implicazioni per il paese nel suo complesso”* (Erisman e Looney, 2007: 6).

Tutto ciò viene confermato dal fatto che le università stesse non hanno ancora sviluppato una seria riflessione sulla presenza degli studenti immigrati. L'università si presenta come un luogo neutro, dove viene dato per scontato che chi si iscrive abbia già superato tutti gli eventuali ostacoli, che sono stati si potrebbe dire “neutralizzati” durante i precedenti anni di studio. L'appartenenza nazionale e/o culturale non sembra quindi essere un elemento di distinzione rilevante o da tenere in considerazione, in positivo e/o in negativo.

Tornando quindi alla domanda che ha guidato questo lavoro di tesi: chi sono gli studenti immigrati che arrivano all'università? Perché sono così poco visibili? Lo sono perché totalmente integrati e “mimetizzati” con gli italiani oppure perché l'università non si interroga sulla loro presenza e non ha mette in luce le necessità, i bisogni, le competenze specifiche, da essi introdotti nell'istituzione?

Un recente lavoro sul tema sembra confermare questa distanza anche da parte dei docenti universitari che non appaiono, come emerge anche dalle interviste qui realizzate, consapevoli o interessati alla presenza degli alunni immigrati, se non per il caso specifico degli studenti internazionali (EMN, 2013). Come indica Brandi (2013:139) gli studenti immigrati danno una valutazione del corpo docente meno positiva rispetto a quella degli studenti internazionali, fatto che viene spiegato nei seguenti termini : *“ciò potrebbe indicare che, anche se il sistema accademico italiano si mostra in generale aperto e accogliente verso gli studenti stranieri, i docenti abbiano una particolare attenzione per gli stranieri in mobilità per studio, cioè per coloro che sono appositamente venuti in Italia per frequentare i loro corsi; il che, tutto sommato, è abbastanza naturale”*. Ciò che la ricercatrice definisce come *naturale* sembra qui invece alquanto anomalo, o meglio rispecchi perfettamente l’atteggiamento di cui si parlava precedentemente. Gli studenti internazionali sono considerati prestigiosi e riflettono l’internazionalizzazione degli atenei, quindi a loro può e deve essere riservata un’attenzione speciale, gli immigrati invece non sono altrettanto *interessanti* e quindi o si mimetizzano o rischiano di uscire dal sistema.

Il lavoro di tesi si è caratterizzato come una prima indagine esplorativa, senza pretese di esaustività, volta a iniziare ad analizzare una realtà ancora poco esplorata ma ricca di spunti estremamente interessanti.

Dalla ricerca si è potuto osservare come il varcare le porte dell’università non è un traguardo raggiunto da tutti con gli stessi sforzi, e che ancor più ampie sono poi le differenze in termini di scelte d’indirizzo di studio, vissuti ed esiti. Dalle narrazioni degli intervistati sono stati costruiti i tre gruppi idealtipici – i cosmopoliti/integrati, i soddisfatti/in cammino e i disorientati/delusi -, in base a queste differenze, le cui caratteristiche distintive hanno permesso di comprendere come le migrazioni possano variamente intensificare i tradizionali effetti chiamati in causa nello spiegare l’achievement gap.

In tutti e tre i gruppi il background socioeconomico interviene nelle scelte e nei percorsi educativi. Appartengono, infatti, al gruppo di maggior successo coloro che hanno un retroterra socioeconomico privilegiato in grado appunto,

così come accade per i compagni italiani, di supportarli nella carriera educativa. I compagni degli altri due gruppi hanno invece dotazioni socio economiche inferiori che li distanzia negativamente.

All'effetto persistente del background socioeconomico se affianca però in modo prorompente quello agito dal background migratorio. È infatti emerso, a conferma di quanto rilevato in letteratura, come sussistano delle condizioni addizionali che interferiscono nelle carriere educative dei giovani d'origine immigrata tanto che, tenendo sotto controllo le variabili socioeconomiche, continuano a registrarsi notevoli scostamenti a seconda dei gruppi, del loro vissuto e delle loro biografie.

Nel capitolo 3.3 si è visto come quel che sfugge alle spiegazioni ortodosse dell'achievement gap, quando applicate alle minoranze etniche, è in parte imputabile a bias metodologici, all'applicare cioè le misure convenzionalmente utilizzate in sociologia per le DOE anche per studiare questi gruppi. Non è solo questo però, anche disponendo di indicatori affidabili il gap nel ritorno d'investimento in educazione tra nativi e compagni d'origine immigrata, così come tra diversi gruppi d'immigrati, permetterebbe di spiegare tali iniquità poiché non esclusivamente riconducibile ai soli fattori socioeconomici.

In questa tesi, per colmare questo vuoto, è stato chiamato in gioco Boudon (1974), con la sua distinzione tra effetti primari e secondari applicata e adatta allo studio dei processi migratori. Effetti primari che nel caso delle minoranze etniche si traducono in prevalenza in svantaggio: dissonanza culturale, conflitti e dissonanza generazionale, capitale culturale decontestualizzato, capitale sociale svalutato, capitale simbolico depotenziato ecc... (cfr. cap. dal 4.1 al 4.8). Ma parallelamente anche effetti secondari che hanno minor rilevanza nel determinare le DOE e che possono portare alcune minoranze etniche in posizione di vantaggio sia rispetto alle minoranze deprivilegiate, sia talvolta superiori a quelle degli autoctoni: l'ethos culturale, le reti etniche, le elevate aspirazioni personali e genitoriali ecc...(cfr. cap. dal 4.9 al 4.10).

Cosmopoliti/integrati, soddisfatti/in cammino e disorientati/delusi sembrano

differenziarsi proprio per il diverso bilanciamento quindi non solo in termini di dotazioni socioeconomiche, ma anche di come l'esperienza migratoria abbia portato dietro di sé differentemente più o meno svantaggi addizionali primari, o alternativamente vantaggi addizionali secondari.

I buoni livelli di riuscita dei ragazzi del primo gruppo sono accompagnati da elevate dotazioni di capitale culturale e sociale e nella maggior parte dei casi da una positiva esperienza nella scuola di base, dal coinvolgimento dei genitori nelle loro scelte educative, un'ottima padronanza dell'italiano e da un ethos culturale molto saldo. In questo caso lo spirito cosmopolita che li caratterizza, il padroneggiare due o più lingue sono esempi caratteristici di come l'esperienza migratoria possa apportare qui vantaggi addizionali secondari di cui sopra.

In una posizione intermedia i soddisfatti/in cammino fanno leva sulle elevate aspirazioni educative dei genitori che leggono nell'istruzione l'unica via per il riscatto sociale rispetto alla bassa posizione sociale cui come migranti sono relegati. Ciò però non sembra essere sufficiente per condurre a un pieno successo formativo o a decidere per i percorsi universitari più prestigiosi. Capitale sociale e culturale debole, conoscenza della lingua non perfetta, famiglie smembrate e altre situazioni di svantaggio si traducono in percorsi a ostacoli, o nella scelta di carriere brevi e professionalizzanti. A fronte di ciò questi ragazzi hanno un buon senso critico e capacità d'analisi che permette non di meno di perseguire obiettivi di successo.

Molto più critica è la situazione del gruppo numericamente più esiguo, i disorientati/delusi, che a differenza dei soddisfatti/in cammino hanno un bassissimo senso critico sia verso il loro percorso migratorio globalmente inteso, sia più specificatamente sul percorso accidentato all'interno del quale vivono uno spiccato senso di smarrimento e di delusione per il loro insuccesso.

Alcuni limiti si impongono a prima vista a analisi questo lavoro di tesi. Il principale elemento è legato alla mancanza di dati su coloro che hanno abbandonato il corso di studi. Purtroppo non è stato possibile ottenere i dati statistici sugli abbandoni, ma dalle telefonate ai contatti selezionati

casualmente dagli elenchi esaustivi degli iscritti ci si è trovati innanzi a un numero estremamente elevato di studenti che si erano ritirati in corso d'anno; ciò sta ad indicare che non tutti coloro che arrivano ad immatricolarsi riescono poi a restare all'interno di un sistema complesso, articolato, e già difficile da seguire per gli studenti italiani e ancora di più per gli stranieri.

Non è stato neppure esplorare la storia di coloro che, pur spinti da un grande desiderio di continuare gli studi nell'*higher education* e spesso appoggiati dalle famiglie, vedono la laurea come un traguardo di alto prestigio ma scontrandosi con la complessità dell'organizzazione universitaria, con le difficoltà economiche, con la necessità di conciliare lavoro, studio e famiglia hanno la scelta quasi obbligata di abbandonare gli studi dopo la scuola superiore, nonostante gli sforzi intrapresi e l'investimento simbolico elevato. Un approfondimento su questi casi sarebbe quindi molto utile per cogliere non solo le motivazioni individuali degli abbandoni, ma anche quelle più legate al funzionamento del sistema universitario, all'atteggiamento dei docenti, all'organizzazione burocratica, alle difficoltà legate al rilascio dei permessi di soggiorno per studio e così via. Sicuramente la carenza di informazioni specifiche e di un orientamento mirato sembra essere uno dei problemi che colpisce gli studenti alla fine della scuola secondaria e che ovviamente si riflette con maggior forza proprio in coloro che godono di un minore capitale sociale e hanno una maggiore difficoltà ad orientarsi nel sistema universitario italiano. La scarsa informazione sulle forme di sostegno economico e sui diversi corsi di studio sembra costituire ancora un'importante barriera per gli studenti immigrati che decidono di non iscriversi all'università, oppure si iscrivono ma non arrivano alla laurea. Ciò è vero soprattutto per coloro che vengono da famiglie che non hanno alla spalle un'esperienza di studi universitari e non possiedono le chiavi interpretative adeguate per orientare i figli verso questo percorso; come sottolinea Fry (2002:12) nel caso dei latinoamericani negli USA: *“questi significati relativi alla frequenza dell'università sono il risultato del compromesso tra il desiderio di ottenere un'educazione e le incisive forze della famiglia, della comunità e delle possibilità finanziarie [...] 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 americani danno per scontato”.

Alla luce di queste considerazioni si reputa fondamentale riflettere su queste barriere, affinché non si trasformino in limiti strutturali che rendono l'accesso all'università estremamente difficile e tortuoso per gli studenti immigrati.

Negli Stati Uniti nel 2007 l'*Institute for Higher Education Policy* sottolineava come nonostante gli Usa fossero una nazione di immigrati *“tuttavia oggi realizzare il sogno americano è quasi impossibile senza un'educazione universitaria, e molti immigrati incontrano significative barriere per ottenere l'accesso all'higher education e raggiungere la laurea”* (Erisman e Looney, 2004:4). Partendo da questa esperienza e riconoscendo i limiti e gli ostacoli del nostro sistema, si può riflettere e proporre alternative e soluzioni anche in termini di politiche sociali e di tutela del diritto allo studio che, proprio a partire dai risultati di ricerca, possano ideare interventi adeguati per le diverse situazioni locali, in rapporto ai differenti gruppi nazionali, ai loro percorsi migratori, alle differenze di genere, ai percorsi scolastici negli ordini di scuola precedenti.

Tutto ciò si deve però accompagnare alla consapevolezza che la condizione migratoria non è una caratteristica immutabile e rigida dell'individuo, ma si interseca con altre variabili che spostano in secondo piano l'origine nazionale e fanno emergere elementi più significativi e comuni a tutti gli altri studenti indipendentemente dalla nazionalità.

Si ritiene infine che sia indispensabile iniziare a ragionare sugli studenti immigrati che si dirigono all'università, sia perché questo fattore dice molto sui percorsi di integrazione, stabilizzazione e prospettive future delle nuove generazioni all'interno del nostro paese, sia perché la presenza di studenti altamente qualificati contribuisce ad innalzare il capitale umano, elemento fondamentale per lo sviluppo economico e la crescita di un paese. Non è quindi solo la presenza degli studenti internazionali ad essere elemento di interesse, concepita come occasione per attrarre professionisti altamente qualificati (EMN, 2013), ma lo stesso si potrebbe dire per i figli degli

immigrati che arrivano all'università con un bagaglio linguistico e culturale ugualmente ricco, articolato e che va ben oltre i limiti del contesto nazionale.

Allegato 1 La traccia d'intervista

Percorso migratorio (da quando è arrivato, con chi è arrivato, è ricongiunto, da quanto tempo.....)

Composizione nucleo familiare (con chi vivi, da quando sei arrivato ha sempre vissuto con loro o cambiamenti) anche descrizione situazione abitativa

Lavoro attuale o passato post scuola secondaria (capire se studia e lavora, o ha ripreso a studiare dopo aver lavorato per po')

Paese di origine

Percorso scolastico nel paese di origine

Famiglia nel paese di origine: composizione famiglia, titolo di studio dei genitori, lavoro svolto dai genitori, scelta migratoria della famiglia (capire per esempio chi è partito per primo, come hanno attivato i ricongiungimenti, motivo prevalente della scelta,

Progetto migratorio personale e familiare (provare a capire se esiste un'idea di un progetto migratorio o è legato solo a quello della famiglia)

Paese di arrivo:

Percorso scolastico nel paese di arrivo

Fase dell'inserimento nella scuola in Italia, come è avvenuto, si è rispettato l'inserimento per età, come è stata scelta quella scuola, differenze con il paese di origine.....

I titoli pregressi sono stati riconosciuti? Difficoltà, ostacoli....

Chi ha scelto la scuola superiore fatta? Che tipo di orientamento ha avuto, da chi? (insegnanti, amici dei genitori, genitori, datori di lavoro, compagni di scuola....)

Rapporto con i compagni di scuola

Rapporto con i docenti

Qual è l'opinione sul coinvolgimento dei genitori nella scuola fatta in Italia? (sia come essere presenti fisicamente andare a parlare con i docenti, sia essere informati, stare vicino ai figli, ecc....)

Scelta Università:

Perché hai deciso di continuare a studiare dopo la maturità?

Perché hai scelto proprio questa Facoltà? cosa ti ha convinto, chi ti ha dato suggerimenti.....dove hai preso le informazioni, secondo te le info sono facilmente accessibili o no....

Cosa ne pensano i tuoi genitori ?

Come valuti l'offerta formativa della tua Facoltà? I docenti? l'organizzazione pratica?

Hai mai cambiato Facoltà?

Come ti finanzia gli studi (borse, da solo, genitori.....)

Autopercezione: come ti valuteresti come studente ?

La media dei tuoi voti? sei in corso?hai alternato periodi di studio e periodi di lavoro?

Hai avuto difficoltà con il permesso di soggiorno?

Fai parte di qualche gruppo associazione di studenti stranieri/immigrati o altro tipo di associazioni ?

Difficoltà maggiori nel complesso.....(organizzazione, linguistici, familiari.....capire se sono generali o legati al fatto di essere stranieri)

Socializzazione extra scuola:

Con chi passi di solito il tuo tempo libero? (amici tuo gruppo nazionale, amici italiani, amici stranieri in generale, parenti.....)

Cosa ti piace fare nel tempo libero (solo e/o con gli amici)?

Che lingua parli a casa? Con gli amici?

Secondo te se dovessi rispondere di getto, qual è la tua lingua? Quella in cui ti senti più a tuo agio?

La lingua dell' auto riflessività: in che lingua sogni, pensi.....?

Autopercezione: autoidentificazione etnica, cittadinanza reale/percepita

Futuro:

Ti riscriveresti qui a Genova o sceglieresti un'altra città/paese?

Progettualità rispetto agli studi (fare un dottorato, master...ecc...in Italia o all'estero.....)

Spendibilità del titolo di studio, in Italia o anche nel paese di origine o altro paese.....

Allegato 2 Network View delle Code Family

Figura 1 Indicatori della famiglia di codici "aspetti negativi portati dall'immigrazione"

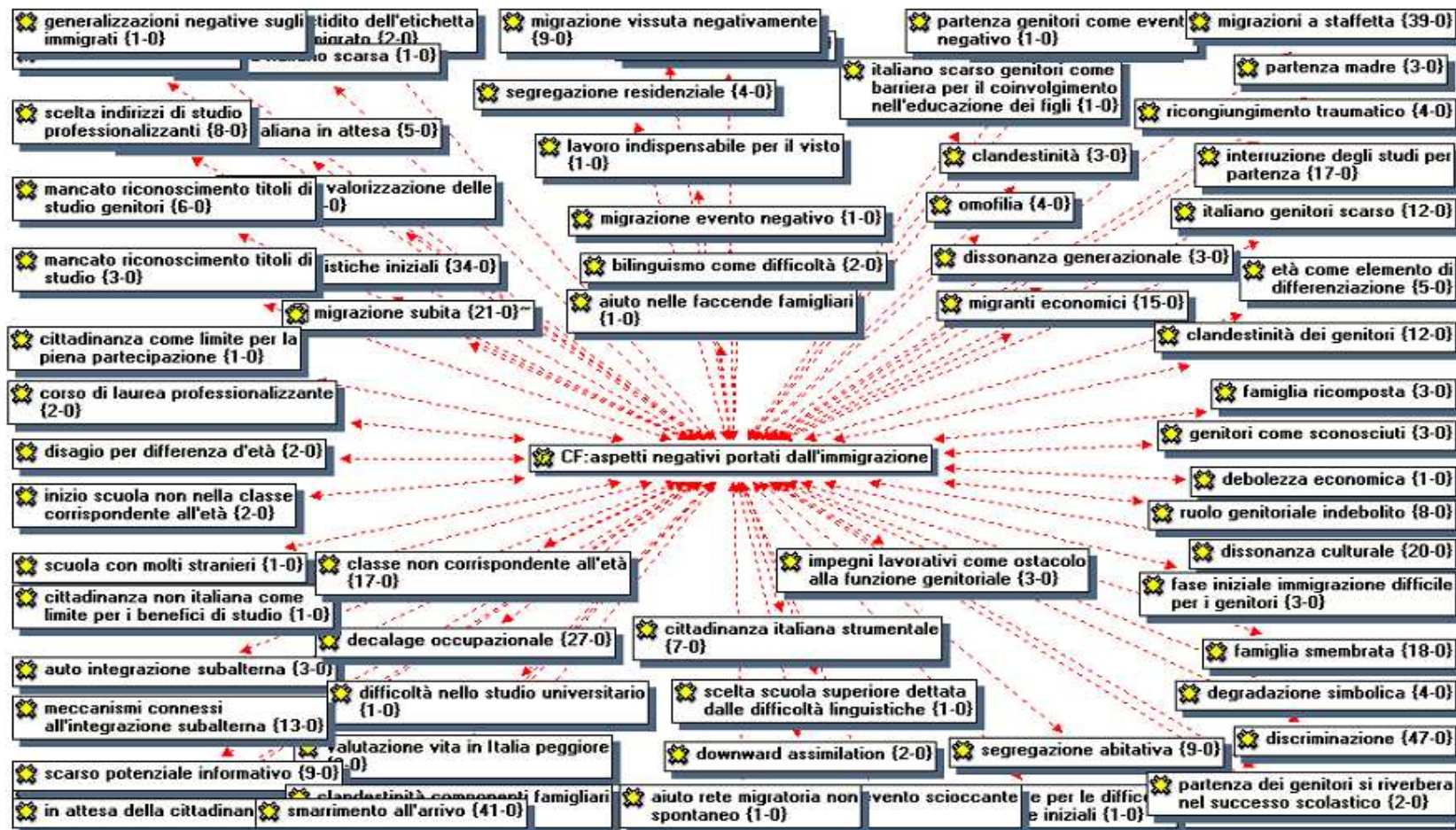


Figura 2 Indicatori della famiglia di codici "aspetti positivi portati dall'immigrazione"

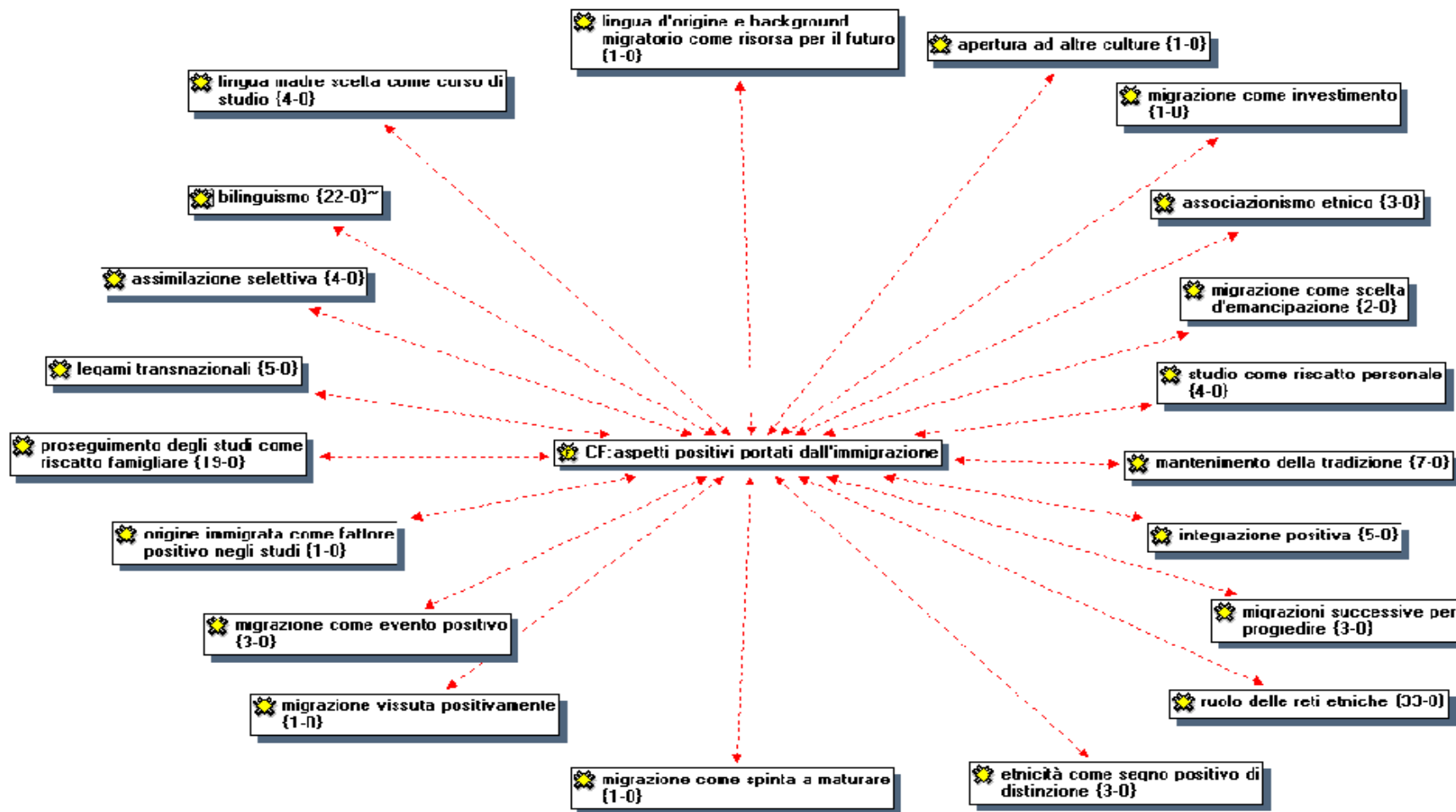


Figura 3 Indicatori della famiglia di codici “assimilazione selettiva”

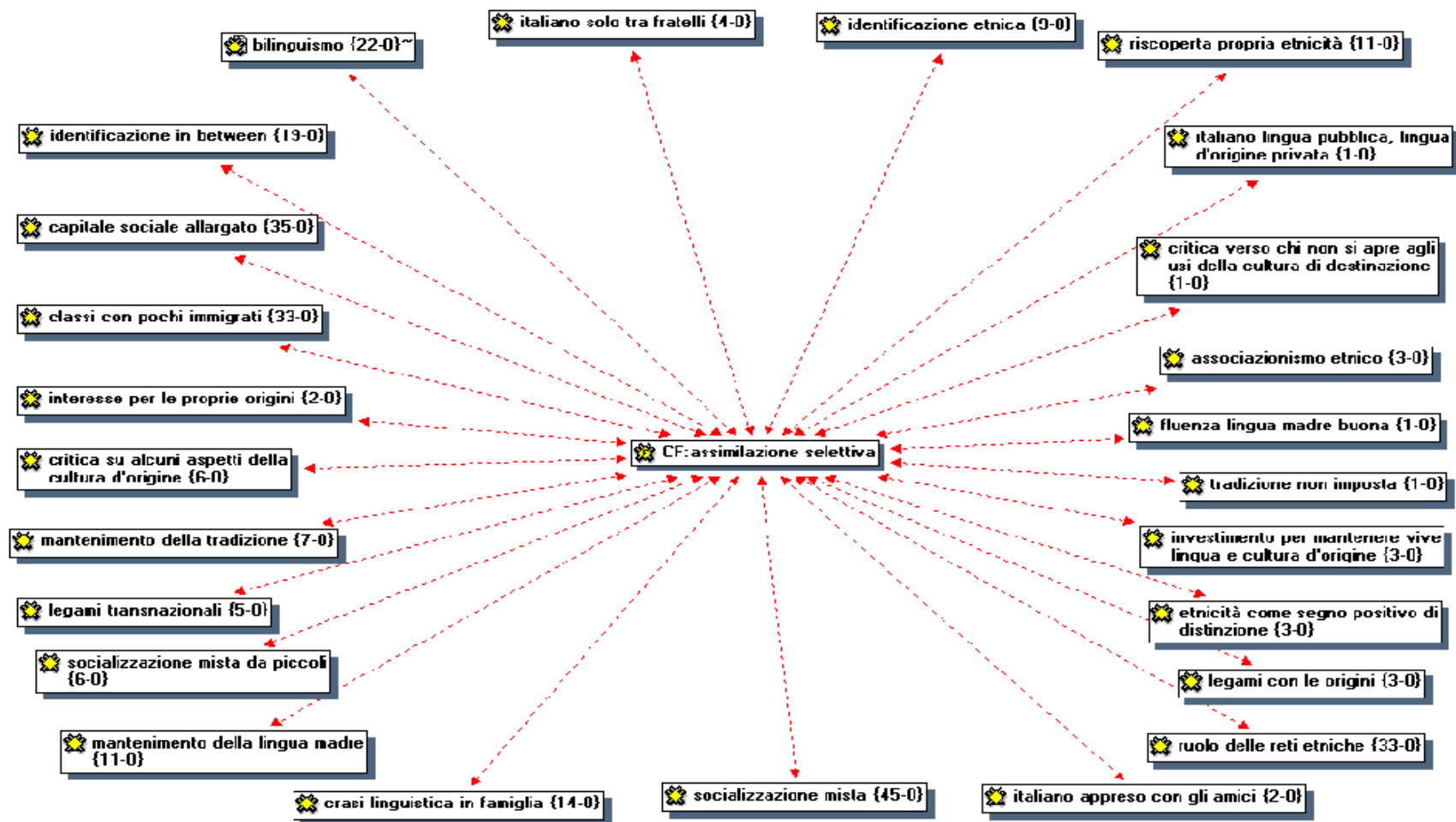


Figura 4 Indicatori della famiglia di codici "autonomia economica e di scelta del percorso di studio "

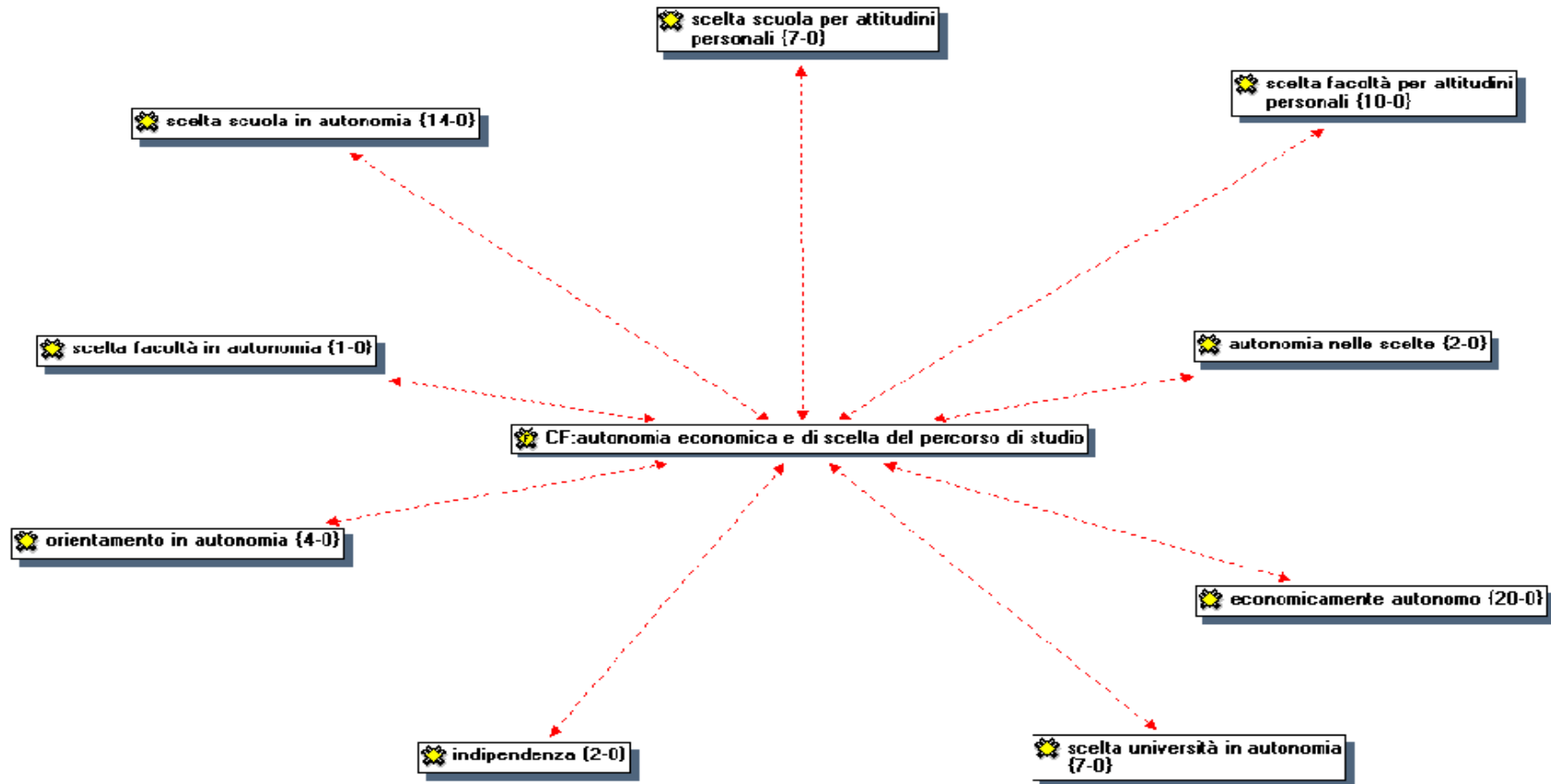


Figura 5 Indicatori della famiglia di codici “burocrazia come ostacolo”

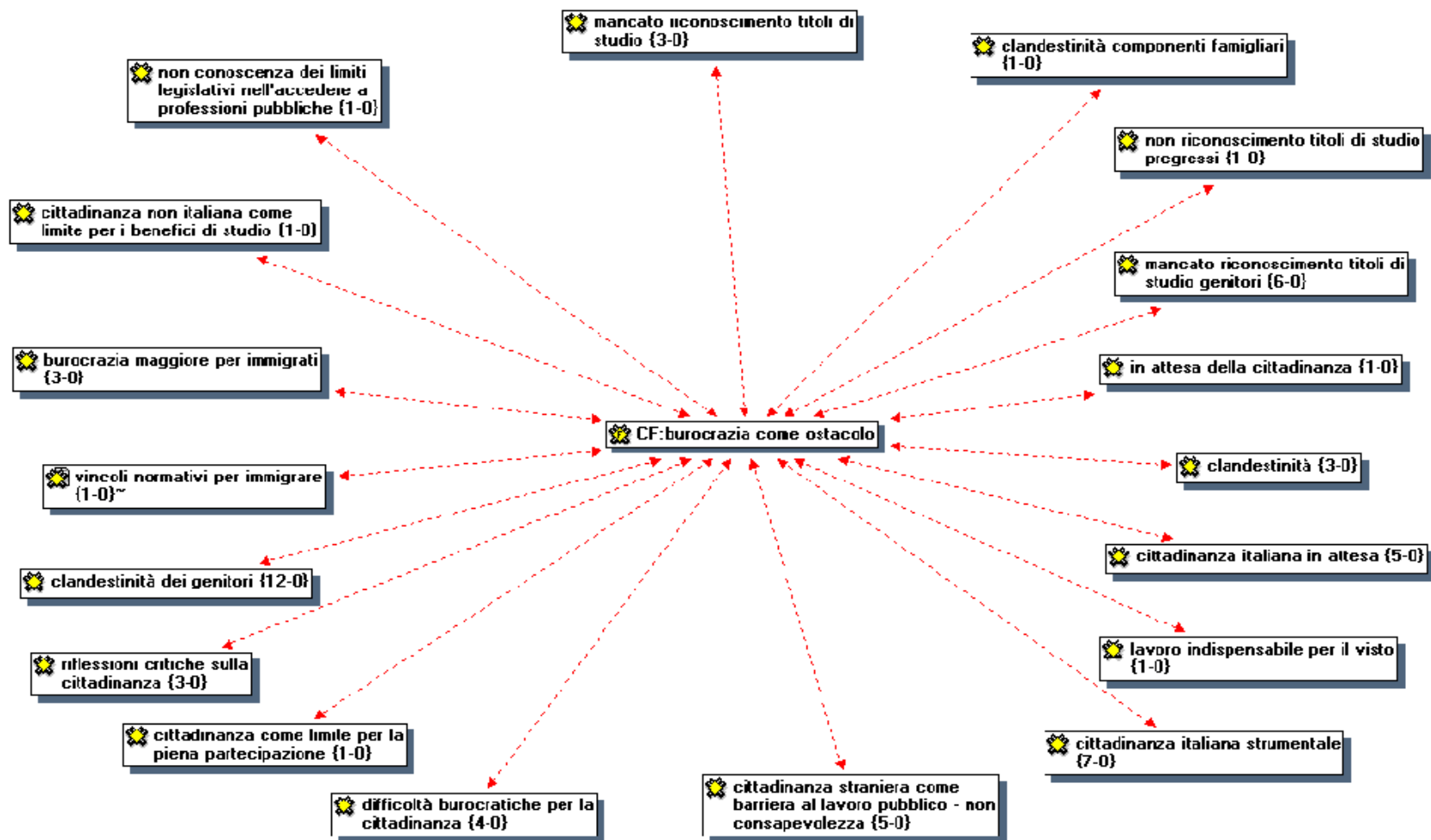


Figura 6 Indicatori della famiglia di codici “capitale culturale”

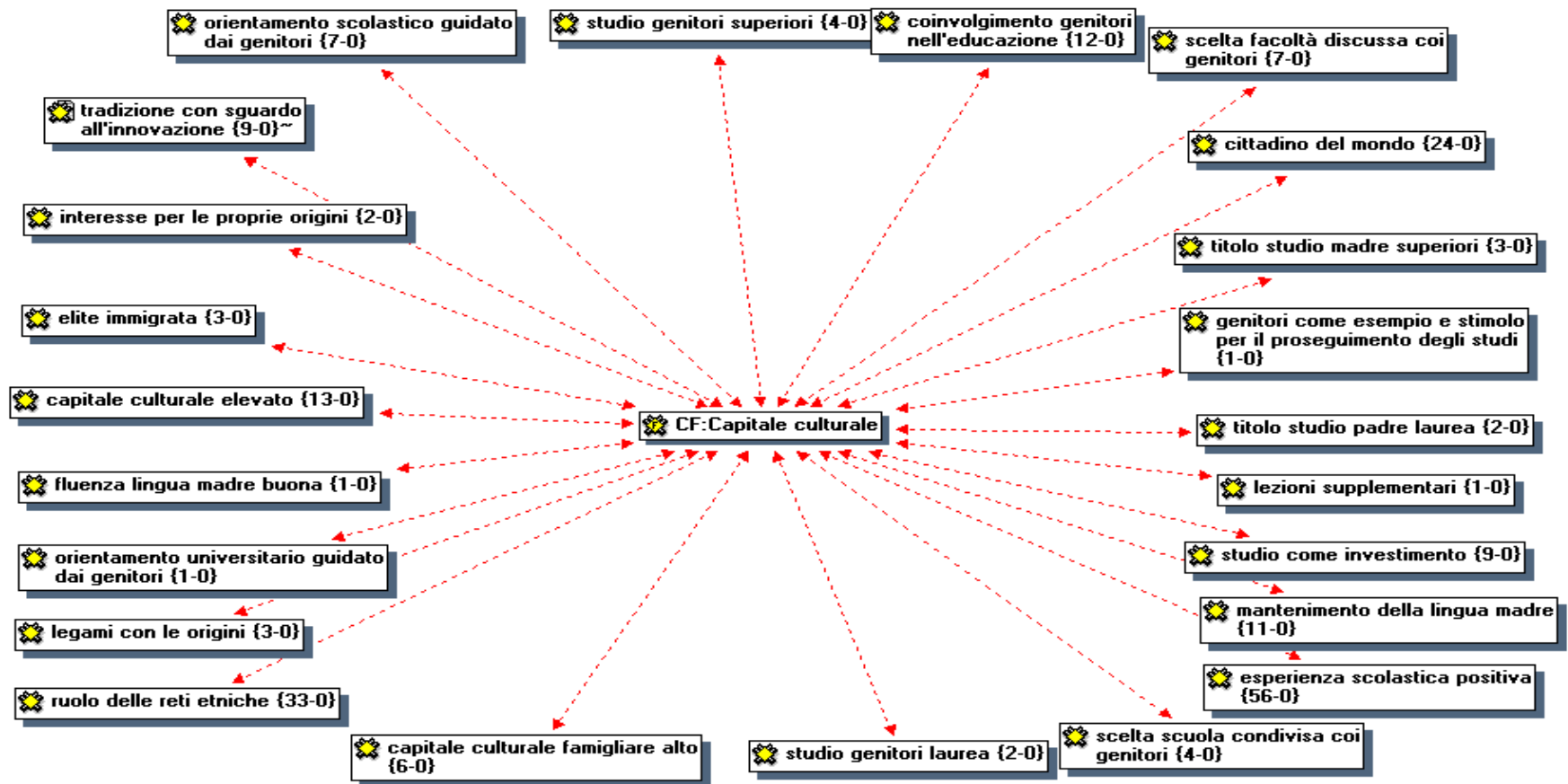


Figura 7 Indicatori della famiglia di codici “capitale sociale”

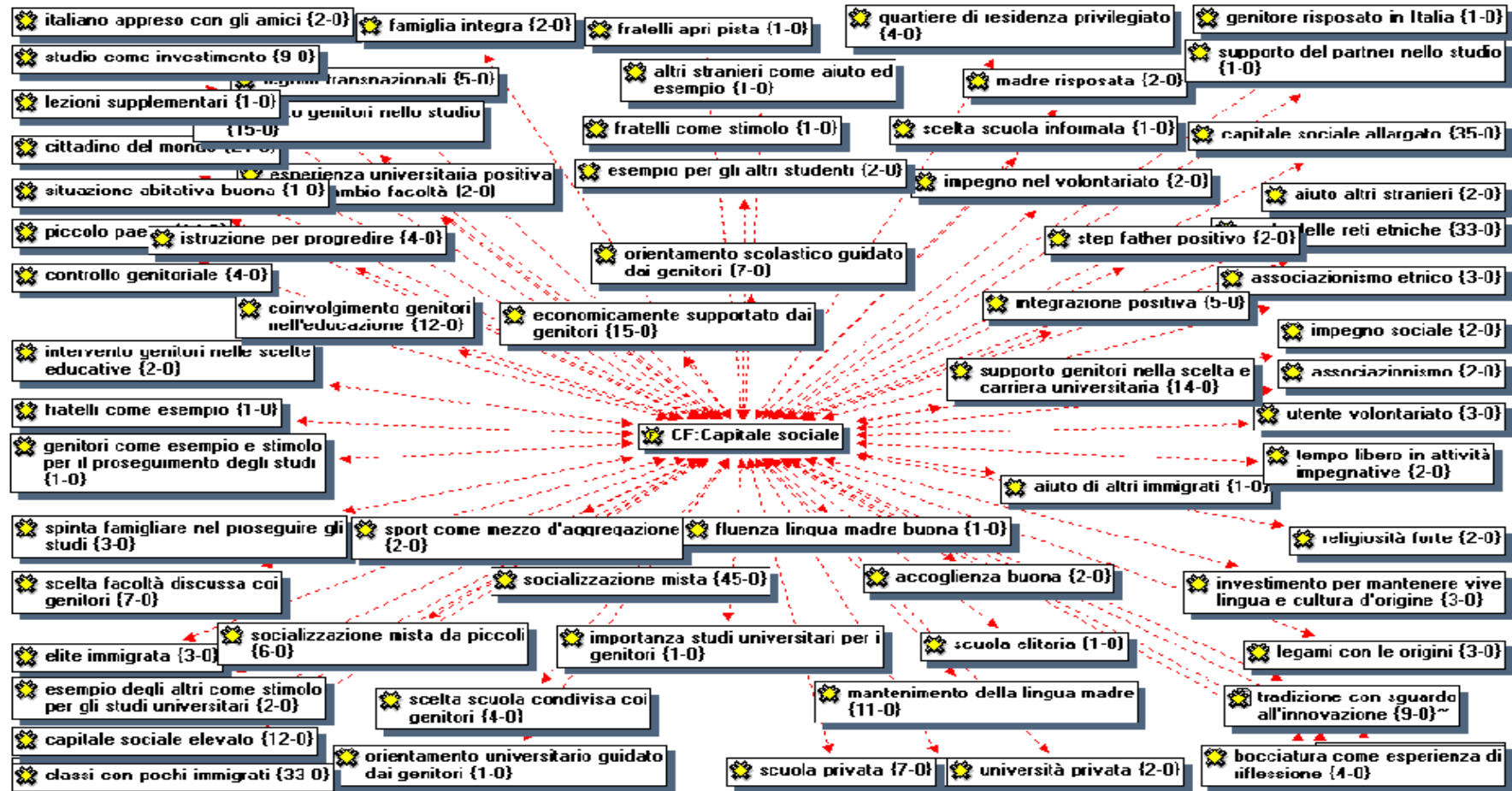


Figura 8 Indicatori della famiglia di codici “capitale sociale scarso”

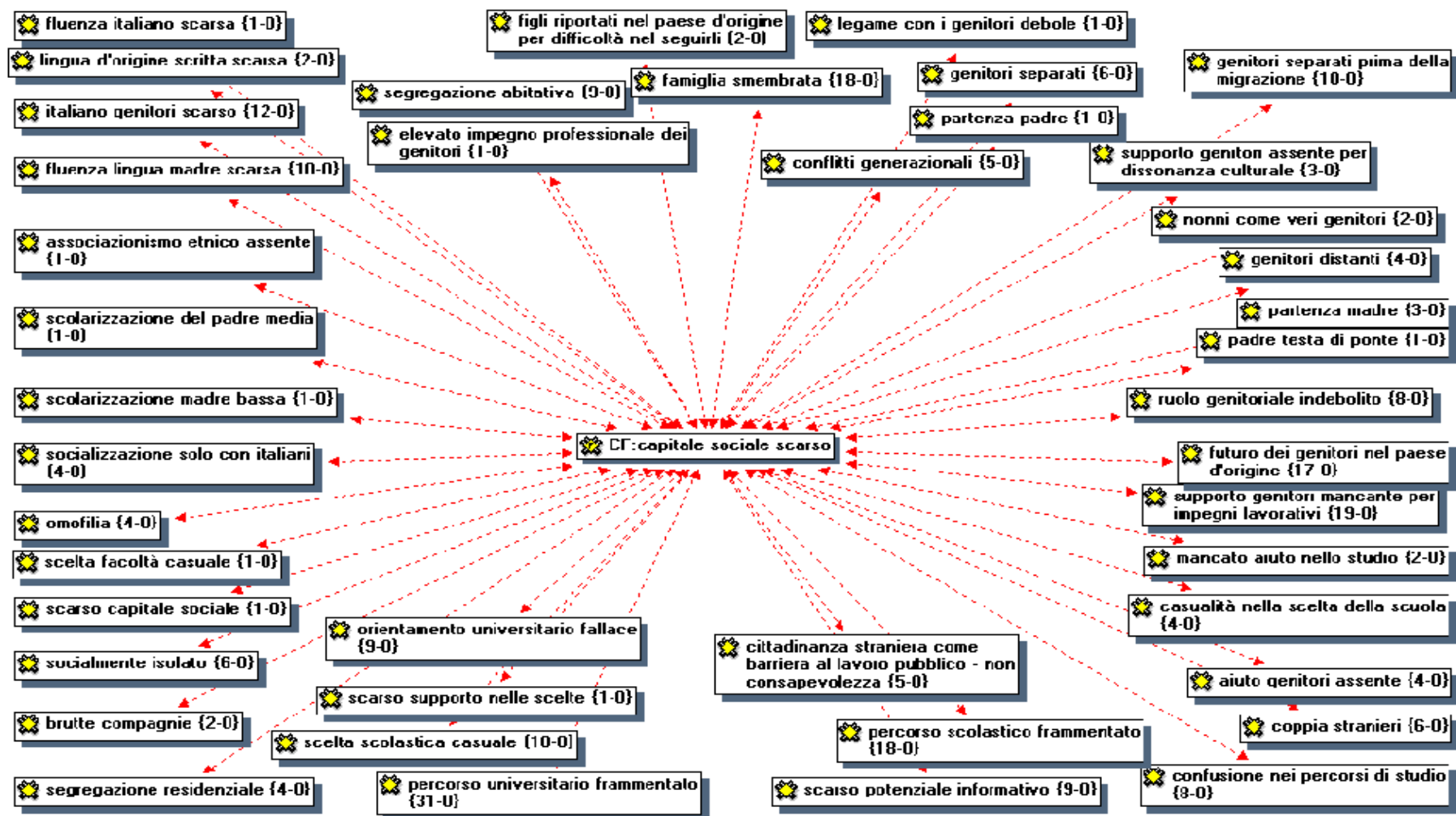


Figura 9 Indicatori della famiglia di codici “declinazioni della discriminazione”

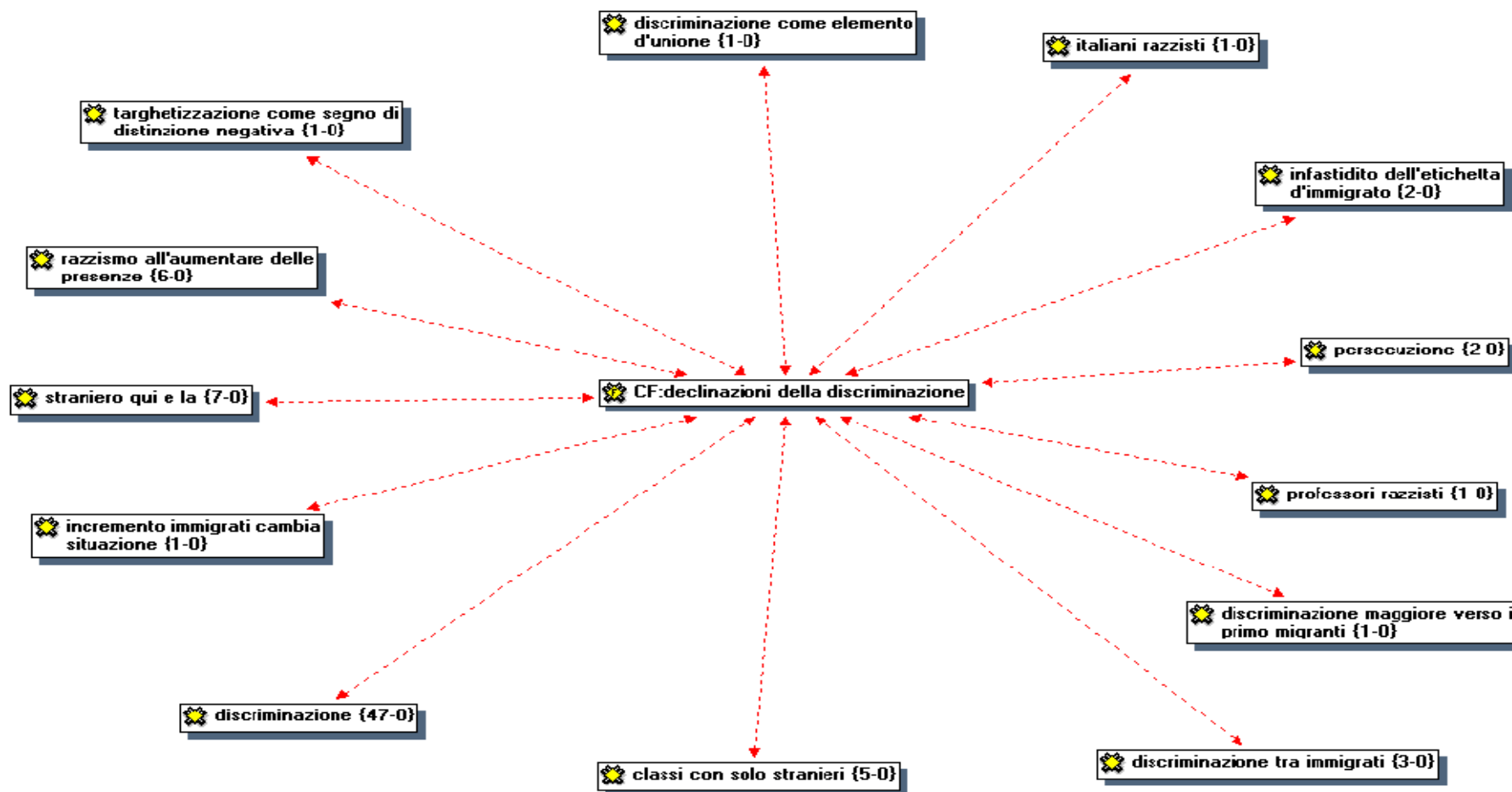


Figura 10 Indicatori della famiglia di codici “educazione come valore”

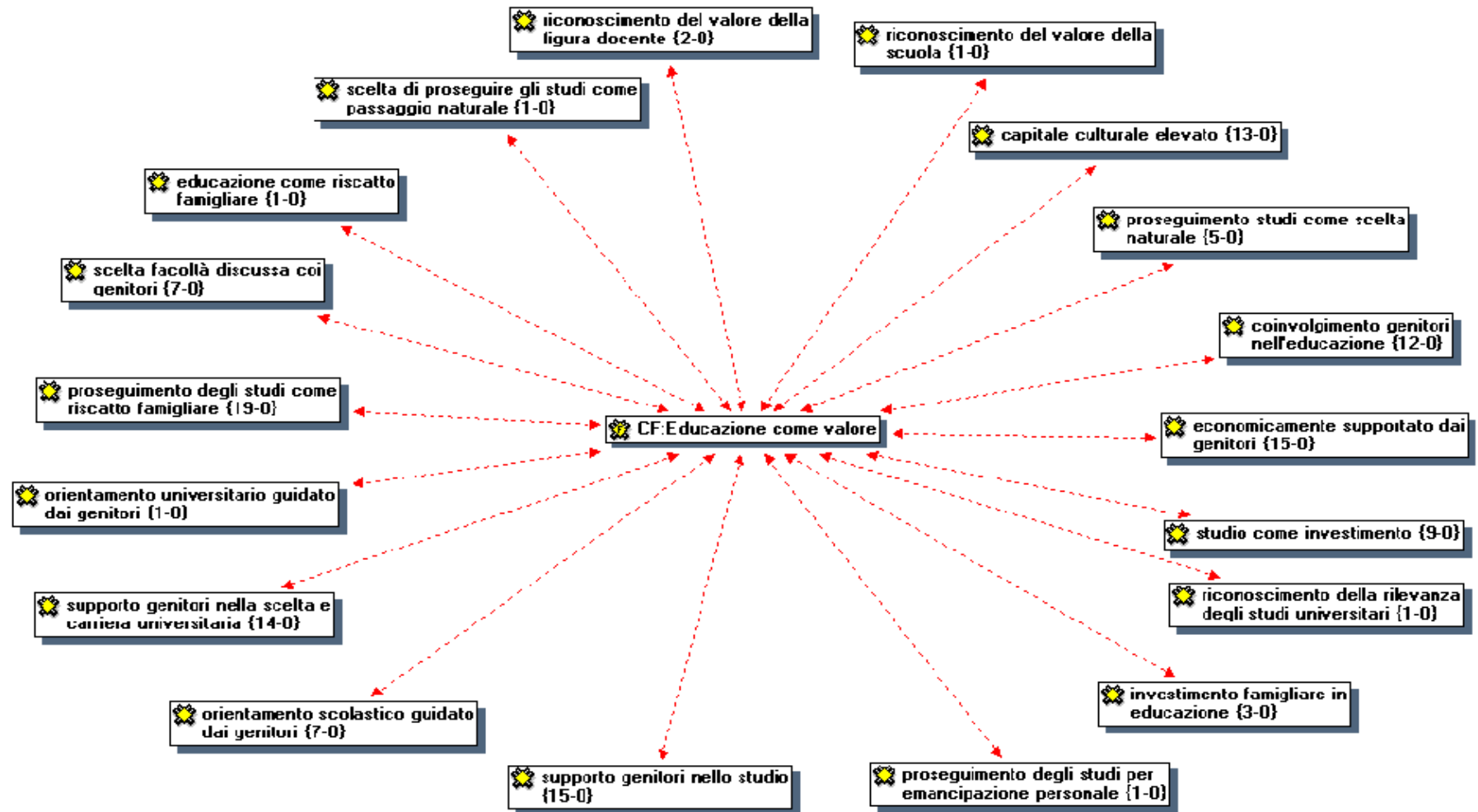


Figura 11 Indicatori della famiglia di codici “indebolimento della figura genitoriale”

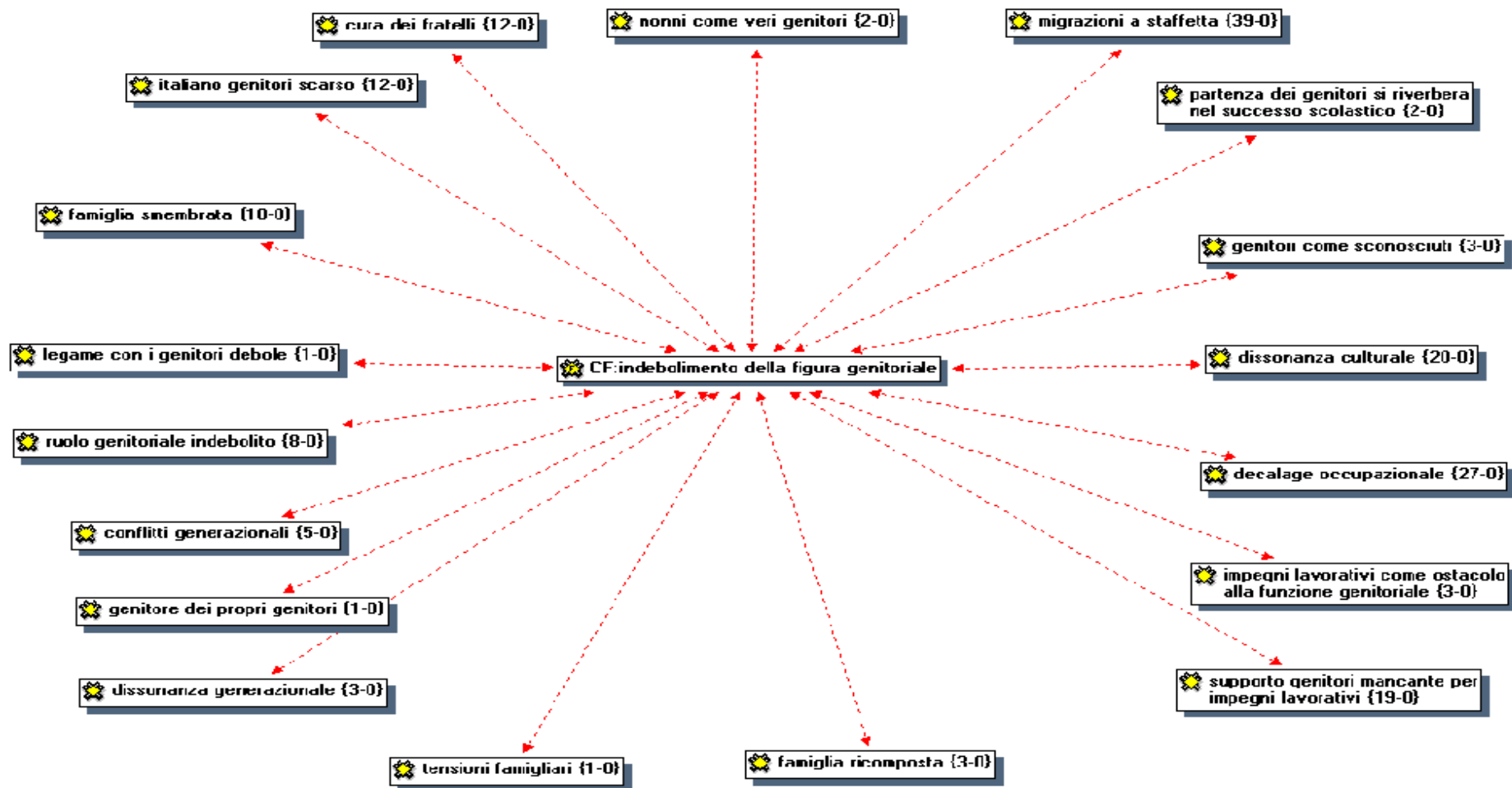


Figura 12 Indicatori della famiglia di codici “Integrazione subalterna”

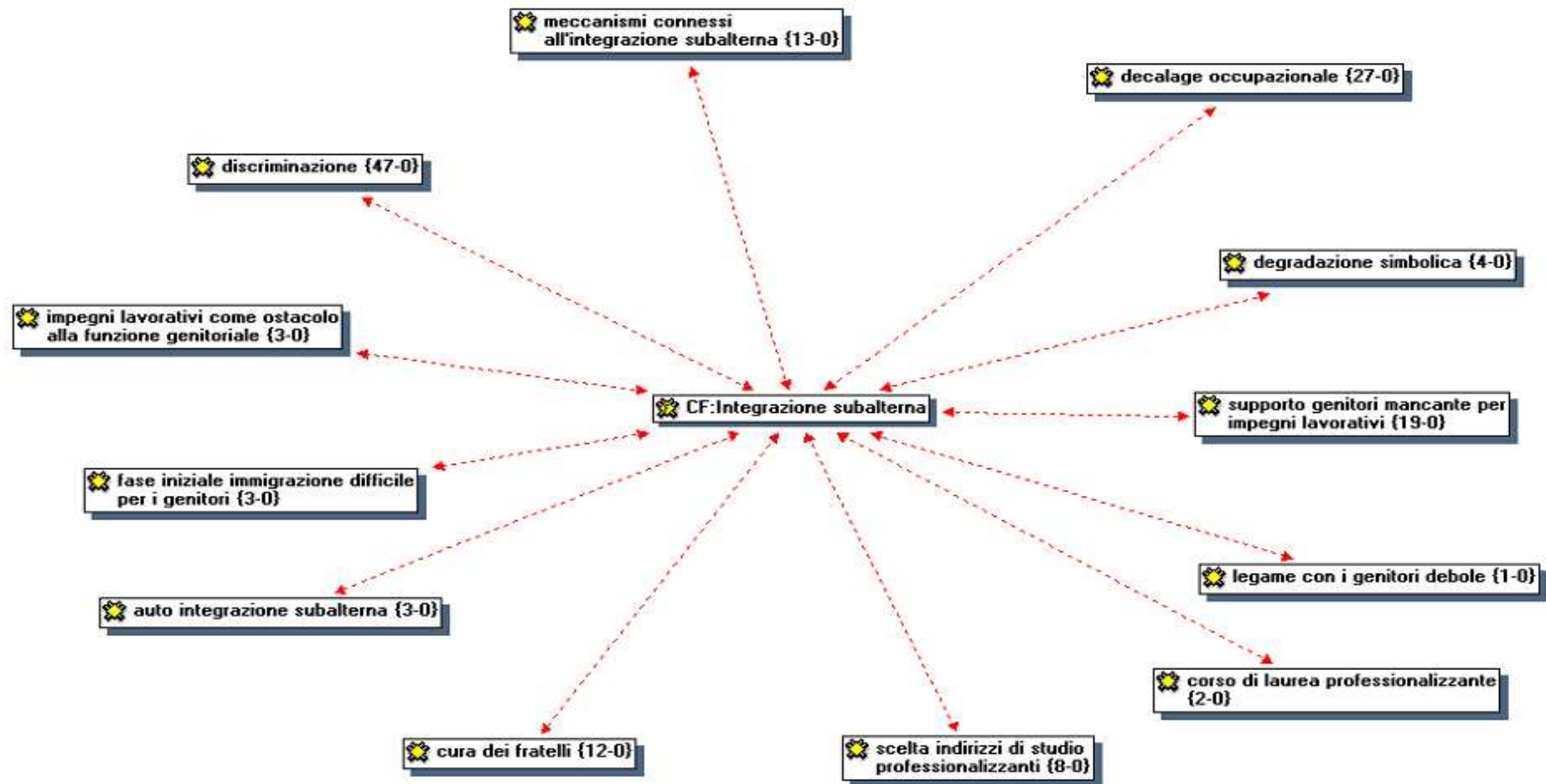


Figura 13 Indicatori della famiglia di codici “necessità economiche”

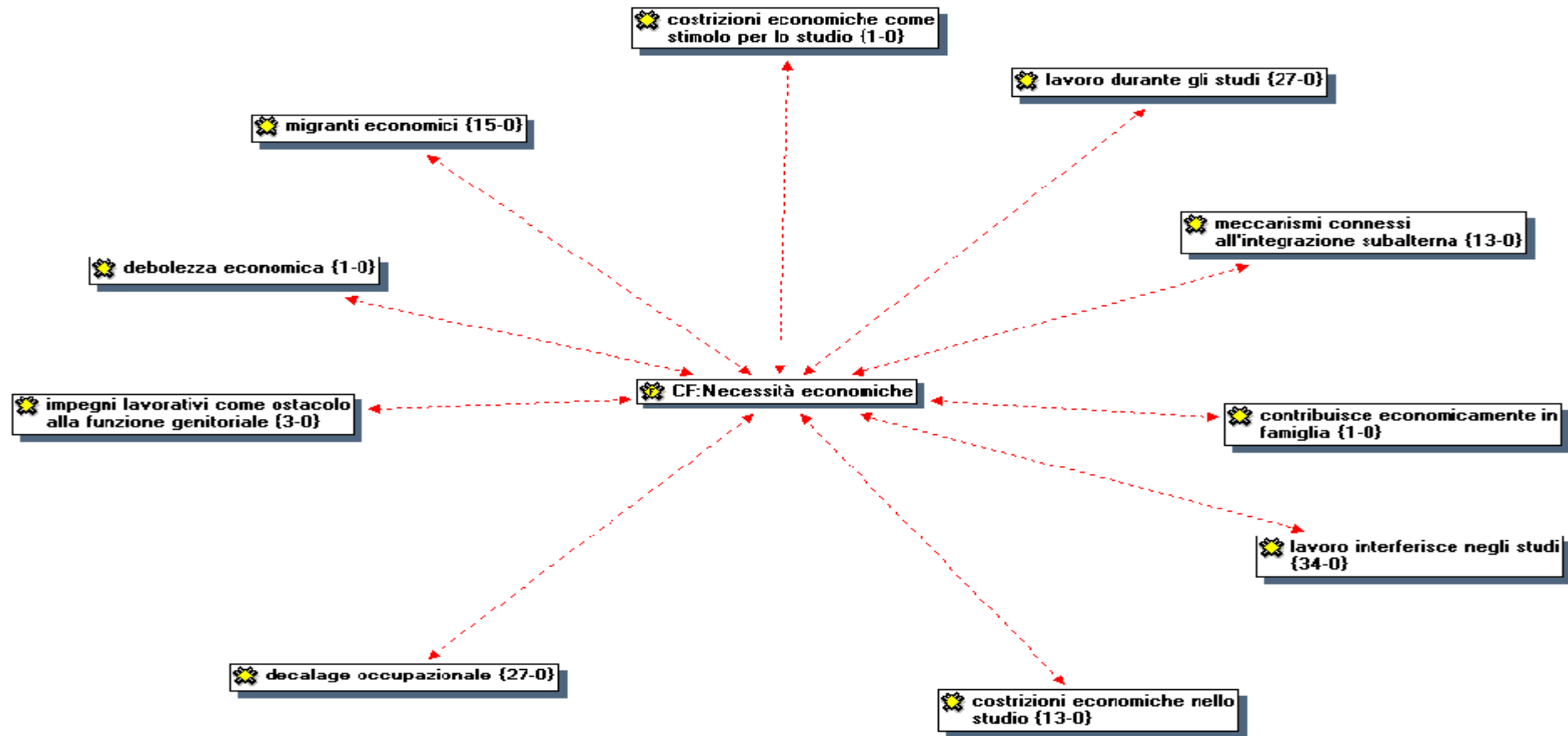


Figura 14 Indicatori della famiglia di codici “orientamento personale o familiare verso il contesto di provenienza”

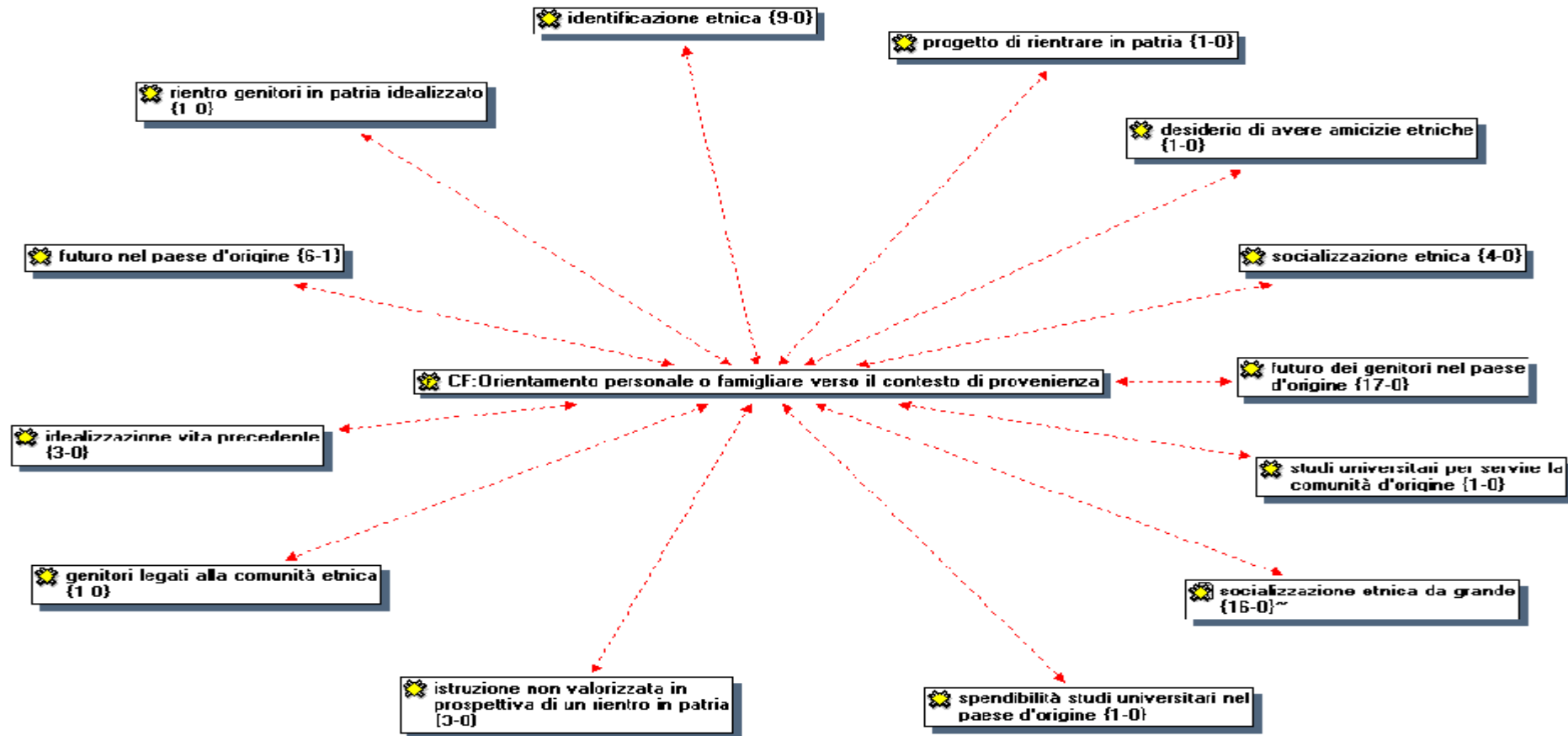
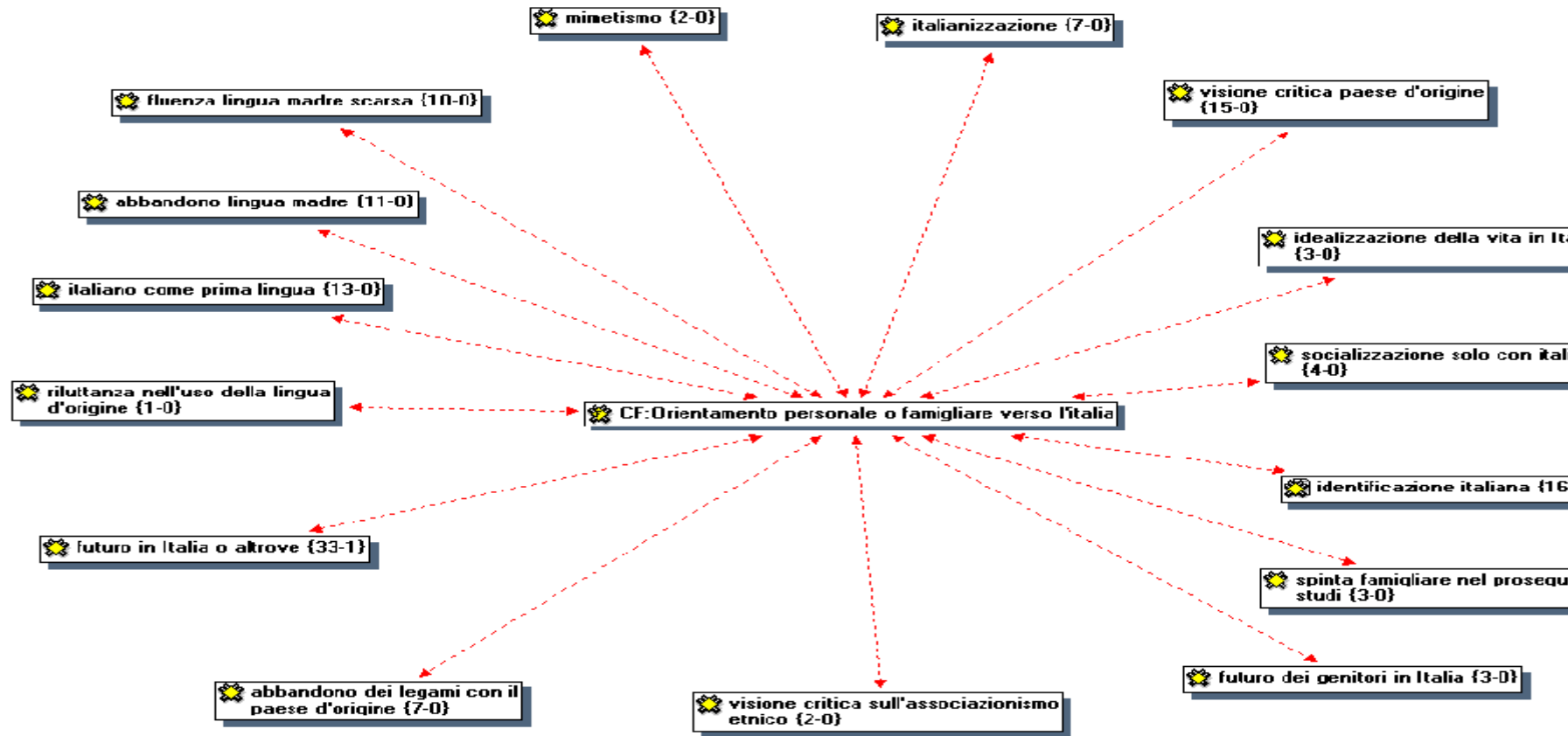


Figura 15 Indicatori della famiglia di codici “orientamento personale o familiare verso l’Italia”



Allegato 3 Distribuzione delle Famiglie di documenti Primari per Famiglie di Codici

Tabella 1 A e B “Esperienza formativa positiva per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto supplementare	borsa di studi	capitale culturale elevato	classi con pochi immigrati	esperienza formativa positiva	esperienza universitaria positiva	identificazione in between	mantenimento della lingua madre	organizzazione universitaria a buona	orientamento scolastico buono
Cosmopoliti/integrati	0,7	0,3	0,6	1,0	2,1	0,6	0,7	0,4	0,2	0,5
Soddisfatti/in cammino	0,3	0,4	0,4	1,1	1,4	0,0	0,6	0,3	0,2	0,3
Disorientati/delusi	0,7	0,5	0,0	0,7	1,5	0,0	0,2	0,2	0,5	0,0
TOTALS	1,7	1,2	1,0	2,7	5,0	0,6	1,5	0,9	0,9	0,8

	orientamento scolastico guidato dai genitori	orientamento universitario buono	piccolo paese	perseguimento degli studi come riscatto familiare	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studio	TOTALS:
Cosmopoliti/integrati	0,4	0,3	0,1	0,7	0,6	0,4	9,6
Soddisfatti/in cammino	0,1	0,3	0,7	0,6	0,4	0,5	7,6
Disorientati/delusi	0,3	0,0	0,2	0,2	0,2	0,3	5,3
TOTALS	0,8	0,6	0,9	1,5	1,2	1,2	22,5

Tabella 2 A e B “Esperienza formativa positiva per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto supplementare	borsa di studi	capitale culturale elevato	classi con pochi immigrati	esperienza formativa positiva	esperienza universitaria positiva	identificazione in between	mantenimento della lingua madre	organizzazione universitari a buona	orientamento scolastico buono	orientamento scolastico guidato dai genitori
Liceo	0,6	0,4	1,1	0,9	1,9	0,1	1,1	0,6	0,6	0,6	0
Tecnico	0,3	0,5	0,3	0,6	1,3	0,1	0,3	0,4	0,3	0,3	0
Professionale	0,7	0,2	0,1	1,5	2,0	0,3	0,5	0,1	0,1	0,1	0
TOTALS	1,6	1,1	1,5	3,0	5,2	0,5	2,0	1,0	0,9	1,0	0

	orientamento universitario buono	passione per lo studi	piccolo paese	proseguimento degli studi come riscatto familiare	scelta facoltà per attitudini personali	scelta scuola per attitudini personali	studi come riscatto personale	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studi	TOTALS:
Liceo	0,4	0,4	1,1	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,6	12,7
Tecnico	0,3	0,1	0,3	0,8	0,2	0,1	0,0	0,4	0,4	7,1
Professionale	0,0	0,0	0,1	0,4	0,4	0,2	0,1	0,5	0,4	7,8
TOTALS	0,7	0,5	1,5	1,5	1,0	0,7	0,5	1,2	1,4	27,7

Tabella 3 A e B “Esperienza formativa positiva per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto supplementare	borsa di studi	capitale culturale elevato	classi con pochi immigrati	esperienza formativa positiva	esperienza universitaria positiva	identificazione in between	investimento famigliare e in educazione	istruzione per progredire	mantenimento della lingua madre	organizzazione universitaria a buona
Generazione 1,75	0,4	0,3	0,5	1,1	2,0	0,6	0,8	0,3	0,1	0,1	0,0
Generazione 1,50	0,5	0,5	0,6	1,1	1,5	0,1	0,6	0,1	0,1	0,5	0,0
Generazione 1,25	0,4	0,3	0,0	0,7	1,6	0,0	0,2	0,1	0,2	0,2	0,0
TOTALS	1,3	1,1	1,1	2,9	5,1	0,7	1,6	0,5	0,4	0,8	0,0

	orientamento scolastico buono	orientamento scolastico guidato dai genitori	passione per lo studi	piccolo paese	perseguimento degli studi come riscatto famigliare	scelta facoltà per attitudini personali	scelta scuola per attitudini personali	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studi	TOTALS:
Generazione 1,75	0,3	0,3	0,4	0,6	1,0	1,1	0,4	0,6	0,1	11,1
Generazione 1,50	0,4	0,1	0,2	0,6	0,5	0,1	0,2	0,2	0,6	8,7
Generazione 1,25	0,0	0,2	0,1	0,2	0,2	0,0	0,0	0,6	0,3	5,8
TOTALS	0,7	0,6	0,7	1,4	1,7	1,2	0,6	1,4	1,1	25,6

Tabella 4 A e B “Esperienza formativa positiva per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	b o r s a d i s t u d i	cap i t a l e c u l t u r a l e e l e v a t o	cl a s s i c o n p o c h i i m m i g r a t i	es p e r i e n z a f o r m a t i v a p o s i t i v a	id e n t i f i c a z i o n e i n b e t w e e n	m a n t e n i m e n t o d e l l a l i n g u a m a d r e	o r g a n i z z a z i o n e u n i v e r s i t a r i a b u o n a	o r i e n t a m e n t o s c o l a s t i c o b u o n o	o r i e n t a m e n t o u n i v e r s i t a r i o b u o n o
Maschi	0,3	0,5	0,8	1,6	0,5	0,3	0,2	0,5	0,3
Femmine	0,5	0,3	1,2	1,6	0,6	0,4	0,4	0,1	0,2
TOTALS	0,8	0,8	1,9	3,3	1,1	0,6	0,5	0,6	0,5

	pic c o l o p a e s e	pro s e g u i m e n t o d e g l i s t u d i c o m e r i s c a t t o f a m i g l i a r e	sc e l t a f a c o l t à p e r a t t i t u d i n i p e r s o n a l i	sup p o r t o g e n i t o r i n e l l a s c e l t a e c a r r i e r a u n i v e r s i t a r i a	sup p o r t o g e n i t o r i n e l l o s t u d i	TOTALS:
Maschi	0,2	0,4	0,2	0,5	0,5	6,8
Femmine	0,6	0,7	0,4	0,3	0,4	7,5
TOTALS	0,8	1,1	0,6	0,8	0,9	14,4

Tabella 5 A “Esperienza formativa positiva per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto supplemen tare	classi con pochi immi grati	esperie nza formati va positiv a	identificazi one in between	prosequim ento degli studi come riscatto famigliare	TOTA LS:
Africa	0	0,6	1,4	0,4	0,2	2,6
Asia	1,5	0,5	2	2	1	7,0
Est Europa	0,1	0,6	1,4	0,5	0,6	3,2
America Latina	0,8	1,4	1,8	0,5	0,6	5,1
TOTALS	2,4	3,1	6,6	3,4	2,4	17,9

Tabella 6 A e B “Esperienza formativa negativa per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	abbandono e ripresa frequenze degli studi	borsa di studio persa	casualità nella scelta della scuola	confusione nei percorsi di studi	costrizioni economiche nello studi	drop out	esperienza formativa negativa	fallimento scolastico	fallimento studi universitari	lavoro interferisce negli studi	organizzazione universitari a mediocre
Cosmopoliti\integrati	0,0	0,3	0,0	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,1	0,9
Soddisfatti\in cammino	0,0	0,5	0,1	0,2	0,4	0,1	0,2	0,6	0,2	1,6	0,5
Disorientati\delusi	0,5	0,3	0,5	0,7	0,7	1,3	0,3	0,2	0,3	0,8	0,5
TOTALS	0,5	1,1	0,6	0,9	1,2	1,4	0,8	0,8	0,6	2,5	1,9

	organizzazione università scarsa	orientamento universitario fallace	orientamento universitario superficiale	percorso scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	scelta formativa casuale	scelta scuola imposta	scelta universitaria casuale	TOTALS:
Cosmopoliti\integrati	0,6	0,1	0,1	0,3	0,1	0,2	0,3	0,0	3,3
Soddisfatti\in cammino	0,2	0,2	0,1	0,2	0,7	0,2	0,2	0,2	6,3
Disorientati\delusi	0,0	0,8	0,5	1,8	3,0	0,8	0,2	0,3	13,7
TOTALS	0,8	1,1	0,7	2,4	3,8	1,2	0,7	0,5	23,2

Tabella 7 A e B “Esperienza formativa negativa per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bo rs a di st ud i pe rs a	clas si con solo stra nieri	confusi one nei percors i di studi	costrizio ni economi che nello studi	d r o p o u t	esperie nza formati va negativ a	fallime nto scolas tico	lavoro interferi sce negli studi	organizzazi one universitari a mediocre	organizzazi one università scarsa
Liceo	0,6	0,0	0,1	0,4	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,6
Tecnico	0,4	0,0	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,7	0,6	0,1
Professionale	0,3	0,5	0,4	0,5	0,8	0,5	0,8	1,4	1,1	0,3
TOTALS	1,3	0,5	0,7	1,2	0,9	0,6	1,0	3,2	1,7	1,0

	orientam ento universit ario di tipo informati vo	orientam ento universit ario fallace	percors o scolasti co framme ntato	percors o universi tario framme ntato	razzismo all'aume ntare delle presenze	scelta forma tiva casua le	scel ta scu ola imp ost a	TOT ALS:
Liceo	0,4	0,4	0,1	0,6	0,0	0,3	0,4	5,1
Tecnico	0,3	0,2	0,3	0,5	0,1	0,1	0,0	4,1
Professionale	0,0	0,3	1,2	1,7	0,4	0,5	0,5	11,0
TOTALS	0,7	0,9	1,6	2,8	0,5	1,0	0,9	20,3

Tabella 8 A, B e C “Esperienza formativa negativa per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	abbandono e ripresa frequente degli studi	aspettative superiori alle proprie capacità	borsa di studio persa	casualità nella scelta della scuola	classi con solo stranieri	confusione nei percorsi di studi	costrizioni economiche nello studi	delusione per il fallimento scolastico	drop out	esperienza coi compagni negativa	esperienza formativa negativa	fallimento scolastico	fallimento studi universitari
Generazione 1,75	0,3	0,2	0,2	0,4	0,0	0,8	0,4	0,2	0,9	0,2	0,2	0,6	0,2
Generazione 1,50	0,0	0,0	0,5	0,0	0,1	0,1	0,5	0,0	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1
Generazione 1,25	0,4	0,3	1,8	0,5	0,6	1,0	1,6	0,3	1,3	0,3	1,0	1,5	0,8
TOTALS	0,7	0,5	2,5	0,9	0,7	1,8	2,5	0,5	2,3	0,5	1,5	2,3	1,1

	lavoro interferisce negli studi	manca aiuto nello studi	manca riconoscimento titoli di studi	omofilia	organizzazione universitaria mediocre	organizzazione universitaria scarsa	orientamento scolastico scarso	orientamento scolastico superficiale	orientamento superiore no	orientamento universitario di tipo informativo	orientamento universitario fallace	orientamento universitario superficiale
Generazione 1,75	0,8	0,2	0,0	0,0	0,6	0,1	0,1	0,2	0,2	0,3	0,6	0,3
Generazione 1,50	1,4	0,0	0,2	0,0	0,5	0,2	0,1	0,1	0,0	0,2	0,2	0,1
Generazione 1,25	4,3	0,3	0,4	0,5	2,6	1,1	0,4	0,4	0,5	0,9	1,1	0,6

TOTALS	6,4	0,5	0,6	0,5	3,7	1,5	0,6	0,7	0,7	1,4	1,9	1,1
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

	orientamento universitario o superficiale	percorso scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	razzismo all'aumentare delle presenze	scelta facoltà per convenienza	sceglie formativa casuale	scelta scuola imposta	scelta universitaria casuale	scuola impreparata all'accoglienza	senza docenti universitari o gli immigrati scarsa	supporto genitori assente per dissonanza culturale	università non considerata gli impegni di lavoro	visione critica sulla scuola	TOTALS:
Generazione 1,75	0,3	1,3	2,3	0,0	0,0	0,9	0,1	0,2	0,2	0,0	0,1	0,2	0,3	14,0
Generazione 1,50	0,1	0,2	0,5	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,1	0,0	0,1	6,7
Generazione 1,25	0,6	2,3	3,9	0,8	0,4	1,3	1,0	0,6	0,5	0,4	0,4	0,3	0,5	36,3
TOTALS	1,1	3,8	6,7	0,9	0,6	2,3	1,3	1,0	0,8	0,6	0,5	0,5	0,9	57,0

Tabella 9 A e B “Esperienza formativa negativa per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	b or s a di st u di p er s a	conf usio ne nei perc orsi di studi	costriz ioni econo miche nello studi	dr op ou t	esperi enza format iva negati va	falli men to scol asti co	lavo ro inter feris ce negl i stud i	orga nizz azio ne univ ersit aria med iocr e	orga nizz azio ne univ ersit à scar sa	orie nta men to univ ersit ario falla ce	perc orso scol asti co fram men tato	perc orso univ ersit ario fram men tato	scel ta form ativ a cas uale	scel ta scu ola imp osta	TOT ALS:
Maschi	0,5	0,2	0,5	0,5	0,1	0,4	1,1	0,6	0,4	0,5	0,8	1,2	0,4	0,1	7,2
Femmine	0,4	0,3	0,2	0,1	0,4	0,4	0,9	0,6	0,1	0,1	0,2	0,6	0,2	0,4	4,8
TOTALS	0,8	0,5	0,8	0,6	0,5	0,7	2,0	1,2	0,5	0,5	1,1	1,8	0,6	0,5	12,1

Tabella 10 A e B “Esperienza formativa negativa per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	classi con solo stranieri	confusione nei percorsi di studi	costrizioni economiche nello studi	disagio per differenza d'età	drop out	esperienza formativa negativa	fallimento scolastico	lavoro interferisce negli studi	organizzazione universitaria scarsa	orientamento superiore
Africa	0,4	0,2	0,4	0	0	0	0	1,2	0	0,2
Asia	0	0	0	1	0	0	0	0,5	0	0,5
Est Europa	0	0,2	0,3	0	0	0	0,2	0,7	0,3	0,1
America Latina	0,2	0,3	0,5	0,0	0,6	0,5	0,6	1,2	0,4	0,1
TOTALS	0,6	0,7	1,2	1,0	0,6	0,5	0,8	3,6	0,7	0,9

	orientamento universitario di tipo informativo	orientamento universitario fallace	orientamento universitario superficiale	percorso scolastico frammentato	percors o universitario frammentato	scelta formativa casuale	scelta scuola imposta	scelta universitaria casuale	supporto genitori assente per dissonanza culturale	TOTAL S:
Africa	0,4	0,8	0,2	0,8	1,6	0	0,2	0,4	0	6,8
Asia	0	0	0	0	0	1	1,5	0	0,5	5,0
Est Europa	0,3	0,1	0,1	0,1	0,6	0	0	0,3	0	3,3
America Latina	0,1	0,2	0,2	0,8	1,0	0,5	0,2	0,0	0,1	7,3
TOTALS	0,8	1,1	0,5	1,7	3,2	1,5	1,9	0,7	0,6	22,4

Tabella 11 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	clandestinità dei genitori	classe non corrispondente all'età	cura dei fratelli	decalage occupazionale	difficoltà linguistiche iniziali	discriminazione	disonanza culturale	famiglia smembrata	genitori distanti	interuzione degli studi per partenza	italiano genitore scarso	manca o riconoscimento titoli di studi genitori	meccanismi connessi all'integrazione subalterna
Cosmopoliti\integrati	0,1	0,2	0,0	1,0	0,7	1,8	0,6	0,4	0,1	0,0	0,4	0,3	0,0
Soddisfatti\in cammino	0,3	0,8	0,7	0,9	1,2	1,0	0,3	0,6	0,0	0,7	0,3	0,2	0,7
Disorientati\delusi	0,8	0,2	0,0	0,2	1,0	1,8	1,3	0,5	0,5	0,8	0,3	0,0	0,0
TOTALS	1,3	1,1	0,7	2,1	2,9	4,6	2,3	1,5	0,6	1,5	1,1	0,5	0,7

	mi gr an ti ec on o mi ci	mi gra zio ne su bit a	migra zio ne vis su ta neg at iv am ente	mi gr azi on i a st aff ett a	per cor so scol asti co fra mm enta to	per cor so univ ersi tari o fra mm enta to	ru ol o ge nit ori ale in de bo lit o	sca rso pot enz iale inf or ma tiv o	sce lta in dir izzi di stud i prof essi on al izza nti	sc elt a fo r m ati va ca su al e	scelt a univ ersi taria casu ale	segre gazio ne abitat iva	sma rime nto all' ar rivo	T O T A L S :
Cosmopoliti\integrati	0,7	0,1	0,0	1,3	0,3	0,1	0,2	0,0	0,2	0,2	0,0	0,3	1,0	10,5
Soddisfatti\in cammino	0,3	0,9	0,3	1,1	0,2	0,7	0,3	0,5	0,3	0,2	0,2	0,3	1,1	14,3
Disorientati\delusi	0,3	0,7	0,5	1,0	1,8	3,0	0,2	0,0	0,0	0,8	0,3	0,2	1,8	18,2
TOTALS	1,4	1,7	0,8	3,4	2,4	3,8	0,6	0,5	0,5	1,2	0,5	0,7	3,9	43,0

Tabella 12 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	cittadinanza italiana in attesa	cittadinanza italiana strumentale	clandestinità dei genitori	classe non corrispondente all'età	decalag e occupazionale	difficoltà linguistiche iniziali	dissonanza culturale	età come elemento di differenziaz.	famiglia smentrata	interruzione degli studi per partenza	italiano genitori scarso	mancato riconoscimento titoli di studi genitori
Liceo	0,3	0,4	0,0	0,7	1,0	0,6	0,4	0,3	0,7	0,3	0,6	0,4
Tecnico	0,1	0,1	0,4	0,4	0,6	1,1	0,4	0,1	0,4	0,7	0,4	0,1
Professionale	0,2	0,2	0,5	0,5	0,9	1,1	0,9	0,2	0,5	0,4	0,2	0,1
TOTALS	0,5	0,7	0,9	1,6	2,5	2,8	1,8	0,5	1,7	1,3	1,1	0,6

	meccanismi connessi all'integrazione subalterna	migranti economici	migrazione subitanea	migrazione vissuta negativamente	migranti a staffetta	percors scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	ruolo genitoriale indebolito	scarsa potenzialità informativa	scelta indirizzi di studi professionalizz.	scelta formativa casuale	segregazione abitativa	TOTALS:
Liceo	0,3	0,3	0,3	0,0	1,0	0,1	0,6	0,0	0,0	0,1	0,3	0,0	9,3
Tecnico	0,3	0,6	0,6	0,3	1,1	0,3	0,5	0,4	0,2	0,1	0,1	0,4	10,0
Professionale	0,5	0,3	0,8	0,5	1,3	1,2	1,7	0,2	0,5	0,5	0,5	0,3	14,1

TOTALS	1,1	1,2	1,7	0,7	3,4	1,6	2,8	0,6	0,7	0,8	1,0	0,6	33,4
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Tabella 13 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	cittadinanza italiana strumentale	clandestinità dei genitori	classe non corrispondente all'età	curadei fratelli	decalag e occupazionale	difficoltà linguistiche iniziali	discriminazione	dissonanza culturale	famiglia smembrata	interruzione degli studi per partenza	italiano genitori scarso	meccanismi connessi all'integrazione subalterna
Generazione 1,75	0,3	0,1	0,0	0,0	0,8	0,6	2,1	0,4	0,5	0,0	0,1	0,0
Generazione 1,50	0,3	0,2	0,4	0,7	0,8	0,9	0,9	0,5	0,4	0,5	0,5	0,7
Generazione 1,25	0,1	0,7	1,0	0,0	0,8	1,6	1,6	1,0	1,0	0,8	0,3	0,1
TOTALS	0,7	1,0	1,4	0,7	2,4	3,1	4,6	1,8	1,9	1,2	0,9	0,8

	mi gra nti ec on om ici	mig razi one sub ita	migra zione vissut a negati vame nte	mi gra zio ni a sta ffet ta	o m o fi li a	perc orso scol astic o fram ment ato	perc orso univ ersit ario fram ment ato	ruo lo ge nit ori ale ind eb olit o	sca rso pot enzi ale info rma tivo	scelta indirizzi di studi professio nalizz	segre gazio ne abita tiva	smarr iment o all'arr ivo	TO TA LS:
Generazione 1,75	0,6	0,3	0,0	1,1	0,5	0,4	0,1	0,1	0,0	0,3	0,5	1,0	10,0
Generazione 1,50	0,2	0,6	0,0	1,2	0,0	0,2	0,5	0,3	0,0	0,2	0,1	1,1	11,6
Generazione 1,25	0,4	1,0	0,9	1,1	0,0	1,3	2,3	0,2	0,7	0,1	0,1	1,7	18,8
TOTALS	1,3	1,8	0,9	3,4	0,5	1,9	2,9	0,6	0,7	0,6	0,7	3,7	40,4

Tabella 14 A e B “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	clandestinità dei genitori	classe non corrispondente all'età	cura dei fratelli	decalage occupazionale	difficoltà linguistiche iniziali	discriminazione	dissonanza culturale	famiglia smembrata	interruzione degli studi per partenza	italiano genitori scarso	meccanismi connessi all'integrazione subalterna	migranti economici	migrazione subita
Maschi	0,4	0,6	0,0	0,7	1,3	1,0	0,5	0,6	0,5	0,4	0,2	0,5	0,5
Femmine	0,3	0,4	0,7	0,9	0,7	1,8	0,6	0,5	0,5	0,3	0,5	0,4	0,8
TOTALS	0,7	1,0	0,7	1,6	2,0	2,8	1,2	1,1	1,0	0,7	0,8	0,9	1,2

	migrazione vissuta negativamente	migrazioni a staffetta	orientamento scolastico buono	percorso scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	ruolo genitoriale indebolito	scarsa potenziale informativo	scelta indirizzi di studi professionali	scelta formativa casuale	segregazione abitativa	smarrimento all'arrivo	TOTALS:
Maschi	0,3	1,1	0,5	0,8	1,2	0,1	0,2	0,1	0,4	0,2	1,3	13,4
Femmine	0,2	1,2	0,1	0,2	0,6	0,4	0,4	0,4	0,2	0,3	1,1	13,5
TOTALS	0,5	2,3	0,6	1,1	1,8	0,5	0,5	0,5	0,6	0,5	2,4	26,9

Tabella 15 A, B e C “Aspetti negativi portati dall’immigrazione per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto nelle faccende familiari	cittadinanza italiana strumentale	clandestinità dei genitori	classe non corrispondente all'età	cura dei fratelli	difficoltà linguistiche iniziali	disagio per differenza d'età	discriminazione	dissonanza culturale	famiglia smembrata	genitori come sconosciuti
Africa	0,0	0,2	0,0	0,2	0,0	1,0	0,0	3,0	1,6	0,4	0,0
Asia	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	0,5	1,0	0,0	0,5	1,0	1,0
Est Europa	0,0	0,2	0,3	0,2	0,0	1,4	0,0	1,5	0,2	0,3	0,0
America Latina	0,0	0,2	0,5	0,8	0,7	0,8	0,0	1,0	0,5	0,6	0,0
TOTALS	0,5	1,1	0,8	1,7	0,7	3,7	1,0	5,5	2,8	2,3	1,0

	ruolo genitoriale indebitato	scars o potenziale informativo	scelta indirizzi di studi profession alizz.	scelta formativa casuale	scelta universitaria casuale	segregazione abitativa	smarrimento all'arrivo	TOTALS :
Africa	0,2	0,0	0,2	0,0	0,4	0,2	1,4	8,8
Asia	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	2,5	9,0
Est Europa	0,2	0,3	0,1	0,0	0,3	0,5	1,6	7,1
America Latina	0,3	0,4	0,4	0,5	0,0	0,2	0,8	7,7
TOTALS	0,7	0,7	0,7	1,5	0,7	0,9	6,3	32,6

Tabella 16 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilinguismo	mantenimento della tradizione	perseguimento degli studi come riscatto familiare	ruolo delle reti etniche	TOTALS:
Cosmopoliti/integrati	1,3	0,6	0,7	1,5	4,1
Soddisfatti/in cammino	0,5	0,1	0,6	0,9	2,1
Disorientati/delusi	0,0	0,0	0,2	0,3	0,5
TOTALS	1,8	0,7	1,5	2,7	6,7

Tabella 17 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilinguismo	mantenimento della tradizione	proseguimento degli studi come riscatto familiare	ruolo delle reti etniche	studi come riscatto personale	TOTALS:
Liceo	1,1	0,1	0,4	1,0	0,4	3,1
Tecnico	0,4	0,3	0,8	1,0	0,0	2,5
Professionale	0,6	0,1	0,4	0,9	0,1	2,1
TOTALS	2,2	0,5	1,5	2,9	0,5	7,7

Tabella 18 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilin guis mo	legami transnazio nali	mantenim ento della tradizione	prosequim ento degli studi come riscatto famigliare	ruo lo dell e reti etni che	TOTA LS:
Generazione 1,75	0,7	0,3	0,3	1,1	1,3	3,7
Generazione 1,50	0,7	0,0	0,2	0,4	0,9	2,2
Generazione 1,25	0,5	0,2	0,1	0,1	0,5	1,4
TOTALS	1,9	0,5	0,6	1,7	2,7	7,4

Tabella 19 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilinguismo	perseguimento degli studi come riscatto familiare	ruolo delle reti etniche	TOTALS:
Maschi	1,0	0,4	0,6	2
Femmine	0,3	0,7	1,3	2,3
TOTALS	1,3	1,1	1,9	4,3

Tabella 20 “Aspetti positivi portati dall’immigrazione per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilinguis mo	etnicità come segno positiv o di distinzi one	lingua d'origine e backgro und migratori o come risorsa per il futuro	lingu a madr e scelt a come cors o di studi	mantenime nto della tradizione	migrazione come scelta d'emancipa zione	proseguime nto degli studi come riscatto famigliare	ruol o dell e reti etni che	studi come riscatt o perso nale	TOTA LS:
Africa	0,6	0,0	0,0	0,4	0,6	0,0	0,2	0,2	0,6	2,6
Asia	0,0	1,0	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	2,5	0,5	6,5
Est Europa	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
America Latina	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,6	1,2	0,0	2,1
TOTALS	0,7	1,0	0,5	0,5	0,6	1,0	1,8	3,9	1,1	11,2

Tabella 21 “Assimilazione selettiva per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilinguismo	capitale culturale elevato	capitale sociale allargato	classi con pochi immigrati	cra si linguistica in famiglia	identificazione etnica	identificazione in between	mantenimento della lingua madre	mantenimento della tradizione	risco propria etnicità	ruolo delle reti etniche	socializzazione mista	socializzazione mista da piccoli	TOTALS :
Cosmopoliti\integrati	1,3	0,6	1,0	1,0	0,2	0,0	0,7	0,4	0,6	0,4	1,5	1,7	0,0	9,4
Soddisfatti\in cammino	0,5	0,4	1,2	1,1	0,7	0,1	0,6	0,3	0,1	0,3	0,9	1,3	0,1	7,6
Disorientati\delusi	0,0	0,0	0,5	0,7	0,0	1,3	0,2	0,2	0,0	0,2	0,3	0,7	0,7	4,8
TOTALS	1,8	1,0	2,7	2,7	0,9	1,4	1,5	0,9	0,7	0,9	2,7	3,7	0,8	21,7

Tabella 21 “Assimilazione selettiva per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilinguismo	capitale culturale elevato	capitale sociale allargato	classi con pochi immigrati	crisi linguistica in famiglia	critica su alcuni aspetti della cultura d'origine	identificazione in between	italiano solo tra fratelli	mantenimento della lingua madre	mantenimento della tradizione	risco propria etnicità	ruolo delle reti etniche	socializzazione mista	socializzazione mista da piccoli	TOTALS :
Liceo	1,1	1,1	2,0	0,9	0,4	0,0	1,1	0,4	0,6	0,1	0,1	1,0	1,6	0,0	10,4
Tecnico	0,4	0,3	1,0	0,6	0,4	0,1	0,3	0,0	0,4	0,3	0,3	1,0	1,1	0,0	6,2
Professionale	0,6	0,1	0,5	1,5	0,5	0,4	0,5	0,1	0,1	0,1	0,5	0,9	1,5	0,5	16,6
TOTALS	2,2	1,5	3,5	3,0	1,3	0,5	2,0	0,5	1,0	0,5	0,9	2,9	4,2	0,5	24,5

Tabella 22 “Assimilazione selettiva per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilin guis mo	ca pit al e cu ltu ral e el ev at o	ca pit al e so ci al e all ar ga to	cla ssi co n po chi im mi gr ati	cr a si lin gu is tica in fam igli a	iden tifi ca zion e et nica	iden tifi ca zion e in bet we en	leg ami trans n az iona li	man te nimen to della lingua madre	man te nimen to della tradizi one	ris co per ta pro pri a et nic ità	r u o l o d e ll e r e t i e t n i c h e	so ciali zz azion e mista	TO TA LS :
Generazione 1,75	0,7	0,6	0,3	1,1	0,4	0,0	0,9	0,3	0,1	0,3	1,3	1,3	1,6	8,9
Generazione 1,50	0,7	0,5	1,4	1,0	0,4	0,1	0,5	0,0	0,4	0,2	0,1	0,9	1,2	7,3
Generazione 1,25	0,5	0	0,3	0,5	0,2	0,6	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,5	0,9	4,1
TOTALS	1,9	1,1	2,0	2,6	1,0	0,6	1,5	0,5	0,7	0,6	1,4	2,7	3,6	20,2

Tabella 23 “Assimilazione selettiva per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilin gu ismo	cap itale cult ural e elev ato	cap itale soci ale allar gato	class i con poch i immi grati	crasi lingui stica in famig lia	identifica zione etnica	identifica zione in between	manteni mento della lingua madre	risco perta prop ria etnici tà	ru olo del le reti etn iche	socializza zione mista	TOT ALS:
Maschi	1,0	0,5	1,0	0,8	0,4	0,4	0,5	0,3	0,4	0,6	1,2	7,1
Femmine	0,3	0,3	1,1	1,2	0,4	0,1	0,6	0,4	0,3	1,3	1,4	7,4
TOTALS	1,3	0,8	2,1	1,9	0,8	0,5	1,1	0,6	0,6	1,9	2,6	14,5

Tabella 24 “Assimilazione selettiva per area geografica” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bilinguismo	capitale culturale elevato	capitale sociale allargato	classi con pochi immigrati	crasi linguistica in famiglia	eticità come segno positivo di distinzione	identificazione etnica	identificazione in between	interesse per le proprie origini	investimento per mantenere vive lingua e cultura d'origine	italiano solo tra fratelli	mantenimento della lingua madre	mantenimento della tradizione	risco per la propria etnicità	ruolo delle reti etniche	socializzazione mista	TOTALS:
Africa	0,6	0,2	0,2	0,6	0,2	0,0	0,4	0,4	0,4	0,0	0,0	0,2	0,6	1,0	0,2	0,8	5,8
Asia	0,0	1,0	3,0	0,5	0,5	1,0	0,0	2,0	0,0	1,5	1,0	1,0	0,0	0,0	2,5	2,0	16,0
Est Europa	1,7	0,3	0,7	0,6	0,1	0,1	0,1	0,5	0,0	0,0	0,1	0,6	0,4	0,0	0,6	1,3	7,1
America Latina	0,4	0,2	0,9	0,6	0,4	0,1	0,1	0,3	0,1	0,0	0,0	0,4	0,3	0,2	0,9	1,1	6,0
TOTALS	2,7	1,7	4,8	2,3	1,2	1,2	0,6	3,2	0,5	1,5	1,1	2,2	1,3	1,2	4,2	5,2	34,9

Tabella 25 “Burocrazia come ostacolo per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	borsa di studio o persa	clandestinità dei genitori	difficoltà burocratiche per la cittadinanza	mancato riconoscimento titoli di studio genitori	organizzazione universitaria mediocre	organizzazione universitaria scarsa	TOTALS:
Cosmopoliti\integrati	0,3	0,1	0,0	0,3	0,9	0,6	2,2
Soddisfatti\in cammino	0,5	0,3	0,2	0,2	0,5	0,2	1,9
Disorientati\delusi	0,3	0,8	0,0	0,0	0,5	0,0	4,1
TOTALS	1,1	1,3	0,2	0,5	1,9	0,8	5,8

Tabella 26 “Burocrazia come ostacolo per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	borsa di studio persa	cittadinanza italiana in attesa	cittadinanza italiana strumentale	clandestinità dei genitori	costrizioni economiche nello studio	difficoltà burocratiche e per la cittadinanza	mancato riconoscimento titoli di studio genitori	organizzazione universitari a mediocri	organizzazione università scarsa	TOTALS:
Liceo	0,6	0,3	0,4	0,0	0,4	0,6	0,4	0,0	0,6	3,3
Tecnico	0,4	0,1	0,1	0,4	0,3	0,0	0,1	0,6	0,1	2,1
Professionale	0,3	0,2	0,2	0,5	0,5	0,0	0,1	1,1	0,3	3,1
TOTALS	1,3	0,5	0,7	0,9	1,2	0,6	0,6	1,7	1,0	8,5

Tabella 27 “Burocrazia come ostacolo per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	cittadinanza italiana strumentale	clandestinità dei genitori	costrizioni economiche nello studio	difficoltà burocratiche per la cittadinanza	TOTALS:
Generazione 1,75	0,3	0,1	0,4	0,5	1,3
Generazione 1,50	0,3	0,2	0,5	0,2	1,2
Generazione 1,25	0,1	0,7	0,4	0,0	1,2
TOTALS	0,7	1,0	1,3	0,7	3,7

Tabella 28 “Burocrazia come ostacolo per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bors a di stud io pers a	clandest inità dei genitori	TOTA LS:
Maschi	0,5	0,4	0,9
Femmine	0,4	0,3	0,7
TOTALS	0,8	0,7	1,6

Tabella 29 “Burocrazia come ostacolo per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	bors a di stud io pers a	citta dina nza italia na stru men tale	cittadinanz a straniera come barriera al lavoro pubblico - non consapevo lezza	clandes tinità dei genitori	costrizi oni econo miche nello studio	diffic oltà buro cratic he per la cittad inanz a	mancat o ricono scimen to titoli di studio genitor i	TOT ALS:
Africa	0,2	0,2	0,0	0,0	0,4	0,8	0,0	1,6
Asia	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,5
Est Europa	0,4	0,2	0,5	0,3	0,3	0,0	0,2	1,9
America Latina	0,5	0,2	0,0	0,5	0,5	0,0	0,1	1,8
TOTALS	1,1	1,1	0,5	0,8	1,2	0,8	1,3	6,8

Tabella 30 “Capitale culturale per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	capitale culturale elevato	capitale culturale familiare	capitale di mondo	coinvolgimento genitori nell'educazione	esperienza scolastica positiva	esperienza universitaria positiva	mantenimento della lingua madre	orientamento scolastico guidato dai genitori	ruolo delle reti etniche	scelta facoltà discussa coi genitori	scelta facoltà per attitudini personali	studio come investimento	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori allo studio	tradizione con sguardo all'innovazione	TOTALS:
Cosmopoliti\integrati	0,6	0,3	1,3	0,4	2,1	0,6	0,4	0,4	1,5	0,2	1,0	0,1	0,6	0,4	0,3	10,2
Soddisfatti\in cammino	0,4	0,2	0,6	0,4	1,4	0,0	0,3	0,1	0,9	0,2	0,0	0,4	0,4	0,5	0,3	6,2
Disorientati\delusi	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,2	0,3	0,3	0,2	0,0	0,0	0,2	0,3	0,0	3,0
TOTALS	1,0	0,5	1,9	0,8	5,0	0,6	0,9	0,8	2,7	0,6	1,0	0,5	1,2	1,2	0,6	19,4

Tabella 31 “Capitale culturale per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	capitale culturale elevato	capitale culturale familiare alto	cittadinanza del mondo	coinvolgimento genitori nell'educazione	esperienza scolastica positiva	esperienza universitaria positiva	mantenimento della lingua madre	orientamento scolastico guidato dai genitori	ruolo delle reti educative	scelta facoltà di scelta con i genitori	scelta facoltà per attitudini personali	studio come investimento	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studio	tradizione con sguardo all'innovazione	TOTALS :
Liceo	1,1	0,3	2,4	0,3	1,9	0,1	0,6	0,3	1,0	0,0	0,4	0,3	0,3	0,6	0,9	10,4
Tecnico	0,3	0,2	0,4	0,5	1,3	0,1	0,4	0,1	1,0	0,4	0,2	0,3	0,4	0,4	0,2	6,2
Professionale	0,1	0,1	0,1	0,2	2,0	0,3	0,1	0,3	0,9	0,1	0,4	0,2	0,5	0,4	0,0	5,5
TOTALS	1,5	0,6	2,9	1,0	5,2	0,5	1,0	0,7	2,9	0,5	1,0	0,8	1,2	1,4	1,0	22,1

Tabella 32 “Capitale culturale per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	capitale culturale elevato	città di mondo	coinvolgimento genitori nell'educazione	esperienza scolastica positiva	esperienza universitaria positiva	mantenimento della lingua madre	orientamento scolastico guidato dai genitori	ruolo delle reti etniche	scelta facoltà di scusa coi genitori	scelta facoltà per attitudini personali	studio come investimento	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studio	tradizione con sguardo all'innovazione	TOTALS:
Generazione 1,75	0,5	1,5	0,6	2,0	0,6	0,1	0,3	1,4	0,0	1,1	0,1	0,6	0,1	0,9	9,9
Generazione 1,50	0,6	1,2	0,3	1,5	0,1	0,5	0,1	1,0	0,4	0,1	0,5	0,2	0,6	0,4	7,4
Generazione 1,25	0,0	0,0	0,2	1,6	0,0	0,2	0,2	0,6	0,1	0,0	0,0	0,6	0,3	0,0	3,8
TOTALS	1,1	2,7	1,1	5,1	0,7	0,8	0,6	2,9	0,5	1,2	0,7	1,4	1,1	1,2	21,0

Tabella 33 “Capitale culturale per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	capitale culturale elevato	cittadino del mondo	coinvolgimento genitori nell'educazione	esperienza scolastica positiva	mantenimento della lingua madre	orientamento scolastico guidato dai genitori	ruolo delle reti etniche	scelta facilità per attitudini personali	studio come investimento	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studio	tradizione e con sguardo all'innovazione	TOTALS :
Maschi	0,5	0,6	0,4	1,6	0,3	0,3	0,6	0,2	0,2	0,5	0,5	0,0	5,7
Femmine	0,3	0,8	0,4	1,6	0,4	0,1	1,3	0,4	0,4	0,3	0,4	0,5	6,9
TOTALS	0,8	1,4	0,7	3,3	0,6	0,4	1,9	0,6	0,5	0,8	0,9	0,5	12,6

Tabella 34 A e B “Capitale culturale per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	capitale culturale elevato	capitale culturale familiare alto	cittadino del mondo	coinvolgimento genitori nell'educazione	esperienza scolastica positiva	esperienza universitaria positiva	genitori come esempio e stimolo per il proseguimento degli studi	mantenimento della lingua madre	orientamento scolastico guidato dai genitori	ruolo delle reti etniche
Africa	0,2	0,2	1,8	0,2	1,4	0,0	0,0	0,2	0,0	0,2
Asia	1,0	0,0	0,5	0,0	2,0	0,5	0,5	1,0	0,0	2,5
Est Europa	0,3	0,4	0,6	0,4	1,4	0,5	0,0	0,6	0,1	0,6
America Latina	0,4	0,1	0,5	0,4	1,8	0,0	0,0	0,1	0,4	1,2
TOTALS	1,9	0,7	3,4	1,0	6,6	1,0	0,5	1,9	0,5	4,5

	scelta facoltà discussa coi genitori	scelta facoltà per attitudini personali	scelta scuola condiziona coi genitori	studio come investimento	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studio	titolo studio madre superiori	tradizione con sguardo all'innovazione	TOTALS:
Africa	0,0	0,4	0,0	0,2	0,2	0,4	0,0	1,8	7,2

Asia	0,0	1,0	1,0	0,5	0,5	1,5	0,5	0,0	13,0
Est Europa	0,5	0,5	0,0	0,3	0,7	0,5	0,1	0,0	7,5
America Latina	0,1	0,1	0,1	0,2	0,3	0,3	0,1	0,0	6,1
TOTALS	0,6	2,0	1,1	1,2	1,7	2,7	0,7	1,8	33,8

Tabella 35 A e B “Capitale sociale per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto supplem entare	cap ital e soc iale alla rga to	ca pit ale so cia le ele va to	citt adi no del mo nd o	clas si con poc hi imm igra ti	coinvolgi mento genitori nell'educ azione	contr ollo genit orial e	economica mente supportato dai genitori	esper ienza scola stica positiv a	esper ienza univer sitaria positiv a	manteni mento della lingua madre
Cosmopoliti\integrati	0,7	1,0	0,6	1,3	1,0	0,4	0,3	0,8	2,1	0,6	0,4
Soddisfatti\in cammino	0,3	1,2	0,3	0,6	1,1	0,4	0,0	0,3	1,4	0,0	0,3
Disorientati\delusi	0,7	0,5	0,0	0,0	0,7	0,0	0,2	0,2	1,5	0,0	0,2
TOTALS	1,7	2,7	0,9	1,9	2,7	0,8	0,5	1,3	5,0	0,6	0,9

	orienta mento univer sitario buono	pic col opa ese	ru ol o del re ti et nic he	ruol o genit orial e inde bolit o	sce lta fac olt à dis cus sa coi ge nit ori	scuo la priv ata	socia lizzaz ione mista	socializz azione mista da piccoli	studio come investi mento	suppo rto genito ri nella scelta e carrier a univer sitaria	sup por to genit ori nell o stu dio	tradi zion e con sgu ardo all'i nno vazi one	T O T A L S :
Cosmopoliti\integrati	0,3	0,1	1,5	0,2	0,2	0,5	1,7	0,0	0,1	0,6	0,4	0,3	15,1
Soddisfatti\in cammino	0,3	0,7	0,9	0,3	0,2	0,1	1,3	0,1	0,4	0,4	0,5	0,3	11,4
Disorientati\delusi	0,0	0,2	0,3	0,2	0,2	0,0	0,7	0,7	0,0	0,2	0,3	0,0	26,5

TOTALS	0,6	0,9	2,7	0,6	0,6	0,6	3,7	0,8	0,5	1,2	1,2	0,6	33,0
---------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Tabella 36 A e B “Capitale sociale per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	orientamento scolastico buono	orientamento scolastico guidato dai genitori	passione per lo studio	piccolo paese	perseguimento degli studi come riscatto familiare	scelta facoltà per attitudini personali	scelta scuola per attitudini personali	supporto genitori nella scelta e carriera universitaria	supporto genitori nello studio	TOTALS:
Liceo	0,3	0,3	0,4	0,6	1,0	1,1	0,4	0,6	0,1	4,8
Tecnico	0,4	0,1	0,2	0,6	0,5	0,1	0,2	0,2	0,6	2,9
Professionale	0,0	0,2	0,1	0,2	0,2	0,0	0,0	0,6	0,3	7,7
TOTALS	0,7	0,6	0,7	1,4	1,7	1,2	0,6	1,4	1,1	9,4

Tabella 37 A e B “Capitale sociale per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto supplemen tare	bocciat ura come esperie nza di riflessi one	capit ale soci ale allar gato	capi tale soci ale elev ato	citta dino del mon do	classi con pochi immi grati	coinvolgim ento genitori nell'educazi one	economicam ente supportato dai genitori	esperie nza scolast ica positiv a	esperien za universit aria positiva
Generazione 1,75	0,4	0,0	0,3	0,3	1,5	1,1	0,6	0,6	2,0	0,6
Generazione 1,50	0,6	0,3	1,7	0,6	1,3	1,2	0,3	0,5	1,6	0,1
Generazione 1,25	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTALS	0,9	0,3	1,9	0,8	2,8	2,3	0,9	1,1	3,6	0,7

	manenime nto della lingua madre	pic col o pae se	quartier e di residen za privileg iato	ruol o dell e reti etnic he	socializzazi one mista	studio come investime nto	supporto genitori nella scelta e carriera universit aria	supp orto genit ori nello studi o	tradizione con sguardo all'innovazi one	TOTA LS:
Generazione 1,75	0,1	0,6	0,1	1,4	1,8	0,1	0,6	0,1	0,9	13,1
Generazione 1,50	0,5	0,6	0,2	1,1	1,4	0,6	0,2	0,7	0,4	13,9
Generazione 1,25	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
TOTALS	0,6	1,3	0,3	2,4	3,1	0,7	0,8	0,8	1,3	27,0

Tabella 38 A e B “Capitale sociale per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto suppleme ntare	cap itale soci ale allar gato	cap ital e soc iale ele vat o	citta dino del mon do	class i con poch i immi grati	coinvolgi mento genitori nell'educa zione	economica mente supportato dai genitori	esper ienza scolas tica positi va	manteni mento della lingua madre	orienta mento universit ario buono	TOTALS :
Maschi	0,4	1,0	0,4	0,6	0,8	0,4	0,6	1,6	0,3	0,3	6,4
Femmine	0,6	1,1	0,4	0,8	1,2	0,4	0,3	1,6	0,4	0,2	7,0
TOTALS	1,0	2,1	0,7	1,4	1,9	0,7	0,9	3,3	0,6	0,5	13,4

Tabella 39 A, B e C “Capitale sociale per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	aiuto supplem entare	ca pit ale so cial e alla rga to	ca pit al e so ci al e el ev at o	citt adi no del mo nd o	clas si con poc hi im mig rati	coinvolgi mento genitori nell'educ azione	economic amente supportat o dai genitori	espe rienza a scol astic a posit iva	esperi enza univer sitaria positi va	genitori come esempio e stimolo per il prosegu imento degli studi	integr azione buona	integr azione positiv a
Africa	0,0	0,2	0,0	1,8	0,6	0,2	0,2	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Asia	1,5	3,0	2,0	0,5	0,5	0,0	0,5	2,0	0,5	0,5	0,5	0,0
Est Europa	0,1	0,7	0,5	0,6	0,6	0,4	0,7	1,4	0,5	0,0	0,0	0,5
America Latina	0,8	1,2	0,2	0,5	1,4	0,4	0,4	1,8	0,0	0,0	0,1	0,0
TOTALS	2,4	5,1	2,7	3,4	3,1	1,0	1,8	6,6	1,0	0,5	0,6	0,5

	investi mento famigli are in educa zione	investi mento per mantere vive lingua e cultura d'origi ne	maneni mento della lingua madre	orienta mento scolast ico guidat o dai genitor i	orienta mento univer sitario buono	pic colo paese	quart iere di resid enza privil egiato	ruol o d elle reti etnic he	ruol o genit orial e inde bolito	sce lta facolt à discu sa coi genit ori	scel ta scuola con divisa coi genit ori	scel ta scuola informa ta	s c u ol a elit aria	sc uola privat a
Africa	0,4	0,0	0,2	0,0	0,0	1,8	0,0	0,2	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Asia	0,0	1,5	1,0	0,0	0,5	0,0	0,5	2,5	0,0	0,0	1,0	0,5	0,5	0,5
Est Europa	0,0	0,0	0,6	0,1	0,5	0,3	0,1	0,6	0,2	0,5	0,0	0,0	0,0	0,4
America Latina	0,1	0,0	0,1	0,4	0,1	0,1	0,1	1,2	0,3	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1
TOTALS	0,5	1,5	1,9	0,5	1,1	2,2	0,7	4,5	0,7	0,6	1,1	0,5	0,5	1,0

	scuola privata gratuita	socializzaz ione mista	spinta famigli are nel prose guire gli studi	studio come investim ento	support o genitori nella scelta e carriera universi taria	supp orto genit ori nello studi o	tradizione con sguardo all'innovaz ione	TOT ALS:
Africa	0,0	0,8	0,0	0,2	0,2	0,4	1,8	10,6
Asia	0,5	2,0	0,5	0,5	0,5	1,5	0,0	25,5
Est Europa	0,0	1,3	0,1	0,3	0,7	0,5	0,0	12,2
America	0,0	1,4	0,1	0,2	0,3	0,3	0,0	11,8

Latina								
TOTALS	0,5	5,5	0,7	1,2	1,7	2,7	1,8	60,1

Tabella 40 A e B “Capitale sociale scarso per profilo di riuscita” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	casualità nella scelta della scuola	confusione nei percorsi di studio	coppi a strani eri	drop out	fallimento scolastico	fallimento studi universitari	famiglia smembrata	futuro dei genitori nel paese d'origine	genitori distanti	genitori separati
Cosmopoliti\integrati	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Soddisfatti\in cammino	0,1	0,2	0,2	0,1	0,6	0,2	0,6	0,4	0,0	0,2
Disorientati\delusi	0,5	0,7	0,5	1,3	0,2	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5
TOTALS	0,6	0,9	0,7	1,4	0,8	0,6	1,1	0,9	0,5	0,7

	genitori separati prima della migrazione	italiano genitori scarso	orientamento universitario fallace	orientamento universitario superficiale	percorso scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	scarso potenziale informativo	scelta universitaria casuale	supporto genitori mancante per impegni lavorativi	TOTALS:
Cosmopoliti\integrati	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Soddisfatti\in cammino	0,3	0,3	0,2	0,1	0,2	0,7	0,5	0,2	0,7	5,7
Disorientati\delusi	0,5	0,3	0,8	0,5	1,8	3,0	0,0	0,3	0,0	12,8
TOTALS	0,8	0,7	1,0	0,6	2,1	3,7	0,5	0,5	0,7	18,5

Tabella 41 A e B “Capitale sociale scarso per indirizzo di studi” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	confusione nei percorsi di studio	coppi a stranieri	drop out	famiglia smembrata	fluenza lingua madre scarsa	futuro dei genitori nel paese d'origine	genitori separati	genitori separati prima della migrazione	italiano genitori scarso	orientamento universitario di tipo informativo	orientamento universitario o fallace
Liceo	0,1	0,0	0,0	0,7	0,4	1,0	0,0	0,1	0,6	0,4	0,4
Tecnico	0,2	0,2	0,1	0,4	0,4	0,4	0,0	0,3	0,4	0,3	0,2
Professionale	0,4	0,3	0,8	0,5	0,1	0,4	0,5	0,5	0,2	0,0	0,3
TOTALS	0,7	0,5	0,9	1,7	0,9	1,7	0,5	0,8	1,1	0,7	0,9

	percorso scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	ruolo genitoriale indebolito	scarso potenziale informativo	scelta scolastica casuale	segregazione abitativa	socialmente isolato	supporto genitori mancante per impegni lavorativi	TOTALS:
Liceo	0,1	0,6	0,0	0,0	0,3	0,0	0,3	1,0	6,0
Tecnico	0,3	0,5	0,4	0,2	0,1	0,4	0,1	0,4	5,3
Professionale	1,2	1,7	0,2	0,5	0,5	0,3	0,2	0,5	11,3
TOTALS	1,6	2,8	0,6	0,7	1,0	0,6	0,6	1,9	20,2

Tabella 42 A e B “Capitale sociale scarso per anzianità migratoria” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	confusione nei percorsi di studio	coppi stranieri	drop out	fallimento scolastico	famiglia smembrata	fluenza lingua madre scarsa	futuro dei genitori nel paese d'origine	genitori separati	genitori separati prima della migrazione	italiano genitori scarso	omofilia	orientamento scolastico buono	orientamento universitario di tipo informativo	orientamento universitario fallace
Generazione 1,75	0,0	0,1	0,0	0,4	0,5	0,3	0,5	0,0	0,1	0,1	0,5	0,3	0,0	0,0
Generazione 1,50	0,1	0,1	0,1	0,2	0,4	0,3	0,4	0,2	0,1	0,5	0,0	0,4	0,2	0,2
Generazione 1,25	0,8	0,3	0,9	0,6	1,0	0,0	0,6	0,3	0,8	0,3	0,0	0,0	0,3	0,6
TOTALS	0,8	0,6	1,0	1,2	1,9	0,5	1,5	0,5	1,0	0,9	0,5	0,7	0,6	0,7

	orientamento universitario fallace	orientamento universitario superficiale	percors scolastico frammentato	percors o universitario frammentato	ruolo genitoriale indebolito	scarso potenziale informativo	scelta scolastica casuale	segregazione abitativa	socialmente isolato	supporto genitori mancante per impegni lavorativi	TOTALS:
Generazione 1,75	0,0	0,0	0,4	0,1	0,1	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0	4,9
Generazione 1,50	0,2	0,1	0,2	0,5	0,3	0,0	0,1	0,1	0,2	0,5	5,4

Generazione 1,25	0,6	0,3	1,3	2,3	0,2	0,7	0,9	0,1	0,2	0,4	13,5
TOTALS	0,7	0,5	1,9	2,9	0,6	0,7	1,0	0,7	0,5	2,0	23,8

Tabella 43 “Capitale sociale scarso per genere” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	confusione nei percorsi di studio	dropout	fallimento scolastico	famiglia smembrata	fluenza linguistica madre scarsa	futuro dei genitori nel paese d'origine	genitori separati prima della migrazione	italiano genitore scarso	orientamento universitario fallace	percors scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	ruolo genitoriale indebolito	scarsopotenziale informativo	scelta scolastica casuale	segregazione abitativa	supporto genitori mancante per impegni lavorativi	TOTALS :
Maschi	0,2	0,5	0,4	0,6	0,3	0,6	0,4	0,4	0,5	0,8	1,2	0,1	0,2	0,4	0,2	0,2	7,0
Femmine	0,3	0,1	0,4	0,5	0,3	0,4	0,2	0,3	0,1	0,2	0,6	0,4	0,4	0,2	0,3	0,9	5,6
TOTALS	0,5	0,6	0,7	1,1	0,6	1,0	0,6	0,7	0,5	1,1	1,8	0,5	0,5	0,6	0,5	1,1	12,6

Tabella 43 “Capitale sociale scarso per area geografica di provenienza” – codici con occorrenza pari o superiore a 0.5

	associazionismo etnico assente	cittadinanza straniera come barriera al lavoro pubblico - non consapevole	confusione nei percorsi di studio	Coppia stranieri	drop out	elevato impegno professionale dei genitori	fallimento scolastico	famiglia smembrata	figli riportati nel paese d'origine per difficoltà nel seguirli	fluenza linguistica madre scarsa	futuro dei genitori nel paese d'origine	genitori separati	genitori separati prima della migrazione	italiano genitori scarso	nonni come veri genitori
Africa	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,8	0,4	0,0	0,0	0,0
Asia	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0	1,0	0,5	1,0	0,0	0,0	0,5	1,0
Est Europa	0,0	0,5	0,2	0,3	0,0	0,0	0,2	0,3	0,0	0,5	0,2	0,0	0,1	0,7	0,0
America Latina	0,0	0,0	0,3	0,2	0,6	0,0	0,6	0,6	0,0	0,2	0,5	0,2	0,5	0,2	0,0
TOTALS	0,5	0,5	0,7	0,5	0,6	0,5	0,8	2,3	1,0	1,2	2,5	0,6	0,6	1,4	1,0

	orientamento universitario di tipo informativo	orientamento universitario fallace	orientamento universitario superficiale	percorso scolastico frammentato	percorso universitario frammentato	ruolo genitoriale indubitato	scarso potenziale informativo	sceglta scolastica casuale	scelta universitaria casuale	segregazione abitativa	socialmente isolato	supporto genitori assente per dissonanza culturale	supporto genitori mancante per impegni lavorativi	TOTALS:
Africa	0,4	0,8	0,2	0,8	1,6	0,2	0,0	0,0	0,4	0,2	0,0	0,0	0,8	7,2
Asia	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,5	1,0	9,5
Est Europa	0,3	0,1	0,1	0,1	0,6	0,2	0,3	0,0	0,3	0,5	0,2	0,0	0,3	6,0
America Latina	0,1	0,2	0,2	0,8	1,0	0,3	0,4	0,5	0,0	0,2	0,1	0,1	0,6	8,4
TOTALS	0,8	1,1	0,5	1,7	3,2	0,7	0,7	1,5	0,7	0,9	1,3	0,6	2,7	31,1

Bibliografia

AA.VV.

2009 *L'immigrazione in Italia tra identità e pluralismo culturale*, Ministero dell'Interno Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione, Nomisma, <http://www.scribd.com/doc/51159526/22/II-2-6-II-livello-di-istruzione-degli-italiani-e-degli-stranieri-in-Italia>

Abbott P. e Wallace Y C.

1990 *An Introduction to Sociology: Feminist Perspectives*, London, Routledge

Alba R., Massey S. e Rumbaut R.G.

1999 *The Immigration Experience for Family and Children*, American Sociological Association, Washington

AlmaLaurea

2011 *Indagine 2011. Profilo dei Laureati 2010. "Qualità e valutazione del sistema universitario"*

<http://www.almaLaurea.it/universita/profilo/profilo2010/premessa/pdf-file/sezione03.pdf>

Ambrosini M.

2001 *La fatica di integrarsi: immigrati e lavoro in Italia*, Il Mulino, Bologna

2011 *Sociologia delle Migrazioni*, Il Mulino, Bologna

Ambrosini M. e Molina S.

2004 *Seconde generazioni – un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino

Ambrosini M. e Queirolo Palmas L. (a cura di)

2005 *I latinos alla scoperta dell'Europa, nuove migrazioni e spazi della*

cittadinanza, FrancoAngeli, Milano

Ambrosini M., Abbatecola E. (a cura di)

2010 *Famiglie in movimento*, Il Melangolo, Genova

Astone N.M.- McLanahan S.S.

1994 *Migration and Adjustment Family Structure, Residential Mobility, and School Dropout: A Research Note*, in *Demography*, Vol. 31, No. 4, pp. 575-584

Bailey K.

1991 *Metodi della ricerca sociale*, Il Mulino, Milano

Baldassar, L, Merla, L. (a cura di)

2013 *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care: understanding mobility and absence in family life*, Routledge Transnationalism Series

Ballarino G. e Schadee H.M.A.

2006 *Espansione dell'istruzione e diseguaglianza delle opportunità educative nell'Italia contemporanea*, in *Polis*, n°xx, vol. 2, pp. 207-228

Balsamo F.

2003 *Famiglie di migranti. Trasformazione dei ruoli e mediazione culturale*, Carocci, Roma

Bane M.J. e Jencks C.

1997 *La scuola e le uguaglianze di opportunità*, in Morgani e Russo op. cit., ed.or. 1972

Bankston C.L. e Zhou M.

1995 *Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans*, in *Sociology of Education*, Vol. 68, No. 1, pp. 1-17

Bankston C.L. e Zhou M.

1995 *Religious Participation, Ethnic Identification, And Adaptation Of Vietnamese Adolescents In An Immigrant Community*, in *The Sociological Quarterly*, Vol. 36 No. 3, pp. 523-534

2002 *Social Capital as Process: The Meanings and Problems of a Theoretical Metaphor*, in *Sociological Inquiry*, Vol. 72, No. 2, pp. 285-317

Barajas H.L. - Pierce J.L.

2001 *The Significance of Race and Gender in School Success among Latinas and Latinos in College*, in *Gender and Society*, Vol. 15, No. 6, pp. 859-878

Barone C.

2006 *La formazione professionale: il punto di vista degli allievi. Le motivazioni di scelta, i giudizi sulla qualità dell'offerta formativa ed i processi scolastici e lavorativi dell'utenza*, Roma, ISFOL/IARD

Baum S. e Flores S.M.

2011 *Higher Education and Children in Immigrant Families*, in *Future of Children*, VOL. 21 / NO. 1 / SPRING 2011

Baxter J.

1994 *Is Husband's Class Enough? Class Location and Class Identity in the United States, Sweden, Norway, and Australia*, in [American Sociological Review](#), Vol. 59, No. 2, pp. 200-235

Becker G.S.

1964 *Investment in Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis*

with Special Reference to Education, Columbia Univ. Press, New York

Belkholda C.

2009 *Toward a more welcoming community? Observations on the Greater Moncton Area*.

Plan Canada. http://canada.metropolis.net/pdfs/welcoming_moncton_e.pdf

Benadusi L., Censi A. e Fabretti V.

2004 *Educazione e socializzazione, elementi di sociologia dell'educazione*, FrancoAngeli, Milano

Bertaux D.

1999 *Racconti di vita. La prospettiva etnosociologica*, FrancoAngeli, Milano

Besozzi E.

1997 *La nuova domanda sociale d'istruzione*, in *Scuola Democratica*, Vol. XX, No. 1, pp. 2-3

1999 *Crescere tra appartenenze e diversità: una ricerca tra i preadolescenti delle scuole medie milanesi*, FrancoAngeli, Milano 2006

Società, cultura, educazione, Carocci, Roma

2006 *Società, cultura, educazione. Teorie, contesti e processi*, Carocci, Roma, 2006

Besozzi E. (a cura di)

2003 *Il genere come risorsa comunicativa, Maschile e Femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli, Milano

Besozzi E., Colombo M. e Santagati MG.

2009 *Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione*

ponte, FrancoAngeli, Milano

Besozzi E., Colombo M. (a cura di)

2007 *Giovani stranieri in Lombardia tra presente e futuro. Motivazioni, esperienze e aspettative nell'istruzione e nella formazione professionale*, Rapporto 2006, Milano, Ismu

Bichi R.

2000 *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Vita e pensiero, Milano

Blau P. e Duncan O.D.

1967 *The American Occupational Structure*, Wiley, New York

Blumberg R.L.

1984 *A General Theory of Gender Stratification*, in *Sociological Theory*, Collins (a cura di), Jossey-Bass, San Francisco

Boccagni P.

2009 *Tracce transnazionali. Vite in Italia e proiezioni verso casa tra i migranti ecuadoriani*, FrancoAngeli, Milano

Bolasco S., Bisceglia B. e Baiocchi F.

2004 *Estrazione Automatica D'Informazione dai Testi*, in *Mondo Digitale* n.1

Bolasco S.

2005 *Statistica testuale e text mining: alcuni paradigmi applicativi*, in *Quaderni di Statistica*, Vol. 7

Bonizzoni P.

2007 *Famiglie transnazionali e ricongiunte: per un approfondimento nello*

studio delle famiglie migranti, in *Mondi Migranti*, Vol. 2, pp. 91-109
2009 *Famiglie globali. Le frontiere della maternità*, Utet, Torino

Bonney N.

1988 *Gender, Household and Social Class*, in *British Journal of Sociology*,
Vol. 39, No. 1, pp. 28-46

Boudon R.

1979 *Istruzione e mobilità sociale*, Zanichelli, Milano, ed.or. 1973

1980 *La logica del sociale*, Mondatori, Milano, ed.or. 1978

Bourdieu P.

1977 *Cultural Reproduction and Social reproduction*, in Karabel J. –
Halsey A.H. (a cura di), *Power and Ideology in Education*, Oxford
University Press, New York 1986 *The forms of Capital*, in *Handbook of
Theory and Research for the Sociology of Education*, J.E. Richardson (a
cura di), Greenwood Press, New York, 1980

1989 *Social Space and Symbolic Power*, in *Sociology Theory*, Vol. 7, No.
1, pp.14-25

1997 *Le disuguaglianze di fronte alla scuola e alla cultura*, in Morgani. –
Russo op.cit, ed.or. 1966

Bourdieu P. e Passeron C.

1971 *I delfini, gli studenti e la cultura*, Guaraldi, Firenze, ed.or. 1964

Bowles S. e Gintis H.

1979 *L'istruzione nel capitalismo umano*, Zanichelli, Bologna, ed. or. 1976

Bowles S., Gintis H. e Osborne Groves M. (a cura di)

2005 *Unequal Chances: Family Background and Economic Success*,
Princeton University Press

Brandi C.

2013 *Gli studenti stranieri che vivono in famiglia*, in *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, Sesto rapporto EMN Italia, IDOS, Roma

Breen R. e Jonsson O.J.

2005 *Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility*, in *Annu. Rev. Sociol.*, Vol. 31, pp. 223-243

Breen R. e Jonsson J.O.

2000 *Analyzing Educational Careers: a multinomial transition model*, in *American Sociological Review*, N°65, pp. 752-772

Brinbaum Y. e Kieffer A.

2002 *Trajectories of Immigrants' Children in Secondary Education in France: Differentiation and Polarization*, in *Population*, Vol. 64, No. 3, pp. 507-554

Brinbaum Y. e Cebolla-Boado H.

2007 *The school careers of ethnic minority youth in France - Success or disillusion?*, in *European Sociological Review*, vol 23, No 3, pp. 445-479

Brint S.

1999 *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, ed. or. 1998

Britten, N. e Heath A.

1983 *Women, Men and Social Class* in E. Gamarnikow, D. Morgan, J. Purvis and D. Taylorson (a cura di) *Gender, Class and Work*, pp. 46-60, Heinemann Educational Books, London

Brown L.M. e Gilligan C.

1992 *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development*, Harvard University Press, Cambridge

Cahan S., Davis D. e Staub R.

2001 *Age at Immigration and Scholastic Achievement in School-Age Children: Is There A Vulnerable Age?*, in *International Migration Review*, Vol. XXXV, No. 2, pp. 587-595

Camarota S. A.

2007 *Immigrants in the United States, 2007: A profile of America's foreign-born population*. Washington, DC: Center for Immigration Studies
<http://www.cis.org/articles/2007/back1007>

Cameron V. e Heckman J. J.

2001 *The Dynamics of Educational Attainment for Black, Hispanic, and White Males*, in *Journal of Political Economy*, Vol. 109, No. 3, pp. 455-499

Carniero P. e Heckman J.J.

2005 *Human Capital Policy*, in Heckman e Krueger, op.cit.

Castel S. e Miller M.J.

1993 *The Age of Migration, International Population Movements in the Modern World*, Guilford Press, New York

Cebolla-Boado, H.

2011 *Primary and Secondary Effects in the Explanation of Disadvantage in Education : The Children of Immigrant Families in France*, in *British Journal of Sociology of Education*, 32, pp. 407-430

CEDEFOP

2010 *Skills, Supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*, Publication Office of the EU, Lussemburgo

Cerbino M.

2004 *Pandillas Juveniles. Cultura y conflicto de la calle*, Abya Yala, Quito

Chiswick B. R. E DebBurman N.

2003 *Educational Attainment: Analysis by Immigrant Generation*, Working Paper, University of Illinois

Chiswick B.R.

1978 *The Effect of Americanization on the Earnings of Foreign-born Men*, in *The Journal of Political Economy*, Vol. 86, No. 5, pp. 897-921

Cipolla C.

1988 *Teoria della metodologia sociologica*, FrancoAngeli, Milano

Cobalti A.

1997 *Istruzione e mobilità*, in Morgani – Russo op. cit, ed.or. 1995

Cochran-Smith M. e Power C.

2012 *Preparing teachers for diversity: a global issue*, in *Mondi Migranti*, n° 2 , pp. 87-104, La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori, a cura di Ravecca A.

Coleman J. S. e Hoffer T.

1987 *Public and Private Schools: the impact of communities*, Basic Books, New York

Coleman J.S.

1988 *Social Capital in the Creation of Human Capital*, in *American Journal*

of Sociology, Vol.94 Supplement, pp. s95-120

Coleman J.S., Hobson C.J., McPartland J., Mood A.M., Weinfeld F.D. e York R.L.

1966 Equality of educational opportunity, U.S. Department Of Health, Education and Welfare, Washington

Collins. R.

1979 *The credential society. An historical sociology of education and stratification*, Academic Press, New York

Colombo M.

2003 *Genere e scuola: dai significati istituzionali alle strategie comunicative degli attori*, in Besozzi E. (a cura di) *Il genere come risorsa comunicativa, Maschile e Femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli, Milano

2012 *Relazioni scolastiche nelle classi ad elevata concentrazione di alunni di origine immigrata. Riflessioni da un'indagine in Lombardia*, in *Mondi Migranti*, No° 2, pp. 143-162, *La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori*, a cura di Ravecca A.

Conway K.M.

2009 *Exploring Persistence of Immigrant and Native Students in an Urban Community College*, in *The Review of Higher Education*, Vol. 32, N. 3, pp. 321-352

Crul M.

2012 *What is the best school integration context? School careers of the Turkish second generation in Europe*, in *Mondi Migranti*, n° 2 , pp. 7- 32, *La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori*, a cura di Ravecca A.

Cummins J.

1977 *Cognitive Factors Associated with the Attainment of Intermediate Levels of Bilingual Skill*, in *Modern Language Journal*, Vol. 61, No.1/2, pp.3-12

Dale A. , Shaheen N. , Kalra V. e Fieldhouse E.
2002 *Routes into Education and Employment for Young Pakistani and Bangladeshi Women in the UK*, in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 24, No. 6, pp. 924-968

Dale R.
1972 *The Culture of the School*, Open University Press, London

Darder A.
2005 *Introduction, Latinos/as and Higher Education*, in *Latino Studies*, Vol. 3, 246–248

Davis A. e Moor W.E.
1997 *Alcuni principi della teoria della stratificazione*, in Morgani – Russo, op. cit., ed.or. 1945

De Gregorio E.
2007 *Posizionamento narrativo e azione. La ricerca computer-assistita in psicologia sociale e della devianza*, Aracne, Roma

De Gregorio E. e Lattanzi P.F.
2012 *Programmi per la ricerca qualitativa. Guida pratica all'uso di ATLAS.ti e MAXQDA*, FrancoAngeli, Milano

De Gregorio E. e Mosiello, F.
2004 *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con ATLAS.ti*. Kappa, Roma

De Haas H.

2010 *Migration and Development: A Theoretical Perspective*, in *International Migration Review*, Vol. 44, N° 1, pp. 227–264

Douglas J.W.

1964 *The Home and the School*, McGibbon&Kee, London

Downey D.B.

1995 *When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance*, in *American Sociological Review*, Vol. 60, No. 5, pp. 746-761

Dwyer C., Moodod T., Sanghera G., Shah B. e ThaparBjorkert S.

2006 *Ethnicity as social capital? Explaining the differential educational achievement of young British Pakistani men and women*, Working Paper presentato alla conferenza Ethnicity, Mobility and Society, Leverhulme Programme, University of Bristol

E K., Deboosere P. E Bastiaenssen V.

2007 *Old and new inequalities in educational Attainment, Ethnic minorities in the Belgian Census 1991–2001*, in *European Sociological Review*, Vol 23, No 3, pp. 390-415

Erikson R, Goldthorpe J. H.

1992 *The Constant Flux: A Study of Class Mobility in Industrial Societies*, Oxford university Press, Oxford

Erikson R. e Jonsson J.O.

1996 *Can Education Be Equalized*, Boulder, CO: Westview

Erismann W, Looney S.,
2007 *Opening the door to American dream: increasing higher education access and success for immigrants*, IHEP, Washington

Esser H.
2004 *Does the "New" Immigration Require a "New" Theory of Intergenerational Integration?*, in *International Migration Review*, Vol. XXXVIII, No. 3, pp. 1126-1159

European Migration Network
2013 *Gli studenti internazionali nelle università italiane: indagine empirica e approfondimenti*, http://www.west-info.eu/files/2013_EMN_VI_Report1.pdf

Eurydice
2004 *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa*, Eurydice, Bruxelles

Fabbris L. (a cura di)
2009 *I servizi a supporto degli studenti universitari*, Cleup, Padova

[Favaro](#) G., Mantovani S. e [Musatti](#) T.
2006 *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*, FrancoAngeli, Milano

Favaro G. e Napoli M. (a cura di)
2004 *Ragazze e ragazzi nella migrazione. Adolescenti stranieri: identità, racconti, progetti*, Guerini, Milano

Federconsumatori
2010 *Università quanto mi costi*, <http://www.federconsumatorigiovani.it/pdf/relazione%20Universit%C3%A02010.pdf>

Feixa C. (a cura di)

2005 *Jovenes latinos en Barcelona*, Consorci Institut d'Infancia y Mon Urbà, Ajuntament de Barcelona

Fekjær S.N. e Birkelund G.U.

2007 *Does the Ethnic Composition of Upper Secondary Schools Influence Educational Achievement and Attainment? A Multilevel Analysis of the Norwegian Case*, in *European Sociological Review*, Vol. 23, No 3, pp. 309-323

Feliciano C. e Rumbaut R. G.

2005 *Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants*, in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, No. 6, pp. 1087-1118

Ferguson R. F.

1998 *Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap*. in: Jencks, Christopher and Philips, Meredith (a cura di): *The Black-White Test Score*

Ferrier F., Heagney M. e Lee M.F.

2010 *Increasing and Sustaining Student Diversity in Higher Education*, EAN, London

Finnie R., Sweetman A. e Usher, A.

2008 *Introduction: A Framework for Thinking about Participation in Post-Secondary Education*, in: Finnie, R., Mueller, R.E., Sweetman, A. e Usher, A. (a cura di), *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*, Montreal e Kingston:

McGill-Queen's University Press, Queen's Policy Studies Series, pp. 3-32

Fligstein, N. e Fernandez R.

1985 *Educational transitions of whites and Mexican-Americans*. In G. Borjas, & M. Tienda, *Hispanics in the U.S. economy*, pp. 161–192, Orlando, FL: Academic Press

Florida R.

2002, *The Rise of the Creative Class: And How it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Perseus Book Group

Floud J. e Halsey A.H.

1956 *The Sociology of Education. A Trend Report and bibliography*, in *Current Sociology*, Vol. 3, No. 7

Fondazione Ismu

2011 *Quanderni 4/2011, Alunni con cittadinanza non italiana verso l'adolescenza, A.S. 2010/2011*, MIUR, Ismu

Fondazione Leone Moressa

2011 *Gli stranieri: un valore economico per la società. Dati e considerazioni su un a realtà in continua evoluzione*, Il Mulino, Bologna

Foner N.

2005 *In a NewLand. A comparative View of Immigration*, New York University Press

Foote K. E., Li W., Monk J. e Theobald R.

2008 *Foreign-born scholars in US universities: issues, concerns, and strategies*, in *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 167–178

Fragai E.

2000 *La rilevazione della condizione linguistica e socioculturale degli alunni stranieri*, in *Studi Emigrazione*, Vol. XXXVII, No. 140, pp. 963-979

Freudenthaler H., Spinath.B., Aljoscha C. e Neubauer C.

2008 *Predicting School Achievement in Boys and Girls*, in *European Journal of Personality*, No. 2, pp. 231-245

Fuligni, A. J. e Witkow M.

2004 *The postsecondary educational progress of youth from immigrant families*, in *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 14, No. 2, 159–183

Ganderton, P. e Santos, R.

1995 *Hispanic college attendance and completion: evidence from the High School and Beyond surveys*, in *Economics of Education Review*, Vol. 14, no. 1, pp. 35–46

Giovannini G.

2006 *Allievi in classe, stranieri in città*, FrancoAngeli, Milano

Giovannini G. e Queirolo Palmas L.

2002 *Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino

Giuliano L. e La Rocca G.

2008 *L'Analisi Automatica e semi Automatica dei dati Testuali*, LED, Milano

Glaser B. G. e Strauss A. L.

1967 *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, Chicago.: Aldine

Gobo G.

2001 *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in*

sociologia, Carocci, Roma

Goldthorpe J.

1983 *Women and Class Analysis: In Defence of the Conventional View*, in *Sociology*, Vol. 17, n°4, pp. 465–88.

1987 *Social Mobility and Class Structure in Modern Britain*, Clarendon Press. Oxford

1996 *Rational choice theory and large-scale data analysis*, Oxford: Oxford University Press

2007 *On Sociology*, Stanford: Stanford University Press

Goldthorpe J. e Breen R.

1997 *Explaining Educational Differentials: Towards A Formal Rational Action Theory*, in *Rationality and Society*, Vol. 9, pp. 275-305

Gonzalez, A. e De La Torre, A.

2002 *The Educational Outcomes of Hispanics and Non-Hispanics in Arizona: Implications for National and State Policy Makers*, in *Educational Policy*, Vol. 16, N. 2, pp. 288-310

Granovetter M.

1973 *The Strength of weak ties*, in *American Journal of Sociology*, 78, n°6 pp. 1360-80

Gray J.M., Rolph E. e Melamid E.

1996 *Immigration and Higher Education: Institutional Responses to Changing Demographics*, Santa Monica, CA: RAND.

Greene B.A. e Debacker T.K.

2004 *Gender and orientations toward the future: links to motivation*, in *Educational Psychology Review*, Vol. 16, No. 2, pp. 91-129

Hagan J., MacMilan R. e Wheaton B.

1996 *New Kid in Town: Social Capital and the Life Course Effects of Family Migration on Children*, in *American Sociological Review*, Vol. 61, No. 3, pp. 368-85

Hagy A. P. e Farley Ordovensky Staniec J.

2002 *Immigrant status, race, and institutional choice in higher education*, in *Economics of Education Review*, Vol. 21, pp. 381–392

Hagy, A.P. e Farley Ordovensky Staniec, J.,

2002 *Immigrant status, race, and institutional choice in higher education*, in *Economics of Education Review*, N. 21, pp. 381-392

Hansen, J. e Kucera, M.,

2008 *The Educational attainment of Second Generation Immigrants in Canada: Evidence from SLID*,
http://www.iza.org/en/webcontent/teaching/summerschool_html/7thsummer_school_files/ss2004_kucera.pdf

Hawthorne L.

2008 *The growing global demand for students as skilled migrants. Migration Policy Institute*,
<http://www.migrationpolicy.org/transatlantic/intlstudents.pdf>

Heckman J.J

2008 *Schools, Skills, and Synapses*, in *Econ Inq.*, No. 46, Vol. 3, pp. 289-352

2011 *Inequality in America: What role for human capital policies?*, in *American Educator*, Vol. 35, N° 1, pp. 31-47

Heckman J.J e Vytlačil E.

2001 *Identifying the Role of Cognitive Ability in Explaining the Level of and Change in the Return of Schooling*, in *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 83, No. 1, pp. 1-12

Heckman J.J. e Krueger A.B.

2005 *Inequality in America. What Role for Human Capital Policies?*, MIT press, Cambridge

Holstein, J.A., Gubrium, J.F.

1997 *Active interviewing*. In: Silverman D. (a cura di), *Qualitative Research*, pp. 113–129. Sage, London

Hyman H.H.

1971 *I sistemi di valore delle diverse classi*, in Bendix L. e Lipset M., *Comportamento sociale e struttura di classe*, Marsilio, Padova

Jackson M., Kiernan, K. e McLanahan, S.

2010 *Nativity Differences in Child Development across Diverse Populations, Settings and Outcomes: Do Socioeconomic Resources Narrow or Widen the Gap?*, in *Fragile Families Working Paper*, WP 10-11

Jencks C., Smith M., Acland H. e Bane M.J.

1972 *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York

Jensen A.R.

1969 *How much can we boost IQ and scholastic achievement?*, in *Harvard Educational Review*, Vol. 39, pp.1-123

Jones F.E.

1987 *Age at Immigration and Education: Further Explorations*, in *International Migration Review*, Vol. XXI, No. 1, pp. 70-85

Jonkers K.

2011 *Immigration and European Innovation System, Challenges for Economic Growth and Prosperity*, European University Institute

Kao G. e Tienda M.

1995 *Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth*, in *Social Science Quarterly*, Vol. 76, pp. 1-19

Keaton T.

1999 *Muslim girl and "other France": An examination of identity construction*, in *Social Identities*, Vol. 5, No. 1, pp. 47-64

Kesler C. e Quinn M.E.

1980 *Positive effects of bilingualism of sciences problem-solving abilities*, in Alatis J.E. (a cura di), *31st Annual Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Georgetown University Press, Washington

Koen J.

2011 *Immigration and European Innovation Systems, Challenges for Economic Growth and Prosperity*, European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies, Firenze

Kristen C.

2005 *School Choice and Ethnic School Segregation Primary School Selection in Germany*, Münster: Waxmann

Kristen C. E Dollmann, J.

2010 *Sekundäre Effekte Der Ethnischen Herkunft: Kinder Aus Türkischen Familien Am Ersten Bildungsübergang*, in *Vom Kindergarten bis zur Hochschule*, pp. 117-144

Kristen C. e Granato N.

2007 *The educational attainment of the second generation in Germany: social origins and ethnic inequality*, IAB discussion paper, No.4, <http://hdl.handle.net/10419/31882>

Krueger A.B.

2005 *Inequality, Too Much of a Good Thing*, in Heckman e Krueger, op.cit.

Lagomarsino F.

2006 [Esodi ed approdi di genere. Famiglie transnazionali e nuove migrazioni dall'Ecuador](#), [FrancoAngeli](#), Milano

Lagomarsino F. e Ravecca A.

2011 *Risorse educative e riorganizzazione del capitale umano, nei percorsi formative dei giovani migranti*, in Scannagatta S., Maccarini A., *Vite riflessive. Discontinuità e traiettorie nella società morfogenetica*, FrancoAngeli, Milano

2012 *Percorsi interrotti: le migrazioni come evento critico nella capitalizzazione e spendibilità del capitale umano*, in *Mondi Migranti*, n°2 , pp. 105 -122, La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori, a cura di Ravecca A.

Lana M.

2004 *Il testo nel computer. Dal web all'analisi dei testi*, Bollati Boringhieri, Torino

Landale N.S. e Oropesa R. S.

1995 *Immigrant Children and the Children of Immigrants: Inter- e Intra-Group Differences in the United States*, research Paper 95-02. East Lansing: Population Research Group, Michigan State University

Lau, K., O'Flynn, J., Sammartino, A., Nicholas, S., e Selalmatzidis, L.
2001 *Diversity management: capturing the diversity dividend*. CEDA
Bulletin. [http://www.mibru.unimelb.edu.au/template-
assets/07/includes/diversity/BulOct01.pdf](http://www.mibru.unimelb.edu.au/template-assets/07/includes/diversity/BulOct01.pdf)

Lee Espiritu Y.
2009 *Emotions, sex and Money: the lives of Filipino Children of Immigrant*,
in Foner N., (a cura di) *Across Generation. Immigrant families in America*,
New York University Press

Lopez N.
2003 *Hopeful girls, troubled boys: race and gender disparity in urban
education*, Routledge, New York

Lutz A.
2007 *Barriers to high-school completion among immigrant and later-
generation Latinos in the USA, Language, ethnicity and socioeconomic
status*, in *European Sociological Review*, Vo.l 23, No 3, pp. 323-342

Marques M. M., Valente Rosa M.J.e Lopes Martins J.
2007 *School and Diversity in a Weak State: The Portuguese Case*, in
Journal of Ethnic and Migration Studies, Vol. [33](#), No. 7, pp. 1145-1168

Massey D.S.
1990 *American Apartheid: Segregation and the Making of the Underclass*,
in *The American Journal of Sociology*, Vol. 96, No. 2, pp. 329-357

Massey D.S. e Denton N.A.
1988 *The Dimensions of Residential Segregation*, in *Social Forces*, Vol.

67, No. 2, pp. 281-315.

Massey D.S., Goldring L. e Durand J.
1994 *Continuities in Transnational Migration: An Analysis of Nineteen Mexican Communities*, in *The American Journal of Sociology*, Vol. 99, No. 6, pp. 1492-1533

Massey D.S., Gross A.B. e Shibuya K.
1994 *Migration, Segregation, and the Geographic Concentration of Poverty*, in *American Sociological Review*, Vol. 59, No. 3, pp. 425-445

McLanahan, S.
1985 *Family structure and the reproduction of poverty*, in *American Journal of Sociology*, Vol. 90, No. 4, pp. 873–901

McLanahan, S.
1985 *Family structure and the reproduction of poverty*, in *American Journal of Sociology*, Vol. 90, No. 4, pp. 873–901

Meuret D.
2001 *Efficacité et équité des collèges*, in Derouet J.L. (a cura di), *Le collège: l'état des savoirs*, INRP, Paris

Mickelson R.
1989 *Why does Jane read and write so well? The Anomaly of women's achievement*, in *Sociology of Education*, Vol. 62, No. 1, 47-63

Miur, Fondazione Ismu
2011 *L'università in cifre 2009/2010*,
<http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/2>

bfd368c-229f-4893-955a-3c9b8456df41/universitaincifre_2009-2010.pdf

2013 *Alunni con cittadinanza non italiana. Approfondimenti e analisi. Rapporto nazionale A.S. 2011/2012*

Modood T.

2004 *Capitals, ethnic identity and educational qualifications*, in *Cultural Trends*, Vol. 13, No.50, pp. 87-105

Morgani E. e Russo A.

1997 *L'educazione in sociologia*. Testi scelti, Clueb, Bologna

Mueller R. E.

2008 *Access and Persistence of Students from Low - Income Backgrounds in Canadian Post - Secondary Education: A Review of the Literature*. MESA Project Research http://mesa-project.org/pub/pdf/MESA_Mueller.pdf

Muhr, T.

2004 *ATLAS.ti 5.0 guide and reference*. Berlin: Scientific Software Development - www.atlasti.com.

NESSE

2008 *EDUCATION AND MIGRATION, strategies for integrating migrant children in European schools and societies*, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports>

OECD

2009 *Higher Education to 2030*, Paris

2010a *International Migration Outlook: SOPEMI 2010*, Paris

2010b *Trends Shaping Education 2010*, Paris

Ogbu J.U.

1982 *Cultural Discontinuities and Schooling*, in *Anthropology and*

Education Quarterly, Vol.18, No. 4, pp. 312-334

Olsen L.

1997 *Made in America: Immigrant students in our public school*, New Press, New York

Osei-Kofi N., Rendon L.

2005 *Latinos, Higher Education, and the "needs" of the market*, in *Latino Studies*, Vol. 3, pp. 249–260

Palmer E.

1972 *Effect of categorization, degree of bilingualism and language recall of select monolinguals and bilinguals*, in *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, No. 2, pp. 160-164

Palmer E.

1972 *Effect of categorization, degree of bilingualism and language recall of select monolinguals and bilinguals*, in *Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, No. 2, pp. 160-164

Parish W. L. e Willis R.J.

1993 *Daughters, Education, and Family Budgets: Taiwan Experiences*, in *Journal of Human Resources*, Vol. 28, No. 4, pp. 863-898

Parrenas Salaza, .R.

2008 *Transnational Fathering†: Gendered Conflicts, Distant Disciplining and Emotional Gaps*, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 34,N. 7, pp. 1057-1072

Peal E. e Lambert, W. E.

1962 *The Relation of Bilingualism to Intelligence*, in *Psychological Monographs: General and Applied*, Vol. 76, pp. 1–23

Pessar P.R. e Mahler S.J.

2006 *Gender Matters: Ethnographers Bring Gender from the Periphery toward the Core of Migration Studies*, in *International Migration Review*, Vol. XV, No. 1, pp. 27-63

Petrova H.

2010 *Canada: managing diversity and social cohesion under Bill C-50 and beyond*. In *Managing Diversity and Social Cohesion: the Canadian Experience: Proceedings of the 5th International Conference of Central European Canadianists*, pp. 377–386. Brno: Masaryk University

Piore M.J.

1996 *Birds of Passage: Migrant Labour and Industrial Societies*, Cambridge University Press, New York

Portes A.

1997 *Immigration Theory for a New Century: Some Problems and Opportunities*, in *International Migration Review*, XXXI, No. 4, pp. 799-825

1998 *Social capital: its origins and applications in modern sociology*, in *Annual Review of Sociology*, No.24, pp. 1-24

Portes A. e MacLeod D.

1996 *Educational progress of Children of Immigrants: The Role of Class, Ethnicity, and School Context*, in *Sociology of Education*, Vol. 69, No. 4, pp. 255-75

1999 *Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States*, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, Vol. 25, No. 3, pp. 373-396

Portes A., Sensenbrenner J.

1993 *Embeddedness and immigration: notes of the social determinants of economic action*, in *American Journal of Sociology*, Vol. 98, No. 6, pp. 1320-1350

Portes A. e Zhou M.

1993 *The new Second Generation: Segmented Assimilation in it's Variants Among Post 1965 Immigrant Youth*, in *The Annals of American Academy of Political and Social Sciences*, Vol. 530, pp.74-96

Portes A. e Landolt P.

1996 *The Down side of Social Capital*, in *The American Prospect*, Vol. 7, No. 14, pp.80-87

Portes A. e Rumbaut R. G.

2001 *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Barkeley – New York, University of California Press, Russel Sage Foundation

2005 *Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study*, in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, No. 6, pp. 983-999

Portes A., Fernandez-Kelly P. e Haller W.J.

2005 *Segmented Assimilation on the Ground: The New Second Generation in Early Adulthood*, in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, No. 6, pp.1000-1040

Putnam R.D.

2004 *Capitale sociale e individualismo, Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna, ed. or. 2000

Queirolo Palmas L.

2006 *Prove di seconde generazioni. Giovani e origine immigrata tra*

scuole e spazi urbani, FrancoAngeli, Milano

Raftery A.E. e Hout M.

1993 [Maximally maintained inequality: Expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975](#), in *Sociology of Education*, Vol. 66, pp. 41-62

Ravecca A.

2009 *Studiare nonostante. I percorsi degli studenti di origine immigrata nell'istruzione superiore. Rapporti di relazione, capitale sociale e successo scolastico*, FrancoAngeli, Milano

2010 *Immigrant children school experience: how gender influences social capital formation and fruition?*, in *Italian Journal of Sociology of Education*, No. 1, pp. 49-73

2012a *La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori*, in *Mondi Migranti*, n°2 (a cura di)

2012b *La scuola e i servizi educativi a sostegno della famiglia*, in Ambrosini M., Torre A., *Settimo rapporto sull'immigrazione a Genova*, Il Melangolo, 2012

Ribolzi L. (a cura di)

2002 *Formare gli insegnanti*, Carocci, Roma

Ricolfi L.

2002 *Manuale di analisi dei dati*, Laterza, Roma|Bari

Ricucci R.

2010 *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna, Il Mulino

2012 *Il liceo all'orizzonte? Studenti stranieri, famiglie e insegnanti a confronto*, in *Mondi Migranti, La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori*, a cura di Ravecca A.

Rocco, Raymond

2004 *Transforming Citizenship: Membership, Strategies of Containment and the Public Sphere*, in *Latino Communities. Latino Studies*, Vol. 2, pp. 4–25

Rosenthal, R. e Jacobson I.

1968 *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development*, Rinehart & Winston, New York

Rothon C.

2007 *Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling*, in *European Sociological Review*, Vol 23, No 3, pp. 323-342

Ruggeri L.

2010 *L'integrazione delle seconde generazioni nella Regione Marche*, in *Sospiro G., Tracce di G2. Le seconde generazioni negli Stati Uniti in Europa e in Italia*, FrancoAngeli, Milano

Rumbaut R.G.

1994 *The Crucible within: Ethnic Identity, Self-Esteem, and Segmented Assimilation among Children of Immigrants*, in *International Migration Review*, Vol. XXXVIII, No. 4, pp. 748-794

2004 *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts : Decomposing the immigrant First and second generations in the United States*, in *International Migration Review*, Vol. XXXIII, No. 3, pp. 1160-1205

Santagati M.

2011 *Formazione chance d'integrazione. Gli adolescenti stranieri nel*

sistema d'istruzione formazione professionale, FrancoAngeli, Milano
2012 *Scuola, "terra" d'immigrazione. Stato dell'arte e prospettive di ricerca in Italia*, in *Mondi Migranti*, n° 2 , pp. 35 - 79, *La Scuola multietnica: insegnanti, alunni, genitori*, a cura di Ravecca A.

Sassen S.

1997 *La città nell'economia globale*, Il Mulino, Bologna, ed. or. 1991

Scanagatta S. e Maccarini A.

2009 *L'educazione come capitale sociale*, FrancoAngeli, Milano

Schaafsma J. e Sweetman A.

2001 *Immigrant Earnings: Age at Immigration Matters?*, in *The Canadian Journal of Economics*, Vol. 34, No. 4, pp. 1066-1099

Schaafsma J. e Sweetman A.

2001 *Immigrant Earnings: Age at Immigration Matters?*, in *The Canadian Journal of Economics*, Vol. 34, No. 4, pp. 1066-1099

Schizzerotto A.

1989 *I rapporti tra istruzione e mobilità sociale*, in *La sociologia dell'educazione in Italia*, a cura di Moscati R., Zanichelli, Bologna

Schofield J.

2006 *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology*, AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration

Schultz T.W.

1971 *Investment in Human Capital: the Role of Education and of Research*, The Free Press, New York

Sinke S.M.

2006 *Gender and Migration: Historical Perspectives*, in *International Migration Review*, Vol. XL, No. 1, pp. 82-103

Sørensen, N.N.

2004 *Narratives of Longing, Belonging and Caring in the Dominican Diaspora*, in Besson J., Olwig K.F., (a cura di) *Caribbean Narratives*, London, McMillan

Strauss A. L. e Corbin J. M.

1990 *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury: Park Sage.

1994 *Grounded theory methodology. An overview*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (a cura di), *Handbook of qualitative research* (pp. 273–285). Thousand Oaks: Sage.

Suárez-Orozco C. e Suárez-Orozco M.

1995 *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*, Stanford: Stanford University Press

Suárez-Orozco M.

2001 *Globalization, Immigration, and Education*, *Harvard Educational Review* 71, no. 3, pp. 345–65

Swail W.S. e Redd K.E.

2003 *Retaining minority students in higher education*, ASHE-ERIC

Telzer E.H. e Fuligni A.J.

2009 *A Longitudinal Daily Diary Study Assistance and Academic Achievement Among Adolescent from Mexican, Chinese and European Background*, in *Journal of Youth Adolescence*, Vol. 38, pp. 560-571

Teranishi R.T., Suárez-Orozco C. e Suárez-Orozco M.
2011 *Immigrants in Community Colleges*, in *Future of Children*, Vol. 21 n1,
pp.153-169

Thränhardt D.
2004 *La cultura degli immigrati e la formazione della "seconda generazione" in Germania*, in Ambrosini M. e Molina S. op. cit.

Tognetti Bordogna M.,(a cura di)
2004 *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, FrancoAngeli, Milano

Tönnies F.
2011 *Comunità e società*, La Terza, Bari-Roma, ed. or. 1887

Trueba, E.
1999 *Latinos Unidos: From Cultural Diversity to the Politics of Solidarity*,
Boulder, NY: Roman and Littlefield

Tseng V.
2004 *Family Interdependence and Academic Adjustment in College. Youth from Immigrant and U.S.-Born Families*, in *Child Development*, Vol. 75, no. 3, pp. 966–983 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2004.00717.x/pdf>

UNESCO

2009 *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*, UNESCO 2009 World Conference on Higher Education

Valenzuela A.

1999 *Gender Role and Settlement Activities among Children and their Immigrant Families*, in *American Behavioral Scientist*, Vol. 42, No. 4, pp.

720-742

Van De Werfhorst H.G. e Van Tubergen F.

2007 *Ethnicity, schooling, and merit in the Netherlands*, in *European Sociological Review*, Vol 23, No 3, pp. 416-44

Vardanega A.

2008 *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti, fare ricerca sociale coi dati testuali*, Narcissus, Roma

Vargas J. H.

2004 *College Knowledge: Addressing Information Barriers to College*. Boston: The Education Resources Institute.

Vedovelli M.

2000 *La dimensione linguistica dell'immigrazione straniera in Italia: una ricognizione bibliografica ragionata*, in *Studi Emigrazione*, Vol. XXXVII, No. 140, pp. 905-928

Vernez G. e Abrahamse A.

1996 *How immigrants fare in U.S. education*. Santa Monica, CA: RAND.

Waldinger R. e Perlmann J.

1997 *Second Generation Decline? Children of Immigrants, Past and Present-A Reconsideration*, in *International Migration Review*, XXXI, No. 4, pp. 893-922

Walton-Roberts M.W.

2011 *Immigration, the University and the Welcoming Second Tier City*, in *Int. Migration & Integration*, Vol. 12, pp. 453-473

Willis P.

1997 *Il significato di classe delle controculture scolastiche*, in Morgani. e

Russo op. cit, ed. or. 1976

Woolcock M.

2001 *The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes*, in *ISUMA*, Vol.2, No.1, pp. 1-5

Young M.

1958 *The Rise of Meritocracy*, London Sage

Zavella P.

1997 *Reflections on diversity among Chicanas*, in Romero M., Hondagneu-Sotelo P., Ortiz V., (a cura di), *Challenging fronteras: structuring Latina/o lives in the US*, Routledge, New York

Zeraoui A.

1994 *L'immigration: de l'homme seul à la famille*, Ciemi, l'Harmattan, Paris

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

Zhou M. e Bankston C.L. III

1994 *Social Capital and Adaptation of the Second Generation: The case of Vietnamese Youth in New Orleans*, in *International Migration Review*, Vol. XXVIII, No. 4, pp. 821-845

2001 *Family Pressure and the Educational Experience of the Daughters of Vietnamese Refugees*, in *International Migration Review*, Vol. XXXIV, No. 4, pp. 133-149

Zhou M. E Xiang Y. S.

2005 *The multifaceted American experiences of the children of Asian immigrants: Lessons for segmented assimilation*, in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 28, No. 6, pp. 1119-1152