Terzo Report
Progetto di Ricerca FINE – WP3

Novembre 2026

Gli studenti e le studentesse con *background* migratorio all'Università degli Studi di Milano-Bicocca: Un'analisi qualitativa

Questo è il terzo report realizzato nell'ambito del progetto FINE dall'unità di lavoro n. 3, che afferisce al Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il report presenta i risultati di una ricerca condotta su un campione di 53 studenti e studentesse dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (nati in Italia o trasferitisi durante il periodo di socializzazione), intervistati tra dicembre 2025 e marzo 2026. L'intervista si è concentrata sui due snodi del percorso educativo, la scelta della scuola superiore e la scelta dell'università, per poi indagare l'immagine dell'università, l'esperienza e le azioni per migliorarne l'accesso. I risultati, in linea con quelli di altri studi italiani su *target* simili, mostrano che la scelta di iscriversi all'università è l'esito della combinazione di diversi fattori, quali la classe sociale e la dotazione di capitali dei genitori (economico, culturale e sociale), lo status familiare e il livello di "integrazione sociale", le aspettative personali e familiari, il ruolo degli "altri significativi" (insegnanti, pari, etc.), il genere, l'insieme delle esperienze di vita passate, dei risultati scolastici pregressi, ma anche dei desideri, degli interessi e delle passioni individuali, della capacità di resistere a situazioni di stress, pressione o conflittualità. I percorsi, qui distinti in "lineari" ed "accidentati", sono caratterizzati da momenti significativi e punti di svolta, da fatiche, crisi e disorientamenti, da radicamenti e sradicamenti, da fenomeni di esclusione e discriminazione, dalla costruzione di immaginari intorno all'università e al futuro, aspetti che sono inevitabilmente legati alla condizione giovanile e al modo in cui i giovani sono esposti oggi a fenomeni transnazionali e globali. Se l'università viene vista da molti come distante e difficile, l'esperienza è invece quella di un'università accessibile, il cui accesso, per alcuni, segna simbolicamente il passaggio alla vita adulta. L'università è sia un luogo dove l'anonimato diventa sinonimo di libertà, dove si può costruire il proprio spazio identitario, sia strumento di riscatto ed emancipazione. Tuttavia, persistono le disuguaglianze legate alla condizione di studenti pendolari e lavoratori e il senso di spaesamento, isolamento e insicurezza, che caratterizzano diverse storie a volte segnate da un vissuto faticoso connesso al *background* migratorio e ad altre condizioni di natura sociale ed economica. Le azioni suggerite per favorire l'accesso all'università si concentrano principalmente su aspetti di comunicazione (maggiori informazioni, trasparenza, supporto burocratico) e culturali (orientamento e formazione nelle scuole, soprattutto negli istituti tecnici e professionali).

Autori e autrici
Zenia Simonella e Brunella Fiore (Università degli Studi di Milano-Bicocca)

Per citare il report
Simonella Z., Fiore B. (2026). Gli studenti e le studentesse con *background* migratorio all'Università degli Studi di Milano-Bicocca: Un'analisi qualitativa. Terzo report del progetto di ricerca FINE (*Fighting Inequalities in Education. Promoting Access to Universities for Students with Migratory Backgrounds*) dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. ISBN 9791282040044

Indice

Introduzione *4*

1. Cornice metodologica *7*

1.1. Obiettivi e target **7**

1.2. Tecnica di ricerca e raccolta dati **7**

1.3. Descrizione del campione **9**

1.4. Analisi **14**

2. Risultati *15*

2.1. I percorsi **16**

Lineare 16

Accidentato 16

2.2. Gli snodi fondamentali **18**

Il primo snodo: la scelta della scuola superiore 18

Il secondo snodo: la scelta dell'università 22

2.3. L'immagine dell'università e l'esperienza universitaria **32**

2.4. Quando il *background* migratorio entra in gioco **36**

2.5. Le azioni per favorire l'accesso all'università **38**

Conclusioni *47*

Bibliografia *48*

Appendice *51*

Introduzione

Il progetto *FINE. Fighting INequalities in Education. Promoting Access to Universities for Students with Migratory Backgrounds*[1] ha l'obiettivo di analizzare i fattori che favoriscono o inibiscono la scelta di intraprendere il percorso universitario da parte di studenti e studentesse con *background* migratorio. Nell'ambito di questo progetto era prevista la realizzazione di una ricerca qualitativa su un campione di studenti e studentesse dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca al fine di approfondire il processo decisionale legato alla scelta di iscriversi all'università, una scelta che è l'esito di un percorso che vede l'intreccio di vari fattori di natura psicologica, culturale e sociale. Di seguito si illustra brevemente la cornice teorica, con particolare riferimento agli studi sul contesto italiano, per poi presentare i risultati della ricerca.

È noto dalla letteratura sul tema che in Italia persistono disuguaglianze in termini di più alti livelli di abbandono, scelte educative più orientate verso istituti tecnici e professionali, *performance* scolastiche in media più basse (Strozza 2008; Dalla Zuanna *et al*. 2009, Vlach 2017; Strozza *et al*. 2018; Santagati e Colussi, 2019, Bonizzoni et al. 2016, Buonomo *et al.* 2019; Gabrielli e Impacciatore 2022; Triventi *et al.* 2022), così come meccanismi di discriminazione nei processi di comunicazione, negoziazione e interazione tra studenti, famiglie e scuola (Santagati e Bertozzi 2023). Tuttavia, negli ultimi anni si osservano alcuni cambiamenti in termini di successo scolastico e scelte educative (Santagati e Colussi, 2019; Riniolo 2020), compresi quelli in termini di *agency*, autodeterminazione e ri-significazione di quei percorsi tecnico-professionali socialmente meno riconosciuti, ma più intrapresi (Bartolini 2025; Pezzebon 2021).

I fattori che spiegano questa disuguaglianza possono essere ricondotti ai cosiddetti "effetti primari" – per esempio, le difficoltà linguistiche che possono accumularsi a seguito di un trasferimento – e ai cosiddetti "effetti secondari" dell'origine migratoria – per esempio, l'importanza assegnata all'università dal punto di vista simbolico (Boudon 1974) – ma soprattutto al ruolo del capitale economico, sociale e culturale della famiglia di appartenenza (Bourdieu 1986; Bertozzi 2018), al capitale sociale "etnico" e alla rete di relazioni che i soggetti sviluppano più in generale (Bertozzi e Lagomarsino 2019; si veda anche lo studio di Bozzetti 2021). Dagli studi emerge che a più elevati livelli di "integrazione sociale" corrispondono più alte aspirazioni da parte dei giovani di continuare il percorso fino all'università. Infatti, come sottolineano Bertozzi e Lagomarsino (2019), le ricerche mostrano l'importanza del capitale sociale "non etnico" e dei processi di socializzazione che spezzano "la socialità coetnica" per la riuscita scolastica (Queirolo Palmas, 2006; Ravecca 2009; Caneva, 2011; Ceravolo, 2016). Invece, è noto dagli studi internazionali sulle minoranze che le reti di relazione "etniche" si rivelano centrali come forme di sostegno emotivo ed identitario durante il periodo universitario (cfr. Christie et al. 2008).

Anche per i giovani con *background* migratorio sia l'istruzione dei genitori, sia la classe sociale giocano un ruolo determinante nella carriera scolastica (Triventi 2013; Romito, 2016), per cui c'è una sensibile riduzione dell'impatto esercitato dal *background* migratorio

[1] https://fineproject.it

in presenza di una classe elevata (D'Ambrosio e di Padova 2023). Oltre agli elementi già citati, altri fattori influenzano le scelte educative, quali l'esperienza migratoria e la cittadinanza, il genere (Colombo, Rebughini, 2016), le caratteristiche personali, come l'ambizione e l'opposizione o meno al destino scelto dalla famiglia (cfr. Bertozzi e Lagomarsino 2019; Buchmann e Datton 2002; Teney et al. 2013), e la presenza di altre forme di capitale non dominante, come il capitale "aspirazionale", di "resistenza", e "navigazionale", che aiutano a muoversi in contesti istituzionali diversi (Yosso 2005).

Centrale è inoltre il sistema di credenze (Ceravolo 2016), cioè cosa i giovani hanno tematizzato come restrizione o possibilità della loro *agency* nel contesto in cui si trovano, quali idee si sono costruite intorno al sistema educativo e al mercato del lavoro, per esempio, il fatto che il titolo possa renderli uguali ai loro pari che non hanno il medesimo *background*, o che certe professioni siano più prestigiose di altre anche nella loro cultura di origine (Bertozzi 2018).

A questo tema è legato quello delle aspettative educative – l'importanza attribuita allo studio e alla laurea come forma di ascensore sociale e come antidoto alla discriminazione (Bertozzi e Lagomarsino 2019) – l'orizzonte delle attese (Jedlowski 2017), la capacità di aspirare (Appadurai 2004), anche come forma di resistenza all'immaginario coloniale (Miceli 2014). Qui rientrano le aspirazioni legate al livello di istruzione che gli intervistati vorrebbero raggiungere (Portes *et al*. 2010), che si traducono in scelte e decisioni, scenari di futuro immaginato (Caputo *et al.* 2021), dentro "un'utopia del possibile" (Leccardi, 2024) dove reinventare la relazione tra passato, presente e futuro.

Ad influenzare la scelta conta anche lo status del soggetto, ossia essere il primo in famiglia o avere avuto fratelli o sorelle come *role model*. Recentemente è stata introdotta nel dibattito italiano la categoria di "*first-generation student*" (e.g. O'Shea, 2020), riferita ai primi membri di una famiglia che accedono all'università (Romito 2021; 2025). Essa aiuta a comprendere i processi di trasmissione intergenerazionale del capitale culturale e i percorsi di mobilità che testimoniano la rottura di meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze (Giliberti, Sarli, Semprebon 2025).

Oltre ai genitori, e agli eventuali fratelli e sorelle, gli "altri significativi" sono i pari – che giocano un ruolo molto importante sia come modelli o fonti di sostegno, sia come canali di accesso a risorse (Riva 2023) – e gli insegnanti, che invece hanno un ruolo ambivalente: i loro consigli orientativi a volte incoraggiano, ma spesso sembrano ridimensionare le aspettative basandosi su motivazioni sia di tipo economico (D'ambrosio e di Padova 2023), sia di tipo culturale-valutativo. Gli insegnanti possono ridimensionare le aspettative perché usano criteri e schemi di pensiero, che sono legati a tratti culturali che gli studenti stranieri non hanno avuto modo di acquisire in famiglia (Romito 2014). Ciò mostra come l'orientamento scolastico sia ancora poco capace di guidare gli studenti nelle scelte (Manzella e Argentin, 2024). Tuttavia, il rapporto con gli insegnanti è solo in parte una variabile esplicativa della scelta di iscriversi ad un liceo (Parenti 2025).

Gli studi più recenti si soffermano, quindi, sui fattori che influenzano l'iscrizione all'università mostrando come essa rientri in un più ampio progetto di vita e l'università sia innanzitutto strumento di mobilità sociale (Riva 2023), ma si focalizzano anche sull'esperienza universitaria, compresi i meccanismi di riproduzione delle disuguaglianze (Romito 2025), compreso l'accesso in termini di servizi (Picasso et al. 2023).

La letteratura ha inoltre evidenziato alcuni paradossi che aiutano a comprendere più ampiamente il quadro delle prospettive, degli atteggiamenti e delle scelte dei giovani con *background* migratorio in relazione al contesto scolastico ed universitario.

Secondo "il paradosso dell'integrazione" mentre i genitori rimanevano spesso relativamente invisibili, inseriti in occupazioni in cui si trovano pochi lavoratori nazionali, i figli si proiettano verso un arco più ampio di opportunità ambite anche dagli autoctoni, esponendosi a situazioni in cui è più probabile incontrare razzismo e discriminazione (Wrench, Rea e Ouali 1992), con differenze tra discriminazione interpersonale, legata all'interazione quotidiana, e discriminazione sistematica, legata invece alle opportunità nel mercato del lavoro e l'accesso ai servizi (Ortensi e Riniolo 2025). Secondo "il paradosso delle aspirazioni", i giovani migranti che hanno *performance* scolastiche basse nutrirebbero comunque aspirazioni ed aspettative educative elevate; poiché incontrano più ostacoli, esperiscono difficoltà maggiori nel realizzarle concretamente (Salikutluk 2013). A questo paradosso si aggiunge quello "dell'ottimismo dei migranti" che sottolinea il desiderio di miglioramento socio-economico della prima generazione, che viene trasmesso alle generazioni successive. Infine, secondo la cosiddetta teoria delle "opportunità bloccate" i giovani con *background* migratorio, perché esposti a ostacoli strutturali e sociali più forti, compenserebbero con prestazioni più alte vedendo nell'istruzione uno strumento che permette un più facile accesso al mercato del lavoro. Tuttavia, dalle ricerche non emergono risultati univoci su questi aspetti (Buonomo *et al.* 2023).

I fattori che influenzano le scelte sono legati anche ad aspetti istituzionali, in particolare alla permeabilità del sistema universitario, cioè alla misura in cui sia possibile accedere all'università anche con un titolo diverso dal liceo e alla presenza di un sistema di borse di studio, che possa mitigare alcuni effetti disincentivanti legati all'impossibilità di sostenere il percorso economicamente.

Infine, è bene sottolineare che all'interno della categoria "giovani con *background* migratorio" o "seconde generazioni" (si veda Ambrosini 2004; 2017; 2018), espressione che rimane controversa (Rumbaut 2014; cfr. Camozzi 2019), si intrecciano caratteristiche, storie ed esperienze di natura diversa, che rendono questo un gruppo non omogeneo. Per esempio, si osserva che, per chi ha affrontato una migrazione, lo svantaggio è più forte e la probabilità di abbandono scolastico più alta, mentre per le seconde generazioni nate in Italia, anche a fronte di uno svantaggio socio-economico importante, si registra una permanenza più alta nel sistema educativo (D'Ambrosio e di Padova 2023). Più che di identità connessa agli aspetti etnici, nazionali o religiosi, sembra che a contare sia soprattutto come l'identità venga agita "transnazionalmente", ossia come il rapporto dinamico tra paese di origine e di insediamento entra nelle biografie. Ciò significa andare ad indagare come avvenga il processo di socializzazione e formazione, considerando le relazioni tra pari e familiari, i media e il consumo culturale, le visite al paese dei genitori, i riferimenti politici e culturali, i ricordi, l'attaccamento alla cultura d'origine, nonché l'esperienza quotidiana di gestire codici culturali, lingue, valori e identità multiple (cfr. Camozzi, Cherubini, Rivetti 2019; Wessendorf 2013), tutti aspetti che si intrecciano con il tema delle scelte di vita, anche in termini educativi.

1. Cornice metodologica

In questa sezione vengono illustrati gli obiettivi della ricerca, la tecnica adottata, la fase di raccolta dati e la descrizione del campione. Nel paragrafo relativo alla raccolta sono state messe in evidenza le difficoltà iniziali incontrate nell'individuazione degli studenti e delle studentesse da intervistare e la conseguente necessità di rivedere il disegno della ricerca.

1.1. Obiettivi e target

Gli obiettivi della ricerca qualitativa dedicata agli studenti e alle studentesse di seconda generazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, in linea con gli obiettivi generali del progetto FINE, sono:

- approfondire il vissuto e il percorso educativo;
- mettere in luce barriere, ostacoli, difficoltà, ma anche fattori abilitanti e *drivers* che hanno spinto all'iscrizione;
- comprendere motivazioni, credenze, orizzonti di attese, aspettative, aspirazioni;
- analizzare il rapporto con l'università, le immagini, l'esperienza universitaria;
- individuare eventuali azioni per favorire l'accesso all'università.

Il target del progetto sono gli studenti di seconda generazione:

- nati in Italia da genitori stranieri;
- nati nel paese d'origine dei genitori e trasferitisi in Italia successivamente (processo di socializzazione avvenuto in parte nel paese d'origine).

1.2. Tecnica di ricerca e raccolta dati

Per raggiungere gli obiettivi erano previste originariamente 10 interviste semi-strutturate con studenti e studentesse performanti dal punto di vista accademico (ossia con una media uguale o superiore al 27); 8 focus group, 4 con studenti all'inizio della carriera universitaria e 4 con studenti alla fine della carriera universitaria (per ogni focus group erano previsti circa 5 studenti, per un totale di 40 studenti da coinvolgere). Inizialmente sono stati individuati e intervistati i 10 studenti performanti attraverso il "passaparola" e il campionamento "a palla di neve". La prima intervista è stata svolta a novembre 2025, mentre l'ultima a gennaio 2026.

Successivamente, sono stati contattati gli studenti rispondenti alla *survey* del "Centro C.A.S.A." (Centro di Ricerca-Azione sull'Abitare Studentesco di Ateneo), un'indagine che viene realizzata ogni anno dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca[2]. Su 583 studenti che avevano dato disponibilità ad essere ricontattati dopo l'indagine (il totale è stato depurato dei cosiddetti studenti "generazione 2.5", ossia quelli nati da un genitore straniero e da uno autoctono, e degli studenti internazionali), hanno risposto solo 20 persone (ossia il 3,4%).

[2] Si tratta di un'indagine svolta annualmente. Nell'anno della ricerca FINE, sono state inserite 15 domande aggiuntive per studiare in particolare gli studenti con *background migratorio*. Si veda Report: Montanari, M.G., Brusa, L., Terzera, L., Farina, P. (2026). Gli studenti con background migratorio all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Secondo report del progetto di ricerca FINE.

Per allargare la platea, sono state contattate le 18 associazioni studentesche dell'Ateneo (delle quali soltanto una ha risposto), e i rappresentanti degli studenti (soltanto uno ha risposto), che hanno segnalato un solo contatto.

Pertanto, la costruzione del campione per i focus group si è rivelata subito irta di ostacoli, sia per trovare gli studenti con le caratteristiche di interesse, sia per l'organizzazione dei gruppi di discussione: il periodo di raccolta dati coincideva anche con il periodo degli esami; inoltre, molti studenti svolgono un'attività lavorativa e quindi far coincidere gli orari si è rivelato estremamente complesso, anche prevedendo lo svolgimento del focus group on line. Si è deciso quindi di raggiungere lo stesso numero di persone totali, ma intervistandole singolarmente. L'uso di questa tecnica ha dato la possibilità di approfondire il vissuto personale, centrale per comprendere il percorso e le scelte educative.

Sono state quindi contattate le persone che avevano dato la disponibilità per i focus groups e sono state sollecitate via mail quelle che non avevano risposto; inoltre sono stati usati altri canali e chiesto agli intervistati stessi di segnalare nuovi colleghi. Dopo aver ottenuto una prima disponibilità, ad ogni intervistato sono state inviate l'informativa alla ricerca e il consenso al trattamento dei dati. Una volta ottenuto l'assenso, sono stati intervistate 53 persone (per la traccia si veda l'appendice alla fine del documento). La raccolta dati è iniziata a dicembre 2025 e si è conclusa a marzo 2026.

Nella figura 1 si trova la distribuzione degli intervistati in base alla fonte del contatto. Il 58% degli intervistati è stato contattato attraverso la *survey* del Centro C.A.S.A., il 26% è stato segnalato dagli intervistati stessi, che si sono mostrati entusiasti di coinvolgere altri colleghi; il 9% è stato rintracciato dai contatti dei ricercatori che lavorano al progetto, il 4% è stato segnalato dal gruppo che lavora ad un progetto di ateneo sul tema, ossia "Bridge – Ateneo Plurale"[3]; il 2% da un rappresentante degli studenti.

Figura 1. Distr. % dei contatti in base alla fonte (n=53)



[3] https://www.unimib.it/studiare/servizi-studenti-e-laureati/bicocca-orienta/servizi-orientamento/bicocca-bridge-ateneo-plurale

1.3. Descrizione del campione

Si tratta di un campione composto prevalentemente da donne (*figura 2*), appartenenti nel 70% dei casi alla "generazione 2" secondo la definizione di Rumbaut (*figura 3*). La composizione in termini di *background* è piuttosto varia. Prevalgono studenti e studentesse con *background* nordafricano, cinese e peruviano; nella categoria "altro" rientrano varie nazionalità, quali boliviana, pakistana, ghanese, ivoriana, ucraina (*figura 4*). Più della metà del campione dichiara di avere genitori non laureati, il 19% ha almeno un genitore laureato, e l'11% ha un genitore che ha frequentato l'università, ma poi l'ha abbandonata (*figura 5*). I genitori svolgono mestieri quali – nel caso del padre – domestico, ambulante, operaio, muratore, falegname, magazziniere, cameriere, commesso, cuoco, autista, pescivendolo, impiegato, OSS/operatore socio-sanitario, piccolo commerciante, imprenditore; nel caso della madre, casalinga, domestica, OSS, badante, cameriera, impiegata, piccola commerciante.

Gli studenti e le studentesse intervistate hanno frequentato soprattutto l'istituto tecnico e il liceo scientifico (*figura 6*) e si trovano nella metà dei casi a fine carriera (ovvero alla fine della triennale o alla fine della specialistica: si veda *figura 7*). Il 40% delle persone intervistate è iscritto ad un corso di laurea dell'area umanistica (scienze dell'educazione, formazione e psicologia); segue giurisprudenza, economia e statistica, medicina, scienze sociali (sociologia, servizio sociale) e STEM (*figura 8*). Il 26% ha cambiato dopo il primo anno di università (*figura 9*). Il 19% ha cambiato anche alla scuola superiore.

Figure 2. Distr. % di interv. in base al genere

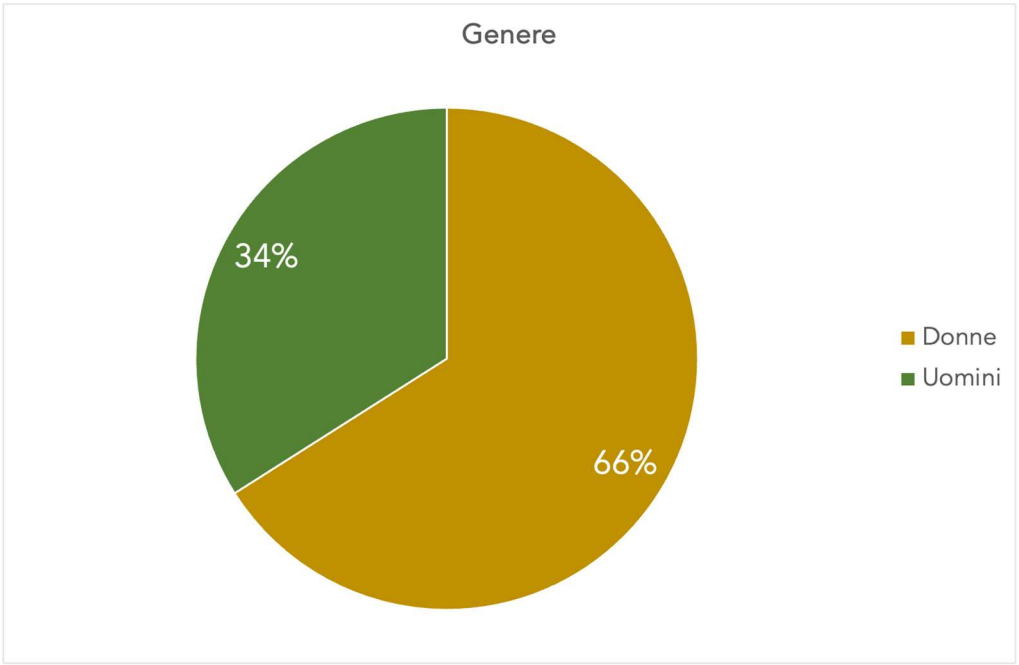


Figura 3. Distr. % di interv. in base alla definizione di Rumbaut



Figura 4. Distr. % di interv. in base all'origine dei genitori



Figura 5. Distr. % di interv. in base al livello di istruzione dei genitori

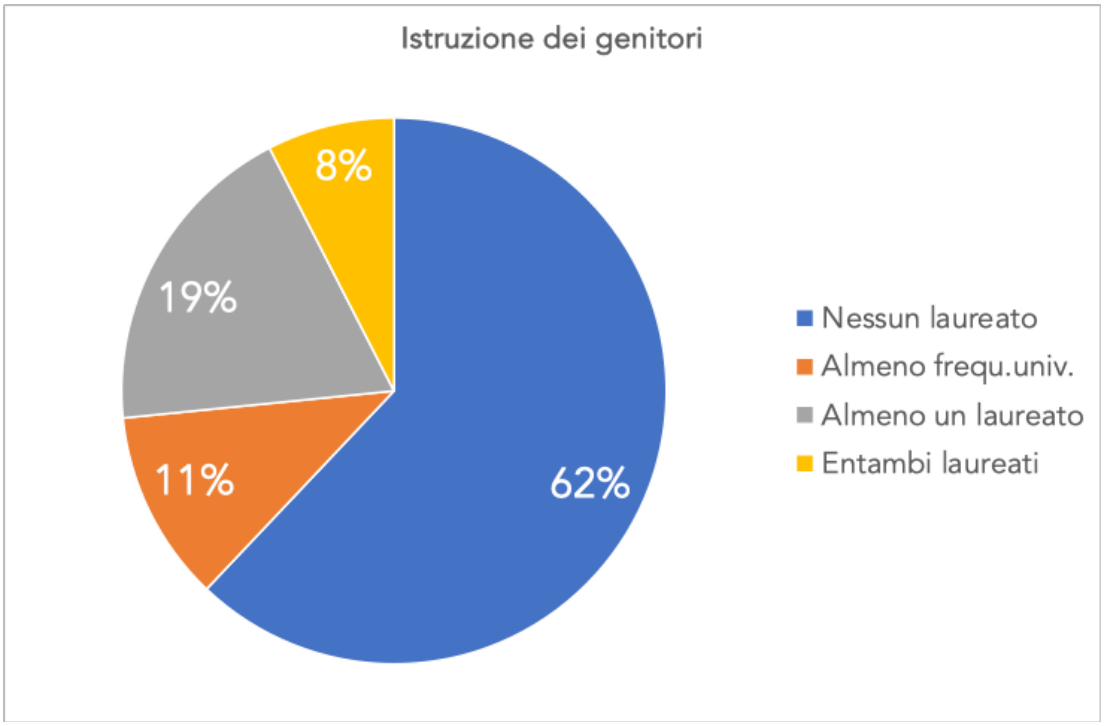


Figura 6. Distr. % di interv. in base alla scuola superiore frequentata

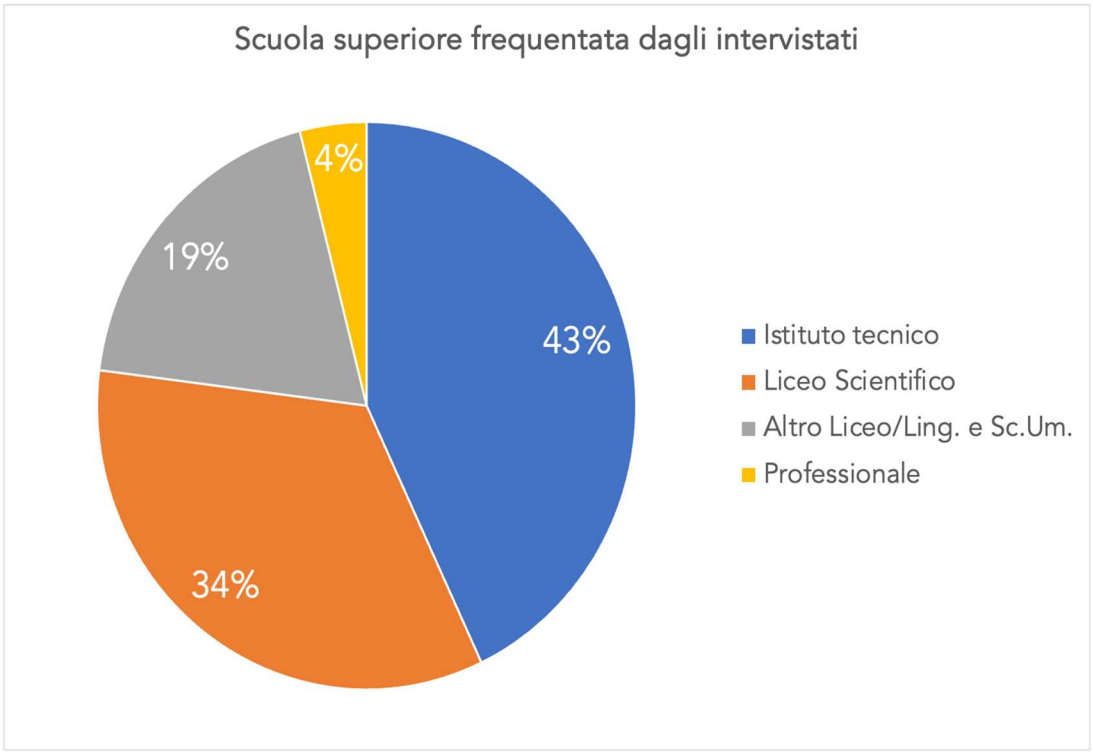


Figura 7. Distr. % di interv. in base alla fase del percorso in cui si trovano

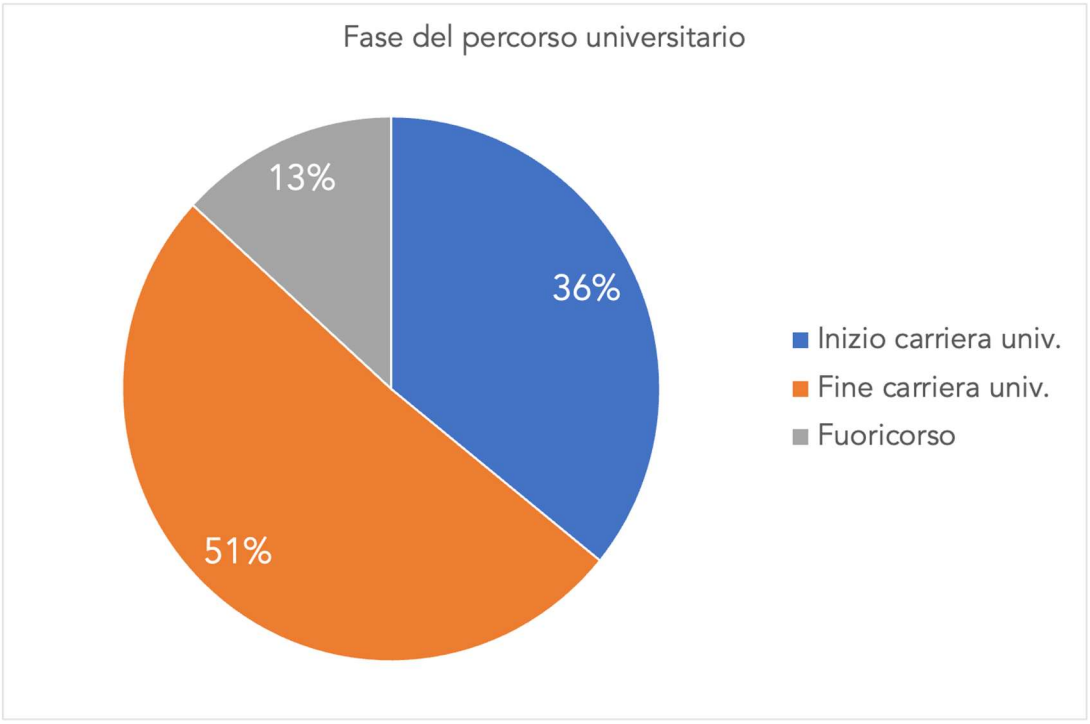


Figura 8. Distr. % di interv. in base all'area disciplinare

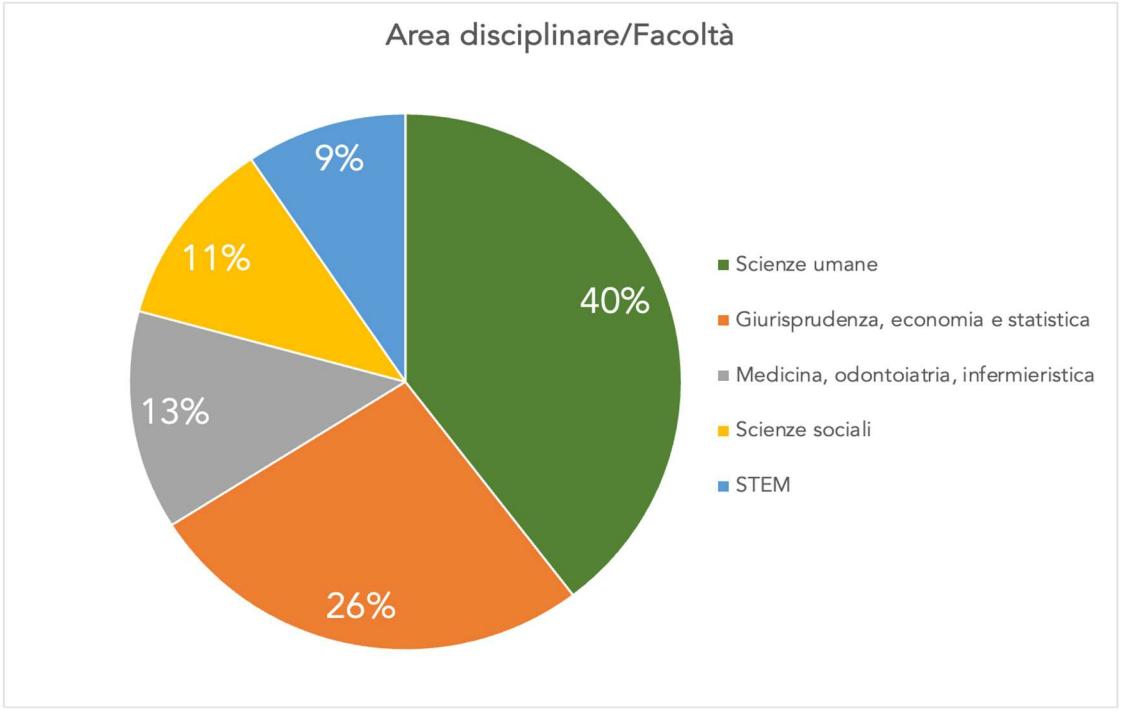


Figura 9. Distr. % di interv. che hanno cambiato o meno al primo anno di università



1.4. Analisi

Le interviste sono state trascritte, lette e analizzate attraverso l'uso del software Nvivo. Sono stati individuati codici tematici (si veda *figura* 10) ed estratte le citazioni significative. Inoltre, per ogni intervista è stata svolta un'analisi della traiettoria del soggetto, riassumendo per ciascun caso i punti salienti del percorso (si veda *figura* 11).

Figura 10. Esempio codici Nvivo

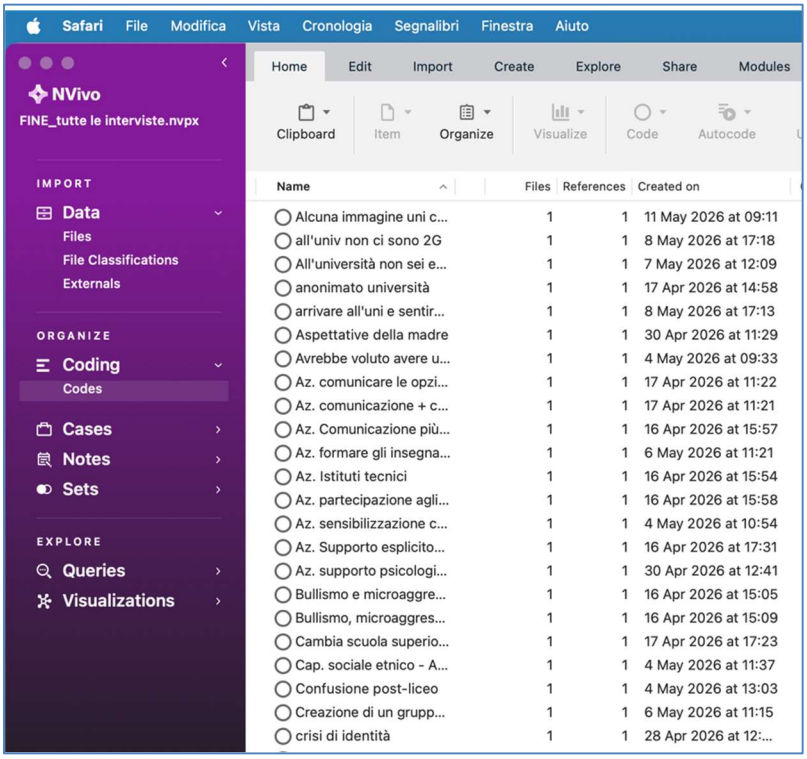
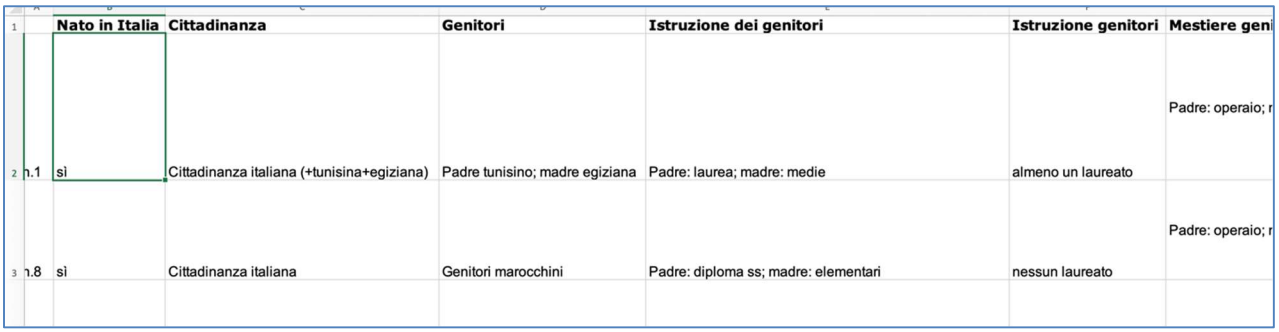


Figura 11. Esempio analisi traiettoria



	Nato in Italia	Cittadinanza	Genitori	Istruzione dei genitori	Istruzione genitori	Mestiere geni
n.1	sì	Cittadinanza italiana (+tunisina+egiziana)	Padre tunisino; madre egiziana	Padre: laurea; madre: medie	almeno un laureato	Padre: operaio; r
n.8	sì	Cittadinanza italiana	Genitori marocchini	Padre: diploma ss; madre: elementari	nessun laureato	Padre: operaio; r

2. Risultati

Nei paragrafi successivi sono presentati i risultati relativi alle 53 interviste effettuate con studenti e studentesse dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Come abbiamo già evidenziato, non si tratta di un campione rappresentativo della popolazione studentesca con *background* migratorio, ma di un campione di convenienza, auto-selezionato o raggiunto attraverso un campionamento "a palla di neve". Inoltre, non disponiamo di un campione della stessa numerosità composto da studenti e studentesse privi di *background* migratorio dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che ci aiuti ad effettuare comparazioni che possano mettere in luce la trasversalità di condizioni, aspirazioni, esperienze che caratterizzano i giovani della medesima età o generazione. Sappiamo infatti che la condizione giovanile e il modo in cui i giovani sono stati esposti a fenomeni transnazionali hanno un ruolo centrale nella costruzione di immaginari, idee, visioni del futuro. Come ha già mostrato la letteratura, e come vedremo dai risultati di seguito presentati, tra i fattori che pesano sulle scelte educative, vi è quello relativo al capitale di dotazione dei genitori e alla classe sociale di origine che gioca un ruolo nel ridurre o amplificare il peso del *background* migratorio, per cui più la classe è modesta, più il peso dell'origine migratoria si amplifica, così come la sovrastima delle spese universitarie e dello sforzo connesso all'iscrizione e al percorso universitario da affrontare. Insieme alla condizione in cui versa la famiglia, compreso lo *status* familiare (diversi intervistati menzionano, infatti, condizioni familiari instabili, che amplificano lo svantaggio), contano soprattutto le aspettative dei genitori (anche in relazione al genere, per cui le aspettative sembrano essere più alte nei confronti delle ragazze) e il ruolo degli "altri significativi", tra cui fratelli, sorelle e altri familiari, pari, insegnanti, assistenti sociali, amici di famiglia e comunità di riferimento. Entra in gioco anche la città o il quartiere in cui si è vissuti e gli eventuali trasferimenti; inoltre, aspetti più di carattere psicologico, quali il carattere e altri capitali "non dominanti" contribuiscono a tracciare il percorso. Come emerge dalle interviste, la scelta è l'esito dell'intersezione tra i suddetti aspetti e l'insieme dei risultati scolastici pregressi, degli interessi e delle passioni individuali, delle esperienze di vita passate, che includono fatiche, crisi e disorientamenti, radicamenti e sradicamenti, fenomeni di esclusione e discriminazione, momenti significativi e punti di svolta, costruzione degli immaginari intorno all'università e al futuro.

Nei paragrafi che seguono vengono innanzitutto presentati i percorsi degli studenti e delle studentesse intervistate, classificati in percorso "lineare" e percorso "accidentato" (§ 2.1). Successivamente viene analizzato il processo decisionale legato alla scelta della scuola superiore e alla scelta dell'università (§ 2.2), seguiti da un paragrafo dedicato all'immagine dell'università prima dell'accesso, alle motivazioni relative alla scelta e all'esperienza universitaria (§ 2.3). Viene poi approfondita la rilevanza del *background* migratorio nelle scelte (§ 2.4). La parte dei risultati si conclude con le azioni per favorire l'accesso all'università suggerite dagli intervistati (§ 2.5).

Ogni sezione è corredata da estratti dalle 53 interviste. Per tutelare la *privacy* delle persone intervistate e garantire l'anonimato, non verrà indicata alcuna informazione che possa ricondurre all'identificazione della singola persona.

2.1. I percorsi

Per offrire una prima panoramica di sintesi, le interviste possono essere classificate in due tipi in base al modo in cui si è sviluppato, nel complesso, il percorso educativo del soggetto, intrecciato al suo vissuto personale.

- Se il percorso si è delineato in maniera fluida, senza troppe difficoltà, momenti di svolta, crisi e ostacoli, è stato classificato come "lineare".
- Se, al contrario, il percorso è stato irto di difficoltà, stasi e incertezze è stato classificato come "accidentato".

Lineare

Un primo gruppo di interviste (si tratta di una minoranza, 13 persone) può essere raggruppato in base "alla linearità" del percorso educativo: l'università viene presentata come un destino, quasi una "non decisione", per le aspettative (personali e familiari), per le elevate *performance* scolastiche (in certi casi alte fin dalle elementari, in altri a partire dalle medie e al liceo), per la presenza di obiettivi chiari fin da giovanissimi.

Questi soggetti, tutti nati in Italia, sono soprattutto donne, hanno avuto un percorso senza troppe sbavature, incertezze o difficoltà; non hanno mai cambiato percorso dopo il primo anno della scuola superiore; hanno per lo più scelto medicina o un corso STEM (e a seguire discipline umanistiche e sociali), e sono stati incoraggiati soprattutto dai genitori. Il ruolo del genitore (in particolare la madre, a volte con un titolo di studio elevato) emerge come guida nella scelta e/o come sostegno emotivo. In alcuni casi, i fratelli più grandi hanno fatto da apripista, soprattutto in assenza di un ruolo attivo dei genitori. Emerge anche un'indipendenza dal giudizio degli insegnanti (soprattutto nel passaggio dalla scuola media alle superiori), quando esso non coincide con le aspettative e la visione di sé e quando c'è consapevolezza che il consiglio sia stato dato in maniera pregiudizievole.

Si tratta di soggetti che non hanno costruito nel corso del tempo un capitale sociale "etnico" (qualcuno ha intessuto un'amicizia con una persona dal background simile, qualcuno ha preso nettamente le distanze dalla comunità), né hanno conosciuto esperienze di forte esclusione o discriminazione, se non casi episodici. Nessuno di loro aveva un'immagine dell'università come lontana o difficile, ma come un luogo di studio, amicizia e libertà.

Accidentato

La maggior parte delle interviste racconta, invece, storie di vita "accidentate", ossia caratterizzate da rotture, cambiamenti, momenti di svolta, orientamenti e disorientamenti. Tra queste, distingueremo due tipi di percorso: il primo riguarda quei soggetti per i quali l'università era avvertita inizialmente come un 'destino', ma la scelta del corso di studio è stata complessa. Soprattutto per l'aspettativa dei genitori, l'università era sentita come obbligatoria anche nei casi in cui il percorso scolastico non era eccellente.

Il secondo tipo riguarda quei soggetti per i quali fare l'università non era scontato, e per loro la scelta di intraprenderla è stata l'esito di un percorso travagliato, difficile, con tanti ostacoli.

In entrambi i casi giocano un ruolo sia i genitori, sia gli "altri significativi" (soprattutto i pari che in momenti di grande disorientamento diventano decisivi) e, allo stesso tempo, una forte autonomia e resilienza dei soggetti, che può derivare da un'assenza di guida, per cui la scelta appare o viene presentata come "solitaria".

Il capitale sociale "etnico" ha un ruolo altalenante: a volte diventa una forma di rifugio e di aiuto, a volte svolge un ruolo di freno e limita lo spazio di possibilità pensato dai soggetti. C'è un cambiamento diacronico: in alcuni momenti questo capitale è presente e rilevante (per es. durante l'adolescenza), mentre, in momenti successivi, questo capitale viene dismesso in favore di un capitale misto o "autoctono"; in altri casi, troviamo un percorso inverso, di presa di distanza e neutralizzazione identitaria iniziale, e di riscoperta di un'appartenenza in una fase successiva.

In relazione al percorso di vita un aspetto che incide è il trasferimento dal paese di origine al paese ospitante, quando la persona non è nata in Italia: in base all'età in cui il soggetto si trasferisce, alla possibilità di esercitare la lingua italiana e al modo di inserimento, tale trasferimento può avere un impatto decisivo sul percorso. A volte, esso è stato vissuto come un vero e proprio sradicamento identitario, che ha generato disorientamenti, disadattamenti e in qualche caso forme depressive.

Sono state riportate anche situazioni di ri-trasferimento (dal paese ospitante al paese di origine) e di nuovo trasferimento (dal paese di origine al paese ospitante) quando sono sopraggiunte situazioni di emergenza (rientri genitoriali per questioni familiari), per necessità (i genitori non avevano nessuno che badasse ai figli, che dunque sono stati accuditi dai familiari nel paese di origine, soprattutto dai nonni), o per questioni culturali (in questi casi avviene la socializzazione primaria nel paese di origine con l'apprendimento della lingua dei genitori).

Altri aspetti che intervengono riguardano fasi della vita in cui i soggetti adottano comportamenti devianti, che rallentano il percorso di sviluppo ed educativo e che contribuiscono ad avere basse *performance* scolastiche. Momenti che pesano sul vissuto degli intervistati sono i casi di bullismo, aggressività e discriminazione di cui sono state vittime, che molti riportano soprattutto parlando della fase adolescenziale e anche alle scuole superiori, sia da parte dei pari, sia, a volte, da parte degli insegnanti. Diversi intervistati parlano di crisi esistenziali, difficoltà legate all'apprendimento, forme di stress o depressive legate a situazioni di disagio familiare e crisi identitarie. Molti degli intervistati riportano di aver iniziato a lavorare durante la scuola superiore e anche di aver dovuto adempiere ad obblighi familiari, come quello di occuparsi dei fratelli minori. Lavoro da una parte e cura di fratelli minori dall'altra emergono come motivi di ostacolo e rallentamento del percorso scolastico.

In questi percorsi accidentati affiorano anche diversi disorientamenti e difficoltà nei due momenti chiave del percorso educativo: da una parte, nella scelta della scuola superiore, dove osserviamo anche dei cambi a inizio percorso (si ricorda che il 19% dei casi ha cambiato la scuola superiore dopo il primo anno); e dall'altra, al momento della scelta universitaria: diversi intervistati parlano di dubbi, ripensamenti, momenti di riflessione, ma

anche anni sabbatici e periodi di lavoro più o meno intensi, che hanno finito per ritardare l'entrata in università.

2.2. Gli snodi fondamentali

Durante l'intervista è stato chiesto di raccontare il processo decisionale legato a due snodi fondamentali, il passaggio dalla scuola media alle superiori e quello dalle superiori all'università. Per entrambi i momenti, gli intervistati, sia quelli che hanno avuto un percorso lineare, sia quelli che hanno avuto un percorso accidentato, hanno ricostruito sia il modo in cui è avvenuta la scelta, sia i soggetti che l'hanno influenzata. Nei paragrafi successivi esploreremo più in dettaglio questi due momenti che riguardano tutti gli intervistati, sia quelli con percorso lineare, sia con percorso accidentato.

Il primo snodo: la scelta della scuola superiore

Il momento della scelta della scuola superiore emerge come cruciale, perché traccia una direzione nel percorso di sviluppo del soggetto. Come abbiamo visto, nei casi confluiti nel "percorso lineare", il percorso è netto, e la scelta della scuola superiore, tipicamente un liceo, è un automatismo, è considerato un esito "naturale". Non emerge ambiguità, c'è accordo tra i vari attori che ruotano intorno alla decisione e in genere emerge un sostegno trasversale di fronte alla scelta (si veda la citazione: "*Grazie a dio, ho incontrato le persone giuste*").

In altri casi, invece, c'è discordanza tra i vari soggetti, e questo mancato accordo viene risolto in vari modi a seconda del peso attribuito al giudizio degli altri e dalla consapevolezza delle proprie attitudini, capacità e interessi. Spesso c'è disallineamento tra il parere dell'insegnante e quello dello studente: l'esito di questo conflitto viene risolto nell'accettare il punto di vista dell'insegnante (si veda la citazione "*Ricordo ancora il commento dell'insegnante*"), oppure nel rifiutarlo perché considerato sbagliato, trovando altri veti ed ostacoli posti dalla famiglia (si veda la citazione *"Una scelta complicata"*). In altri casi, il soggetto entra in conflitto sia con i genitori, sia con gli insegnanti e persegue la decisione in maniera autonoma; oppure abbandona la sua idea e si lascia influenzare dagli "altri significativi", per poi comprendere che la strada giusta era quella immaginata per sé fin da subito.

Diversi intervistati dichiarano che la scelta (per esempio di un professionale o di un tecnico) è dettata dal fatto di poter andare a lavorare subito dopo la scuola superiore; anche gli insegnanti, in certi casi, sembrano orientarli verso questa direzione per la stessa ragione, facendo emergere un pregiudizio sulle seconde generazioni, e sugli istituti tecnici (si veda citazione "*Il tecnico considerato inferiore*").

A volte i licei vengono scartati perché lo studente "non si sente in grado" o perché "sarebbe stato obbligatorio continuare con l'università". Tra i licei, il classico è stato scelto da una sola persona che poi ha deciso di cambiare. Quando il classico viene scelto lo è per "costruire delle basi solide", mentre quando viene abbandonato ciò accade per l'impegno e la fatica necessari allo studio, che diventa incompatibile con il lavoro svolto. Buona parte

degli intervistati dichiara infatti di lavorare già dalla scuola secondaria superiore. Spesso però non è una richiesta esplicita dei genitori, ma un'assunzione di responsabilità perché si sente in dovere di aiutarli, o per la ricerca di indipendenza: per permettersi piccoli svaghi e acquisti, che non possono essere sempre soddisfatti a causa delle condizioni economiche in cui versa la famiglia (si veda la citazione: "*Per essere indipendente come le mie amiche*"). In un'intervista una studentessa spiega che il liceo classico non viene preso in considerazione perché "culturalmente considerato inutile" dalla comunità d'origine, per lei punto di riferimento (si veda la citazione *Il liceo classico, no: è proprio una questione culturale*).

La scelta della scuola superiore è influenzata anche dall'esperienza delle sorelle e dei fratelli più grandi, indipendentemente dagli interessi e dalle attitudini personali, poiché quella dei fratelli è una scelta considerata "sicura", già esplorata, in un contesto in cui manca una guida che orienti nel sistema scolastico. I pari possono avere un ruolo quando quello dei genitori emerge come debole o assente, per esempio per ottenere informazioni e cercare un confronto.

In alcune interviste emerge solitudine, disorientamento e disagio, che portano lo studente a compiere una scelta senza una guida, una scelta che viene riconsiderata e per la quale si accorge di aver pagato le conseguenze nell'impatto con l'università (si veda la citazione: *"Non era nel mio campo visivo"*), oppure a delegare direttamente la scelta al genitore quando domina la confusione dettata da un trasferimento improvviso e da un adattamento difficile (si veda citazione: "*Non capivo, la scuola l'ha scelta mia madre*"). Lo spaesamento può essere dovuto, infatti, al trasferimento dal paese di origine e ai numerosi cambi per scarsa consapevolezza e informazione, trasformando la scelta della scuola superiore come una sorta di "salto nel buio". La condizione familiare ed economica può rendere la scelta ancora più complessa e faticosa, perché è compiuta in solitudine, senza una guida degli "altri significativi" e in un contesto difficile, dove la scelta della scuola non emerge come prioritaria.

Grazie a dio, ho incontrato le persone giuste

Grazie a dio, ho sempre avuto le idee molto chiare su quello che volessi fare […] poi anche i miei sono stati molto della serie "fai quello che ti rende più tranquilla e quello che ti piace di più" […] alla fine, la mia vita scolastica l'ho sempre avuto io in mano. Da un lato perché i miei genitori magari appunto, da prima generazione in Italia, che magari l'italiano non lo parla perfettamente […] dall'altro, anche perché di cose burocratiche non ne sapessero molto, anche come funzionasse il sistema italiano, cosa che poi ho dovuto imparare io, cioè per me non è stato semplice.
I: E gli insegnanti che ruolo hanno avuto?
Gli insegnanti hanno avuto un grande ruolo, ho sempre avuto dei buoni rapporti, mi hanno sempre aiutato, per esempio, mi ricordo... c'era la prof di francese… Lei insisteva molto, mi faceva fare le certificazioni, tant'è che mi ricordo... Un anno... era nel periodo in cui mio papà non lavorava, bisognava fare la certificazione, però gli ho detto guardi prof. io non posso permettermi di pagare duecento euro in certificazione, il giorno dopo li aveva pagati lei, è stato bellissimo [n.d.r. *l'intervistata si commuove*]. Ho vissuto quell'Italia meritocratica… non avevo le possibilità di altri, però, ce l'ho sempre messa tutta per lo studio, ho sempre ottenuto buoni risultati e questo mi ha aperto molte porte. Sarà il fatto che ho incontrato le persone giuste.

Ricordo ancora il commento dell'insegnante

Io non sono mai andato male a scuola. Ma durante le medie, ho avuto un po'… il mio percorso si ritrova un po' nell'ambito della devianza. Avevo iniziato a fumare alle medie, frequentavo dei ragazzi un po'… non la miglior frequentazione... il fatto che facessi cose un po' ai limiti del legale... ha portato la considerazione dei professori...
I: Stai parlando delle scuole medie?
Sì… perché in quel momento avevo un comportamento... Solo che il fatto che andassi bene a scuola, li portava a cercare dei compromessi... Per esempio, dovevo esser sospeso, perché avevamo saltato a scuola un giorno […]. E alla fine hanno abbiamo fatto dei lavori sociali. Niente, quindi, io volevo fare lo scientifico. Solo che la professoressa di italiano non mi ha fatto andare all'*open day*, perché diceva che non avrei potuto fare lo scientifico, perché non disponevo della serietà necessaria. Quindi, c'erano gli *open* all'interno della scuola, e… l'ha vista come un tentativo di saltarmi la lezione. Adesso, a posteriori magari la vedo come... magari, era un momento che per lei non valeva niente, per me ne andava del mio futuro. Ora, non mi pento della mia scelta, alla fine ho fatto il liceo delle Scienze Umane.
I: Quindi un altro liceo. Comunque alla fine hai deciso di non iscriverti allo scientifico…
Non sapevo niente dello scientifico e poi l'opinione di un'insegnante, magari...
I: è stata determinante...
Determinante sì, anche perché adesso ancora percepisco il suo commento come... nel ripensare al mio percorso io penso ancora al momento in cui mi ha detto che non avrei potuto fare lo scientifico.

Una scelta complicata

È stata un po' complicata come è stata presa questa decisione. […] Io in classe ero l'unica… cioè, allora, la mia *performance* era bassa, e lo standard era molto alto, nella mia classe delle medie […] quel gruppo di persone è sempre stato migliore di me, cioè, sono, proprio l'*élite*…non sono mai riuscita a performare come loro. Un po' questo, un po' il fatto che, probabilmente, i professori facevano lo stesso ragionamento, quindi, dicevano, vai al tecnico, non a livello, cioè, non in maniera assoluta, ma in maniera relativa agli altri studenti della classe. Non c'è stato supporto, questa è stata una grande carenza […] nel consiglio di orientamento mi era stato detto di andare a fare il professionale. E io non mi trovavo assolutamente con questo consiglio… dato che comunque mi piaceva studiare e, soprattutto, avevo riscoperto un po' lo studio anche attraverso la passione per la lettura… insomma, io sapevo che mi piacevano tanto le scienze umane, mi piaceva la psicologia, mi piacevano materia di questo genere. E avrei voluto fare una scuola di scienze umane. Il problema era che l'unico liceo disponibile, di scienze umane, era molto lontano da casa mia […] E i miei genitori mi hanno detto: "No, guarda tu questa scuola non la puoi fare, scegli qualsiasi altra purché sia più vicina". Io me sono legata tantissimo al dito. Mi sono arrabbiata, ho detto "allora io non vado più a scuola", e allora, hanno dovuto prendere loro decisione e …mi hanno iscritto alla scuola in cui andava mio fratello, che era un istituto tecnico.

Il tecnico considerato inferiore

Quando avevo comunicato che mi sarei iscritto allo scientifico è scappata un po' una risata dicendo "tutto l'opposto di quello che avevamo suggerito" […] la cosa veramente strana è che in arte andavo

molto bene e anche nello sport, però non è che mi abbiano mai suggerito, non so, di andare all'artistico […]
I: Te l'ho chiesto, te lo dico perché gli studi mostrano quello che stiamo dicendo che capita che gli insegnanti, in base al background, suggeriscono agli italiani di seconda generazione più frequentemente di andare agli istituti tecnico professionali rispetto agli altri.
Quello mi è stato sempre più chiaro man mano col tempo, anche perché nel senso, cioè non era tanto per l'indirizzo in sé, voglio dire… Ma penso sia anche un po' discriminatorio considerare l'istituto tecnico professionale l'inferiore al liceo. Era più per come lo consideravano loro, cioè nel senso paradossalmente, erano loro che consideravano inferiore, più magari più facile o più orientato al lavoro, in modo tale da guadagnare qualcosa subito e quindi ti oriento verso lì.

Per essere indipendente come le mie amiche

Faccio un professionale socio-sanitario e da subito va benissimo […] poi, siccome io avevo sempre il desiderio di lavorare, avere i miei soldi, anche perché sono sempre stata cioè, almeno, in quel periodo, ero circondata da amiche che lavoravano tutte, non erano amiche particolarmente studiose, erano più grandi di me e, appena diplomate andavano subito a lavorare, quindi nel momento in cui si andava, magari a fare shopping e sabato si usciva, loro avevano soldi che io non avevo perché non lavoravo, studiavo ancora. E quindi in quarta superiore decido di studiare e lavorare. Quindi ho fatto il percorso alla quarta superiore, andando a scuola di giorno e il pomeriggio lavoravo come commessa in un negozio […] in quel periodo avevo solo amiche marocchine. Una cosa che poi col tempo è cambiata. Però erano tutte marocchine che avevo conosciuto in moschea […] tutte hanno fatto il professionale, sì e tutte andate a lavorare subito dopo il diploma.

Il liceo classico, no: è proprio una questione culturale

I: Il classico non l'hai tenuto in considerazione?
No no no, non mi interessavano il greco e il latino. È proprio una cosa per noi culturale, viene visto, abbastanza come inutile. Anche alla scuola francese offrivano di fare latino dalla seconda media in poi, però era a scelta, cioè chi lo voleva fare poteva farlo. I miei genitori avevano chiesto anche alle altre famiglie marocchine o arabe e comunque avevano detto che "assolutamente inutile, non aggiunge niente".

Non capivo, la scuola l'ha scelta mia madre

Sono arrivata nell'estate del 2016. All'inizio era solo una vacanza, poi per vari problemi mia mamma ha deciso di rimanere qua, quindi io non ero preparatissima a essere trasferita. Però ho deciso di adattarmi, non è stata una buona esperienza all'inizio perché sono stata bullizzata perché non parlavo italiano […] Ero un po' disorientata, perché non capivo niente […] non era facile all'inizio […] Sono stata inserita nelle scuole medie... le insegnanti erano molto gentili, molto accomodanti, quindi mi hanno dato un sacco di aiuto, uhm, però io ho fatto, comunque, fatica all'inizio […] E al momento della scelta… la prima scuola superiore che ho fatto l'ha scelta mia madre, perché non capivo niente, abbiamo scelto marketing, economia, un tecnico…non era tanto troppo linguistica e non era troppo matematica, cioè una via di mezzo… ma non mi piaceva e quindi in terza ho deciso di cambiare con un istituto professionale.

Non era nel mio campo visivo

Fino alla terza media essendo completamente isolato e non avendo guida e direzione, guardandomi semplicemente intorno, cioè l'unica cosa che potevo fare… Una cosa come il liceo, l'avevo totalmente scartata. Cioè, non era nel mio, come si chiama? nel mio campo visivo. Perché non fa per me, non può esistere, non posso fare… no, io non avrei mai pensato di fare l'università, cioè non è per me, venivo da un contesto estremamente degradato, povero, quindi per me non c'era quella cosa.
I: Poi non ti dicevano niente.
Niente. Però, comunque, silenziosamente, tra virgolette… non mi dicevano niente direttamente. Nel senso, però comunque io ho gli occhi e vedo, nel senso… quello che c'è intorno… io come figlio maschio, primogenito, venivo sempre usato come diciamo, vice… nel bene e nel malissimo…
I: Per aiutare tua sorella, intendi?
Sì, eh sì, mia sorella e a casa e un po' tutto. Per cui, non mi veniva detto niente di diretto, però essendo costantemente pressato riguardo ai problemi familiari e economici… devi fare… quello che vuoi, però, quando devo tirare le conclusioni io cosa ho davanti a questo, e quindi ho scelto un indirizzo prima tecnico-meccanico… poi non ero bravo, non avevo voti buoni, sono passato al professionale…poi andando all'università, a parte l'impatto estremo che ho sentito cioè, proprio… neanche l'ho visto con gli occhi, l'ho sentito nel fegato, per passartela in questo modo. E quando vedevo gli altri, nel senso tutti che vengono dal liceo così, nel senso ero un pesce fuor d'acqua. L'ho sentita tantissimo questa cosa qua.

Il secondo snodo: la scelta dell'università

Le interviste possono essere classificate in tre gruppi sulla base della centralità dell'università per la persona intervistata:

- Il gruppo dal percorso "lineare", ossia quei soggetti che sapevano di volere o dovere andare all'università. In queste interviste emergono determinazione e risolutezza (si veda citazione *"Ero risoluto"*) e pochi dubbi nella scelta del corso di laurea, insieme a forti aspettative dei genitori (si veda citazione: "*Devo farcela per forza, devo essere brava a scuola*"); come abbiamo accennato, si tratta soprattutto di donne, sulle quali sembrano esserci maggiori aspettative in relazione al proseguimento degli studi, come sottolinea un'intervistata (si veda citazione "*Le figlie vogliono arrivare, fare, diventare*").
- Il gruppo dal percorso "accidentato", ossia soggetti sapevano di volere o dovere andare all'università – quindi anche per loro l'università era "un destino" – ma non avevano le idee chiare su quale corso di laurea scegliere (si veda la citazione: "*Mia madre voleva che facessi medicina; io non sapevo che fare*"); questi studenti hanno attraversato un percorso "a ostacoli" prima di trovare il "loro" corso di laurea.

- Il gruppo dal percorso "accidentato", la cui scelta di andare all'università non era scontata, ma è subentrata dopo (si veda citazione *"Lavorare, lavorare… ma prima o poi"*). Anche per loro il percorso si è rivelato complesso.

  In questo, come nel gruppo precedente, rientrano gli studenti che hanno cambiato corso di laurea dopo il primo anno, un cambio dovuto a disorientamento (anche determinato dai genitori) e valutazioni errate di interessi, passioni, attitudini (approfondiremo in seguito questo sotto-gruppo); e gli studenti che hanno preso un anno sabbatico, perché non sicuri del corso di laurea, perché non ammessi a quello che avevano immaginato o perché non avevano le idee chiare su che genere di percorso intraprendere (si veda la citazione "*Ho preso un anno sabbatico perché ero disorientata*").

L'analisi delle interviste ha mostrato diversi atteggiamenti dei genitori rispetto alla scelta dell'università e vari gradi di influenza. Ci sono casi in cui i genitori orientano i figli verso le professioni tradizionalmente ritenute le più prestigiose e remunerative (anche nel loro paese), quali il medico e l'ingegnere. Essi hanno aspettative sul percorso educativo dei figli ("ottimismo dei migranti") e in diversi casi li spingono a intraprendere quella strada (per es. suggeriscono di provare i test di ingresso), anche quando la persona non è motivata, non ha manifestato interesse o le *performance* scolastiche non sembrano adeguate. In alcuni casi, il suddetto orientamento ha generato insuccesso e dunque rallentamenti e fasi di stallo, crisi personali e, a volte, forme depressive, che hanno rimandato l'entrata nel percorso universitario. In altri casi, la guida del genitore è stata dirimente per risolvere una situazione di incertezza o di crisi (si veda la citazione "*Fa sempre comodo conoscere le leggi del paese*")

Vi sono diversi casi in cui i genitori, pur avendo aspettative sul proseguimento universitario, decidono di tenersi in disparte per responsabilizzare il figlio nella scelta e/o perché non hanno familiarità con il sistema universitario italiano. In altri casi i genitori vengono esclusi dal processo decisionale, a causa di un loro orientamento ritenuto sbagliato dal figlio nel passaggio dalla scuola media alla superiore; o infine perché vi è mancanza di comunicazione nel rapporto tra genitori e figli, non solo per questioni personali ma anche per ragioni culturali e linguistiche; qui il loro ruolo rimane ambiguo (si veda citazione: "*La cosa più brutta è che non riesco a raccontargli le mie idee*").

Anche i fratelli e le sorelle maggiori giocano un ruolo nella scelta, perché possono influenzare, orientare o svolgere il ruolo di guida soprattutto quando il genitore è assente o non riesce a fornire un supporto al figlio soprattutto per questioni culturali e linguistiche. Fratelli e sorelle maggiori possono svolgere una funzione di mediazione quando il soggetto compie una scelta contraria alle aspettative dei genitori.

Altri familiari possono entrare in gioco: in alcuni casi, diventano soggetti con cui si discute e ci si confronta ("ne ho parlato con mia zia che è laureata"); in altri diventano riferimenti indiretti per il percorso che hanno seguito ("i miei cugini hanno fatto l'università").

I pari svolgono un ruolo molto importante soprattutto in situazioni cruciali, in momenti di passaggio e di crisi: fidanzati, conoscenti incontrati per caso, o amici diventano i soggetti con i quali non solo si parla, ma che offrono suggerimenti fondamentali che orientano la

scelta, spesso nella direzione più in linea con le attitudini e le passioni del soggetto, che aiutano a risolvere la situazione e a far uscire il soggetto da un momento di stallo. Questo ruolo non è invece sempre riconosciuto agli insegnanti: infatti, se nel passaggio dalle medie alle superiori, la loro presenza è più forte e determinante, nel passaggio alla scuola superiore il loro ruolo è più annacquato: se presente viene visto a supporto dei bravi (si veda la citazione *"Non solo i bravi")* o come demotivante e scoraggiante; in altri casi, invece, il docente incoraggia, apre lo spazio di possibilità dello studente, o genera consapevolezza sulle sue reali capacità fino a quel momento sottostimate (si veda la citazione: "*Ma tu che ci fai qui?*").

Nelle interviste entrano in gioco altre figure seppur in maniera marginale, come amici di famiglia e assistenti sociali nei casi di forti situazioni di disagio, che supportano emotivamente e guidano nella scelta lo studente disorientato.

Un importante "altro significativo generalizzato" che emerge, soprattutto da alcune interviste, è la comunità di origine presente in Italia. La famiglia allargata trasferitasi in Italia o il gruppo di riferimento sembrano svolgere un ruolo di freno all'iscrizione all'università. Ciò avviene in due modi: da una parte indirettamente, perché i membri della comunità si proteggono e si aiutano e, all'interno di questo spazio simbolico e materiale, possono vivere, parlare la loro lingua, senza necessariamente sentire una spinta al miglioramento o al riscatto sociale (si veda la citazione *"La comunità mi garantisce quello di cui ho bisogno"*); dall'altra, i membri della comunità possono influenzare esplicitamente la persona incitandola a non proseguire gli studi, descritti come troppo costosi, e aiutandola a trovare un lavoro per stabilizzarsi (si veda la citazione *"Gli altri della mia comunità dicevano…"*).

Come abbiamo visto, all'interno del campione troviamo un gruppo di studenti che ha cambiato al primo anno di università. Si tratta di 14 studenti, di cui 5 hanno cambiato anche la scuola superiore. Questi studenti sono accomunati dal fatto di aver ricevuto una forte pressione genitoriale che li ha spinti verso direzioni non desiderate: le aspettative genitoriali sono alte, e non sono solo legate all'importanza di iscriversi all'università, ma anche all'importanza di intraprendere una professione prestigiosa e che almeno garantisca un lavoro stabile. Oltre alla pressione genitoriale, emerge un ruolo diversificato degli insegnanti e un generale disorientamento della persona. L'insuccesso legato all'accesso al corso di laurea desiderato dai genitori porta a volte a un ripensamento che viene mediato (si veda la citazione: *"Un passo difficile"*) e si risolve positivamente, dopo un periodo di stasi o lavorativo; nei casi più gravi l'insuccesso genera un forte scoramento, difficoltà di comunicazione con i genitori e depressione, che vengono risolti dalla persona dopo un lungo periodo di sofferenza, a volte grazie all'aiuto di fratelli e amici che stimolano la riflessione e sbloccano la situazione di stallo.

In altri casi, i cambi sono dovuti non tanto alle aspettative dei genitori, ma a scelte condotte in solitaria, dove il soggetto, dopo la scuola superiore, non sa che direzione prendere (il suo interesse è sopito, e non viene da nessuno compreso o incoraggiato) e comincia ad essere in balìa di situazioni che poi risolve lentamente trovando la sua strada (è il caso della storia accidentata di Y, si veda la citazione: *"Che cosa voglio fare?").* In un caso, il cambio è legato in parte al tema del *background* migratorio perché la persona si era ritrasferita alla fine delle medie nel paese di origine, e alla fine del liceo aveva deciso di

tornare in Italia per intraprendere gli studi; tuttavia, il trasferimento l'ha scombussolata facendole intraprendere una strada che si è poi rivelata sbagliata (si veda citazione: "*Torno in Italia, ma ero scombussolata*").

Se indaghiamo le motivazioni legate alla scelta di proseguire, emergono diversi temi e riguardano: l'idea di raggiungere un obiettivo che non era mai stato raggiunto in famiglia (si veda la citazione: *"Fare qualcosa di grandioso"*), e anche per avere successo, per migliorare le proprie condizioni economiche (si veda la citazione: *"Lavorare, lavorare… ma prima o poi…*"), e più in generale, le condizioni di vita, anche al fine di ripagare il sacrificio dei genitori (si veda la citazione: *"Star bene, riconoscere il sacrificio dei miei"*), per seguire i propri interessi e le proprie passioni, per essere stimolati mentalmente (si veda la citazione: *"Ho bisogno di uno stimolo mentale"*), per trovare una stabilità che consenta di coltivare una passione (si veda la citazione: *"Fare l'università per fare altro, quello che mi piace"*), "*per aiutare gli altri*" (si veda citazione), motivazione che ritorna in diverse interviste: questa idea di aiuto si declina in un aiuto generico verso gli altri (i diritti, i minori, i minori non accompagnati, le seconde generazioni), o verso un altro più specifico, ossia la famiglia e la comunità.

Infine, si intraprende l'università per sfidare gli altri che non avevano fiducia nelle capacità: è la storia di G. che viene bocciata alle scuole medie, sceglie un tecnico perché scoraggiata nel fare altri percorsi. Decide di andare all'università (fra le poche della sua classe e della sua comunità) orientandosi verso l'area della formazione/pedagogia, anche se non ha la fiducia né degli insegnanti, né dei genitori. Emerge un forte desiderio di indipendenza e di voler costruire un destino diverso da quello immaginato da altri (si veda la citazione: *"Fare la maestra sarà il tuo karma"*).

Ero risoluto

Io ero il migliore della classe e […] sono sempre stato risoluto a voler fare fisica, da sempre. La mia idea era quella, e quindi la mia *performance* scolastica è stata indirizzata a studiare più matematica e fisica. […] I miei genitori non mi chiedono mai cosa faccio in università… Non me l'hanno mai chiesto, sanno solo che vado bene e basta, sperano che io trovi stabilità economica, ecco, questa è la principale cosa. […] Mio padre mi dice, OK, vorrei che tu quando trovi il lavoro, poi mi compri il biglietto aereo per tornare nel paese di origine e mi dici "papà ti voglio fare un regalo".

Devo farcela per forza, devo essere brava a scuola

È un po' l'idea che spesso tramandano i genitori immigrati ai figli, che tu devi farcela devi essere brava a scuola perché già per arrivare allo stesso punto, almeno quello che diceva mio papà, per arrivare allo stesso punto di un ragazzo, ragazza italiana dovrei fare probabilmente il triplo del lavoro, quindi senza l'istruzione non arrivi da nessuna parte, e quindi c'era poi questa cosa interiorizzata del "devo farcela per forza", devo essere la più brava di tutti, non posso permettermi di fallire, no? Perché poi se non sono brava a scuola, cosa faccio? Cioè, già sono svantaggiata tra virgolette... i nostri genitori ce lo dicevano, magari quando mio fratello che era un pochino meno

bravo, quando non andava bene o combinava qualche cosa, prendeva una nota, poi erano questi i discorsi.

Le figlie vogliono arrivare, fare, diventare

Vedo più ragazze che studiano all'università, che vanno avanti, mentre tendenzialmente i figli a meno che non sia qualcuno che vuole fare un percorso specifico, a un certo punto, escono e vanno direttamente a lavorare […] soprattutto i marocchini perché il ragazzo ha bisogno di quella libertà, non lo so se è una questione legata al genere, però è molto più facile trovare ragazze anche adesso lo vedo in università […] forse, c'è anche quell'idea che i nostri genitori e soprattutto le nostre mamme ci hanno messo in testa... adesso tutte le famiglie vogliono che le figlie studino e diventino indipendenti e abbiano un futuro, uhm, un po' perché magari le nostre madri non hanno avuto questa possibilità […] adesso vedi queste figlie che vogliono arrivare ovunque e fare, strafare, diventare... per i ragazzi, invece, forse, non c'è questa cosa o meglio, va be', tu sei uomo, vai pure a lavorare. Puoi anche andare a lavorare in cantiere, sei un uomo, hai la forza fisica di farlo, per le ragazze, invece, si dice, no, vai a studiare, fai qual qualcosa di buono per avere un lavoro.

Mia madre voleva che facessi medicina; io non sapevo che fare

No, l'aspetto principale era che mia madre voleva che io facessi un'università, quindi non c'era possibilità di dire no […] è venuta qua in Italia proprio per permettere a me e ai miei fratelli di avere un futuro migliore e quindi per lei l'istruzione è una cosa molto importante […] Io non volevo farla, ho dovuto fare il test comunque perché dovevo provarlo, non mi son preparato e non l'ho passato. Poi ho deciso di lavorare per un anno per capire... Ho lavorato nelle pulizie, poi mi sono iscritto a biotecnologie, ho sbagliato, avevo passato l'esame, però alla fine avevo un tolc... però non potevo accedere... quindi mi sono iscritto a matematica. Ho fatto un semestre, ma non mi piaceva […] Così, a febbraio, ha iniziato a lavorare come cameriere. […] La mia ragazza all'epoca aveva fatto scienze della formazione, prima di passare a psicologia... mi aveva consigliato scienze della formazione. Così ho fatto il test, ho iniziato questo percorso. C'è un *gap* di due anni.
I: Un gap di due anni dove mi sembra che tua madre ti abbia orientato a medicina, ma poi ti abbia lasciato libero.
Sì sì sì lei mi ha detto "prova e basta." In realtà… anche perché io non sapevo cosa fare.

Lavorare, lavorare… ma prima o poi…

Ho scelto sempre io. All'inizio andavo molto bene in disegno tecnico. Volevo fare l'architetto, però poi ho sentito che non avevano tanto lavoro, che non venivano pagati bene, perciò mi ero demoralizzato. Poi volevo fare il dottore, ma mia zia mi ha detto che noi non siamo venuti per studiare, che dobbiamo subito lavorare. E che studiare così a lungo sarebbe stato un peso sui genitori. E aveva ragione oggettivamente. Mi piacevano anche i pc, quindi ho scelto informatica, un ITIS. Eh, boh, mi sembrava anche la terra delle opportunità […] L'obiettivo era lavorare dopo le superiori. Ho lavorato […] l'università, in realtà, era sempre stata dietro le quinte… anche con questo amico filippino abbiamo detto prima o poi facciamo l'università. Sì, lavoriamo un anno e poi università […] Poi abbiamo notato che stavano passando gli anni […] un collega di lavoro, anche lui diceva, sì, prima o poi devo prendere la laurea perché guadagni molto di più, hai molti più benefit e

loro alla fine fanno gli stessi lavori che facciamo noi, solo che noi siamo quelli di serie B, solo perché non abbiamo la laurea, e quindi un po' questo mi bruciava.

Ho preso un sabbatico perché ero disorientata

I: Mi hai detto che hai deciso di fare un sabbatico, come mai?
Sì, perché ero ancora un po' disorientata… all'inizio volevo fare un corso allo statale scienze dei servizi giuridici e solo che non sono stata accettata […] E sono stata poi assunta in una cooperativa… e allora mi sono detta… quest'anno magari riesco a lavorare e vedo l'anno prossimo se riesco a fare un altro corso; poi una mia amica mi aveva suggerito comunicazione interculturale […] mi è piaciuto molto, perché può essere agganciato con altre magistrali.

Fa sempre comodo conoscere le leggi del paese

All'inizio avevo più l'idea di psicologia, medicina ho capito no… però invece la psicologia mi attirava tantissimo […] ma ricordo di non avercela fatta con il punteggio e io non volevo perdere tempo. Volevo iniziare immediatamente a studiare, ed è stato lì che mio papà… perché una delle mie cugine stava studiando giurisprudenza in Perù, mi fa "guarda, ci farebbe sempre comodo sapere meglio le leggi del paese, dove appunto si risiede, quindi potresti anche pensare di studiare giurisprudenza, leggiti qualcosa, potresti ritrovare che forse c'è qualcosa che ti interessa". Mi ricordo che avevo letto qualcosa su diritto Romano, a me piaceva un sacco la storia e quindi ho detto "Sì, dai mi iscrivo".

La cosa più brutta è che non riesco a raccontargli le mie idee

Sto studiando per gli esami, voglio ottenere la borsa di studio, così vado a vivere a Milano, no? E mia madre, tipo, ok, ma intanto puoi fare un lavoro par time? Con andare in università ogni giorno, con lo studio, con il pendolarismo. Ok va bene, cioè, come dire?
I: Ok, quindi, cioè la sensazione che i tuoi siano contenti però che non abbiano esattamente idee del percorso che stai facendo.
Più che altro è una mia scelta, cioè nel senso che, secondo me… non sono mai stata molto legata, appunto, ai miei genitori, quindi, raccontargli cosa voglio fare nella vita.
I: Loro non te lo chiedono?
Lo chiedono, però, il punto è che non so bene il cinese, quindi non saprei neanche come esporlo bene cioè, le mie idee no? Se le espongo lo faccio in modo molto infantile.
I: Non parlano italiano?
Non si sono mai presi il compito di impararlo […] La cosa più brutta per me è proprio il fatto è che non riesco a raccontargli le mie idee.

Non solo i bravi

Personalmente mi ricordo che alle superiori quelli che andavano bene erano trattati col pettine. Cioè…si interessavano i professori. Ok? Ma ho riscontrato che queste persone comunque vanno benissimo a scuola e prevalentemente non sono di origine straniera. E quindi non ho sentito questo

approccio. Infatti, eh, io, entrando in università, non sapevo niente zero, m'ha aiutato tanto il mio amico perché si era già iscritto, aveva già fatto il test.

Ma tu cosa ci fai qui?

Mi ricordo un professore, l'unico del professionale: lui era molto bravo, arguto, sai, c'aveva molto la parlantina si vedeva molto che era appassionato della sua materia… fu il primo e l'unico anche che mi disse, tu non sei uno da qua, non è il tuo posto qua, cioè lui mi vedeva parlare, ma allo stesso tempo mi vedeva…fu l'unico che mi mise quella pulce all'orecchio che c'è qualcosa che non torna qua che cioè nel senso c'è una parte di te o un qualcosa che è altro e non ero neanche cosciente infatti poi l'orale della maturità è stato quel momento dove si è dispiegato.. il fatto… per la prima volta… Ti metti lì e parli e viene fuori la parlata… io mi sentivo a mala pena decente invece mi guardavano come se fossi…

La comunità mi garantisce quello di cui ho bisogno

In Italia anche se non hai una laurea comunque puoi avere uno stipendio che ti permette di avere una vita benestante. E non devi pensare a mangiare, rimanere senza tetto. E quindi, secondo me, loro si accontentano di questo e non arrivano al percorso universitario. Perché sappiamo tutti che, comunque il percorso universitario non è così facile […] Pensando alla mia comunità… cioè se loro non sanno bene la lingua, comunque sono proprietari o possono cercare un lavoro in cui non serve la lingua… lavorano nei ristoranti dei connazionali, nei negozi, hanno grande opportunità di lavoro di cui sono soddisfatti. Non sentono la necessità di intraprendere il percorso universitario…

Gli altri della mia comunità dicevano…

Come stranieri rimaniamo molto legati alla nostra comunità, quindi […] Quindi, ogni volta che io dicevo che volevo studiare, eh, si ripetevano costanti delle informazioni errate, come "qua costa tantissimo", che era impossibile e che meglio appunto… cioè studiare non serviva nulla.
I: Tu quindi avevi relazioni anche con altre persone della tua comunità?
Sì, anche perché mia mamma appartiene a culto religioso… quindi nella loro congregazione non si parlava tanto di studio, invece in quella italiana era più diffusa l'idea di andare in università… Io sono arrivata qua a Milano, al nord, perché voglio appunto continuare il mio percorso di studi.

Un passo difficile

Io volevo fare qualcosa legato all'infanzia, mi interessava anche terapie della neuro-psicomotricità. E ne avevo parlato con un insegnante, che però mi aveva un po' demoralizzata. In matematica andavo molto bene, quindi, anche lì mi avevano più o meno detto che economia potevo farla tranquillamente.
I: Economia scusami te l'hanno suggerita loro oppure...
No, è arrivata dai miei anche da mio fratello, perché ero un po' disperata sulla scelta, non sapevo bene ancora cosa.... Perché la parte di infanzia non sembrava essere un'opzione per i miei genitori,

perché mi dicevano “non è un futuro sicuro”, “Sul lato economico non è che ti dà molto”. E quindi con l'aiuto anche di mio fratello, avevamo visto economia […] Ho capito che non era proprio il mio.
I: Quindi sei tornata al tuo vecchio amore, diciamo così l'infanzia e come hai negoziato questo con i tuoi il cambio?
Grazie all'aiuto dei miei fratelli che hanno fatto un po’ da mediatori, mi hanno aiutato a fare questo passo, è stato molto difficile, perché i miei non l'hanno presa bene, però hanno scelto di fidarsi ed è andata.

Torno in Italia, ma ero scombussolata dal cambio

Sì, sono arrivata a Milano e non avevo ancora le idee chiarissime su che volevo fare, qualcosa simile a lingue e lettere o mediazione linguistica. Mi ero messa a fare della ricerca, ma ero un po' anche scombussolata dal cambio (*n.d.r. rientra da sola in Italia, senza i genitori*).
I: Tuo fratello ha fatto l'università?
Mio fratello si è iscritto, tecnologia informatica, però poi, essendo da solo dovendo lavorare, ha lasciato.
I: E quindi tu arrivi e ti trasferisci in Italia ma non sai bene che cosa fare.
No, ancora non sapevo bene che cosa scegliere. Avevo un'idea sempre sulle lingue, però non avevo ancora visto tutte le opzioni che c'erano o comunque le facoltà disponibili.
I: Tu arrivi vivi con tuo fratello, quindi tuo fratello ti accoglie e vivete insieme.
Sì, mi ricordo che mi aveva poi insegnato, anche lui le opzioni […] come funzionava l'iscrizione e il numero chiuso, se bisognasse fare un esame. E mi ricordo che avevo visto in statale mediazione linguistica, però bisognava fare un test iniziale. Non l'avevo passato. Poi dopo però mi avevano richiamato, perché erano rimasti dei posti liberi disponibili. Quindi mi scrivo a mediazione linguistica, la faccio per un anno e mezzo, più o meno, però, poi, sento molta difficoltà con gli esami, un po' con tutto, perché sento di nuovo il cambio tra italiano, spagnolo, […] allora decido di lasciare l’università, cioè metto in pausa, e comincio a lavorare, per quattro anni a fare dei lavoretti, babysitter, call center, segretaria, receptionist. Poi mi viene di nuovo la voglia di studiare, mi comincio ad incuriosire un po’… su tutto il mondo, mi son sempre chiesta il perché di tutto e volevo provare a fare psicologia, però, non riesco a raggiungere il voto richiesto dal test d'ingresso e mi scrivo a sociologia.

Che cosa voglio fare?

Appena ho finito ho detto “wow, finalmente mi son diplomata”, e poi ho detto, “Mah, e mo che se fa?”.
I: L’università all'inizio, hai detto di no, mi sembra di capire non la volevi fare, giusto?
Non sapevo che cosa volevo fare, pensarci mi metteva a angoscia, era una cosa che volevo rimandare più possibile […] Mi si è catapultata davanti una opportunità, non era il massimo, eh, ho detto, Va bene, la prendo. Pessima esperienza (*n.d.r. descrive la sua esperienza in dettaglio*). Ad un certo punto ho detto: non ce la faccio a continuar così, stavo andando in *burn out*.
I: L'università l'ha scelta per sfuggire da una situazione che non ti andava bene, anche. Immagino.
Ma anche perché, oggettivamente, pensavo che, facendo un corso, eh, avrei avuto delle opportunità lavorative migliori perché non era mia intenzione farmi sfruttare in questo modo […] Prima di iscrivermi a Bicocca mi ero iscritta alla statale in mediazione linguistica e culturale.
I: Mi puoi spiegare come l'ha scelto cioè come si è arrivata questa facoltà?

Mi sono un po' informata per come entrare in università, come prima cosa, perché non è dato, cioè, non è da dare per scontato il fatto che uno sappia come un sistema universitario funzioni. E io ero totalmente in balia di me stessa. E passavo le ore dopo aver finito di lavorare a capire come questa entità astratta all'epoca funzionasse perché ho sempre vissuto in comunità chiuse, comunque […] sono andata su materie che non richiedevano proprio uno studio ma più ragionamento […] quindi mi sono informata in base al test d'ingresso […] c'era mediazione lingue, no? E sono entrata alla Statale.
I: Scusami, tutto da sola, questo, cioè, hai fatto tutto...
Completamente, tutto da sola. Senza l'aiuto di nessuno, niente, zero. Allora i miei genitori mi hanno sempre... sempre penso da sempre, considerato quella che avrebbe fatto l'università.
I: Ah, ok. Quindi, dopo quanto l'hai lasciata?
Ho fatto il primo semestre, ma non mi piaceva perché molte di quelle professioni che richiedevano la lingua poi richiedevano in realtà un'altra laurea… ma, per esempio, per fare la guida turistica devi avere una laurea diversa… E anche lì, ho detto Cavolo, io non voglio neanche fare la guida turistica, cioè io cosa voglio fare? […] E ho riflettuto e ho detto "Cavolo io ho fatto una scelta, in cui sentivo la pressione dei miei genitori" perché… mia madre mi pressava molto per andare all'università […] Dopo un anno, ho continuato un po' a lavorare, poi ho detto "Basta, ne ho piene le scatole! Devo in qualche modo trovare che cosa devo fare" e io già da tempo, già dalla quarta superiore mi girava nella testa sta cosa che io psicologia, cioè continuava a girarmi, però c'erano le persone attorno a me che dicevano, Ah, ma se vuoi essere disoccupato vai pure a studiare psicologia […] Però… era una cosa che continuava a girarmi nel cervello. E io dicevo Io voglio fare psicologia, cavolo, ho detto Cavolo, sì, andiamo, facciamo la fame!

Fare qualcosa di grandioso

Mia madre non ha potuto farlo nella sua vita e, quindi, penso che mi abbia passato lei questo desiderio di fare medicina. Ad oggi, dopo averci riflettuto, so che è una cosa che voglio fare, perché la voglio fare io, però penso che, all'inizio è stata molto l'influenza di mia madre, e del fatto che, effettivamente, viene da una famiglia un po' disagiata, e quindi hai un po' quel peso sulle spalle di dover essere il primo a fare qualcosa di grandioso, no?".

Star bene, riconoscere il sacrificio dei miei

Io quando sono uscita dalle superiori io volevo fare la export manager… Ma anche per una questione di economica, cioè, come dire, io vorrei comunque ambire ad un livello di vita agiato, in modo tale da poter anche riconoscere qualcosa verso i miei genitori, no, che hanno sacrificato tanto per me.
Quindi il mio, il mio scopo nella vita… il mio obiettivo sarebbe quello di stare bene, no? Di non avere una vita, appunto, stressante.

Fare l'università per fare altro (quello che mi piace)

Ho obiettivi lavorativi, cioè, non mi interessa oggettivamente, io voglio essere... il mio obiettivo fare più soldi possibile nel minor tempo possibile, per poter avere abbastanza tempo per far le cose che mi interessano sul serio, cioè scrivere, disegnare, ricamare tutte quelle cose.

I: Quindi, per te il lavoro è uno strumento per fare tutta quella parte che non hai potuto fare. È corretto? Che mestiere faresti, anche se si tratta di uno strumento, però, comunque, poi lo dovrei fare, quindi poi uhm...
Lavorare in farmacologia… nel senso, non è che son un tipo che si legge gli articoli nel tempo libero, semplicemente non mi annoia.

Ho bisogno di uno stimolo mentale

Sì, per me l'università è sempre stata una scelta…cioè io, se non avessi avuto nessuna passione non avrei fatto un'università, anzi, sarebbe una perdita di tempo, no? Cioè, mmh, soprattutto per i miei genitori, o fai i soldi o studi… io non voglio fare lavoretti […] io proprio non ce la faccio, a un certo punto… ho bisogno di uno stimolo mentale, no… Vado in università, e lo faccio solo per me, ovviamente i miei mi hanno influenzato, però alla fine io penso che, soprattutto per la Bicocca, questa è stata davvero la mia scelta: penso anche per quello che mi sento molto soddisfatta in questo momento.

Aiutare gli altri

Ero indecisa tra medicina e giurisprudenza… Quello che vorrei nella vita è essere in grado di occupare un ruolo professionale che mi permetta di aiutare gli altri, e quindi medicina oppure, giurisprudenza perché, comunque, mi avrebbe permesso occupandomi di diritto internazionale e diritti umani di, appunto, avere un ruolo concreto… da parte dei miei professori, quando ho fatto presente che volevo fare medicina, in realtà, erano cioè mi hanno mostrato tutto il supporto… alla fine del mio percorso delle superiori non ho sentito la stessa, diciamo, mancanza di fiducia che ho provato alle medie.

Fare la maestra sarà il tuo karma

Allora, tendenzialmente i genitori volevano che andassi università, ma non mi hanno mai fatto troppe pressioni perché, appunto, anche loro avevano molto quella idea di me delle medie dove mi hanno bocciato, e quindi dicevano tu non puoi andare a fare l'università, cioè noi vogliamo che tu vada, ma, cioè se vai perché devi andare a studiare, se vediamo che tu primo voto che prendi è un voto basso, non passi l'esame torni subito a casa no, e quindi era molto “Noi vogliamo”, però insomma, sappiamo che magari “non hai le capacità”. Uhm e quindi io ho iniziato a pensare all'università fine del quarto.
I: Tua sorella era già andata?
Sì sì sì. infatti, io volevo provare a tutti quanti che potevo farcela, che sapevo studiare che potevo arrivarci anche da sola, un po' perché volevo andare via di casa, non volevo più stare dove stavo, e quindi è stato questo, la mia dipendenza, poi, vedendo mia sorella, la vita di una studentessa, volevo essere come lei. Quindi mi è venuta quest'idea di fare la maestra o scienze dell'educazione […] tendenzialmente quando lo dicevo alle professoresse, perché poi esce l'argomento…erano un po' […] non mi vedevano come un'insegnante… perché dicevano, Tu non rispetti gli insegnanti come fai a essere tu un'insegnante, no? Eh, mi hanno sempre detto “Sarà il tuo karma”, perché vedrai come ti si rapportano a te. Quindi era un po' la sfida.

2.3. L'immagine dell'università e l'esperienza universitaria

Se diversi intervistati non avevano alcuna idea dell'università prima di farne esperienza diretta, o ne avevano una vaga sentendo i discorsi di fratelli e amici, altri ricostruiscono e riportano diverse immagini che si erano create nella loro mente prima della scelta di proseguire.

Emergono innanzitutto aggettivi che descrivono un'idea di università percepita inizialmente come "lontana", "irraggiungibile", "impossibile": questi aggettivi ricorrono sia in relazione agli aspetti economici (si veda la citazione: *"Mamma, non vado a fare l'università, non ti preoccupare"*), la cui percezione, come abbiamo visto, può avere un impatto sulle scelte, soprattutto in assenza di informazioni legate agli aiuti economici; sia in termini di fatica intellettuale e organizzativa: qui l'università è vista come un luogo "difficile e competitivo", pieno di "cervelloni", di "persone molto intelligenti", "un luogo di bravi" con cui bisogna confrontarsi ed essere all'altezza; immagini che poi vengono smentite dall'esperienza riportata dagli intervistati e dalle intervistate dove si parla di un'università vista come "fattibile", "terra terra", dove "ci sono persone come me" (si veda citazione: *"Niente di impossibile"*).

Altre immagini che emergono riguardano il passaggio alla vita adulta, per cui l'entrata in un'università – che prevede una forma di responsabilizzazione da parte dello studente, perché è un posto "senza scadenze", "senza valutazioni continue" – viene vista come un momento di transizione, dove si diventa autonomi (si vedano le citazioni: *"Uscire dal guscio" e "Un momento di transizione"*), imparando le regole del campo e acquisendo lo status di studente universitario.

Alcuni intervistati hanno idea della vita universitaria per esperienza indiretta di fratelli e amici, ma diversi si trovano spiazzati nel passaggio, si sentono "pesci fuor d'acqua" (abbiamo visto la citazione: "*Non era nel mio campo visivo*") o provano una sensazione di spaesamento non solo legata al nuovo contesto, ma anche alla città che li accoglie.

E tuttavia, insieme allo spaesamento, molto ricorrente è l'idea di libertà: se l'università è un microcosmo con delle regole proprie da apprendere, e in alcuni casi una bolla, un luogo di privilegio – dove c'è "gente d'élite" o "ragazzi privilegiati" – essa diventa sinonimo di libertà, che può essere declinata in vari modi. In termini di organizzazione dello studio e quindi della vita dello studente che spesso è uno studente lavoratore, che fa il pendolare; ma innanzitutto in termini di anonimato: le origini non emergono e l'identità non diventa più motivo di bullismo o discriminazione come avveniva nella scuola. Non guardare alle origini, non usare etichette per valutare, non far emergere il tema dell'identità come arma per stigmatizzare o escludere sono tra i motivi che vedono l'università come luogo libero e "più bello" da vivere rispetto alle scuole superiori (si vedano le citazioni: "*L'esperienza dell'anonimato" e "Non si guarda da dove vieni"*).

Con l'università e con il passaggio alla vita adulta, gli intervistati si sono visti riconosciuti come persone autonome e non in connessione con i genitori, con i loro svantaggi di migranti, per cui alla scuola superiore si assisteva alla loro "infantilizzazione" (si veda citazione: "*Noi come persone*") e quindi anche a un conseguente etichettamento dello studente come – per definizione – bisognoso di aiuto.

L'università diventa anche un luogo di realizzazione e riscatto, uno strumento di emancipazione, un modo per fuggire dalla famiglia, da situazione sgradevoli e di disagio, da un destino lavorativo degradante; un posto dove apprendere e sviluppare la conoscenza, dove coltivare amicizie e partecipare ad attività e momenti di socialità (alcuni studenti sono attivi in associazioni), dove (finalmente) trovare se stessi e costruirsi il proprio futuro. Gli intervistati, infatti, riescono a proiettarsi, a vedersi in una professione specifica (avvocato, medico, psicoterapeuta), o almeno a individuare un ambito (la cooperazione o le risorse umane) o un *target* (aiutare i minori non accompagnati). Alcuni di loro riflettono anche sulla dimensione geografica, a volte pensandosi in un paese europeo o all'estero perché vedono l'Italia come poco accogliente nei confronti dei giovani. Nella quasi totalità dei casi non emerge il desiderio di tornare nel paese di origine dei propri genitori, né per certi versi la possibilità di poterlo fare, perché la professione da svolgere sarebbe guardata con diffidenza e non godrebbe dello stesso prestigio che avrebbe in un paese europeo (per es. la psicologa). Soltanto una persona, al momento della scelta, si è posta il tema del ritorno nel paese di origine: nell'intervista emerge il conflitto tra studiare "lingue" e "medicina" (si veda la citazione: *"E se volessi tornare?"*), un conflitto che si risolve con la scelta di seguire il suo interesse e di abbandonare l'idea di un ritorno nel paese di origine. Se quest'ultimo non è una meta per il futuro, il legame con quella cultura permane. Infatti, per diversi intervistati, l'università diventa un luogo dove costruire reti e spazi simbolici identitari che diventano una forma di protezione e di libertà, dove agire queste identità e rafforzare legami che prima non erano stati coltivati (si veda la citazione "*Posso esprimere la mia personalità marocchina*"). In altri casi, l'amicizia e il legame con studenti con lo stesso *background* migratorio (senza la costituzione di un vero e proprio gruppo) diventa una forma di sostegno materiale ed emotivo durante la vita universitaria, un motore per costruire un capitale di resilienza utile per concludere il percorso.

Questa esperienza di libertà, però, non è comune a tutti. Altri intervistati riportano che, malgrado l'università sia un traguardo importante, rimangono ancora o emergono sensazioni di estraneità e isolamento. Da una parte, l'isolamento deriva da una condizione pregressa di sofferenza, che rende la persona solitaria e distante dagli altri, che non sembrano comprendere la sua condizione (si veda citazione: "*Lo capirei dallo sguardo*"); dall'altra, per alcuni emerge un sentimento di estraneità nei confronti di altri pari per la condizione economica, sociale ed "etnica": questi "altri" vengono descritti come "nel loro mondo", staccati dalla realtà e protetti da una situazione di stabilità e certezza (si veda la citazione "*Studenti in una bolla*"). In alcuni casi, vengono riportati episodi di micro-aggressività (si veda di nuovo la citazione: "*Noi come persone*"), in cui l'intervistata spiega come la sua voce sia stata silenziata durante un corso.

Infine, si è accennato al fatto che molti degli intervistati sono studenti lavoratori e pendolari. Molte delle difficoltà menzionate dagli intervistati dipendono da una o da entrambe le condizioni, che si sono mescolate al periodo del Lockdown/Covid che ha amplificato la sensazione di isolamento e per alcuni determinato problematiche fisiche e psicologiche, che hanno rallentato il percorso (mentre alla scuola superiore il periodo del Covid è stato visto da alcuni come un momento positivo per recuperare voti e un'occasione di allontanamento dall'ambiente di classe in cui non ci si trovava a proprio agio).

Lavorare e pendolare, infatti, non comporta soltanto rallentamenti nel percorso universitario (nel seguire le lezioni, nel dare gli esami), ma anche nel non essere parte di momenti di socialità, riti collettivi universitari e attività extra, che, è noto, rafforzano i legami, il senso di appartenenza e in ultima analisi la *performance* accademica. Infatti, partecipare alle attività e costruire un capitale sociale dentro l'università favorisce lo scambio e la circolazione delle informazioni, attiva forma di aiuto tra pari, favorisce l'apprendimento e riduce la sensazione di isolamento e insicurezza. In assenza di questa partecipazione, la condizione di svantaggio può amplificarsi e perpetuarsi nel tempo, rallentando il percorso universitario.

Non vado all'università, non ti preoccupare

Ho sempre detto a mia madre… guarda, non vado a fare l'università, non ti preoccupare, eh, andrò a lavorare, almeno possiamo cavarcela con, uhm, con le varie cose.
I: E lei?
Ah sì, mia madre ha sempre detto "No, no te andrai a far l'università", cioè lei ha sempre creduto che sarei andato all'università. Però a me sembrava irraggiungibile a livello proprio economico, cioè, andare a pagare le rate...

Niente di impossibile

Ero andato a fare qualche *open day* con la scuola, però, non avevo bene un'idea. Però, cioè...alla fine... non è quello che mi aspettavo, perché ovviamente magari uno si immagina che ne so i film così, però appunto non è non è così e quindi?
I: Scusami, come nei film?
Sì, come per esempio uno se non lo sa, magari ha un'idea così, però appunto, soprattutto l'università italiana un po' diversa quindi... cioè da bambino comunque pensi che magari l'università è così, poi comunque arriva e c'è tutt'altro, tutt'altro mondo però poi comunque... cioè una volta fatta l'abitudine, cioè non è niente di impossibile.

Uscire dal guscio

Lo immaginavo come un luogo per uscire… Perché, comunque, siamo sempre una classe, siamo sempre quelle venti persone in una classe… C'hai sempre questo tuo guscio e ad un certo punto questo è il momento per uscire sia dal punto di vista tra virgolette negativo perché perdi questo guscio, quindi un po' ti senti persa "da che parte devo andare?" Prima di arrivare io avevo questo pensiero: non ho più questa protezione, sono sulle sui miei piedi, sulle mie gambe.

Un momento di transizione

Sì, comunque mi aspettavo un po' questo cambio tra superiori e università, questo vortice è un po' che ti fa passare un po' all'età adulta, comunque ti fa diventare un po' più maturo, un po' più aperto di mente anche nella a livello di sapere no? Quindi, però ovviamente, non me l'aspettavo…forse

penso sia quello un po' il trauma del passaggio tra le superiori e l'università. Il fatto che, comunque, ti mettono i tre faldoni alti così, studiateli e ciao […] il primo anno, vedevo tanti miei compagni in difficoltà ed è lo stesso primo anno che ho vissuto io anni prima, dove, appunto, fai fatica a un attimo a organizzarti con lo studio, capire come viene fatta una determinata materia, capire bene su che priorità dare su alcuni argomenti. Eh, c'è gente, io parlo al primo anno, c'è gente che veramente, ho visto agli appelli piangere, star male.

E se volessi tornare?

Però devo esser sincera che a me le lingue non è che piacciono tantissimo… più che altro io non mi sento molto portata per le lingue... Uhm, io volevo fare medicina sin da piccola volevo diventare medico, sapevo che il liceo scientifico tradizionale ti dava una preparazione buona… Ma, uhm, facendo il medico, nel caso in cui volevo considerare la possibilità di tornare in Cina, uhm, diventava faticoso questo passaggio in un altro stato e, e questo era quello che mi… mi fermava un po'. E mia mamma… io le chiedevo un parere e lei diceva, uhm, decidi tu cioè non la sentivo che voleva darmi libertà, ma la sentivo più come lei non voleva prendersi responsabilità per me.

L'esperienza dell'anonimato

Nonostante sia molto più faticoso, non rifarei mai le superiori. Cioè, è un po' per l'ambiente che si crea per il fatto che i professori ti giudicano continuamente. Mmh, per il carico di lavoro, cioè l'università è molto più tranquilla. Cioè, ti gestisce il tempo quando tu e non hai il professore che ti dedica... Cioè, è molto più bella l'università rispetto al liceo. Sì, poi… Cioè, al liceo ma anche alle medie cioè si crea una dinamica in cui il professore ti etichetta e, quindi, nonostante tu, magari, eccelli, non ti vede... Mentre a in università comunque il professore non ti conosce ti permette di dargli l'idea che vuoi tu… Io non ho mai sentito di essere discriminato in università.

Non si guarda da dove vieni

Ho visto che in università non si guarda da dove vieni, tu riesci a performare e riesci a dare il contributo che devi dare, se visto come matricola non ti chiedono di dove sei. Cioè, e quindi oltre che noi abbiamo molti esami anche scritti. Quindi, di base potevo essere penalizzata, ma non, non ho visto questa forma di discriminazione da nessuna parte in università né con i miei colleghi né con i professori.

Noi come persone

C'è stato quel passaggio in più di rendersi conto del fatto che la vita delle seconde generazioni è condivisa... Il fatto di essere visti in maniera diversa da parte dei professori, quindi pensare che partiamo svantaggiati, che non siamo in grado di fare le cose perché i nostri genitori hanno lo stesso *background* culturale o anche... c'è un rapporto più stretto con i genitori che vanno ai colloqui, i miei non sanno bene parlare l'italiano, quindi, anche un po' l'infantilizzazione dei nostri genitori nel momento in cui devono avere a che fare coi nostri professori. Mentre in ambito universitario non c'è tanto quell'aspetto di prendere in considerazione i nostri genitori ma più noi, come persone… e

di base durante il mio percorso universitario non... non l'ho sentita tanto... Se non in un'occasione, ero ad un corso, era uscito un commento da parte di un mio collega, che diceva "nel momento in cui gli immigrati non rispettano le regole, devono tornare nel loro paese". Io mi sono un po' arrabbiata, quindi, gli ho risposto "e allora gli italiani che non rispettano le leggi dove li vuoi rimandare?" In quel momento non ho avuto nemmeno la possibilità di argomentare che son stata subito interrotta dalla mia professoressa non mi ha nemmeno permesso di continuare il mio ragionamento. E quindi la mia voce sentivo fosse stata un po' silenziata.

Posso esprimere la mia personalità marocchina

Il fatto di avere un gruppo di amiche con le quali condividi lo stesso *background*, la stessa vita, che ti permette di fare quelle domande stupide, che per te non sono stupide, però vi aiutate a vicenda, vi date consiglio a vicenda, poi c'è magari la più brava, la meno brava, quella più brava in quella materia, però sei tu libera di chiedere e sei più libera anche di condividere determinati punti del tuo passato che magari non ti senti di raccontare... poi anche da un punto di vista tra virgolette culturale, quindi mi sono trovata... in questo modo posso esprimere anche l'altra mia personalità più marocchina.

Lo capirei dallo sguardo

Però, comunque, tendo a non vivermela bene ancora. Cioè tendo a vedere ancora di più la differenza che mi separa dagli altri. È controverso il mio rapporto con…
I: Ma hai conosciuto delle persone con background migratorio?
Qua in università? Nessuno. E, cioè, non per sopravalutarmi ma lo capirei, cioè anche solo dallo sguardo… quando vivi queste cose ti senti sempre più solo di quanto effettivamente non lo sei? Però… io sono un po' chiuso, un po' isolato, quindi immagino anche queste altre persone.

Studenti in una bolla

Vedo la differenza che c'è tra le persone che sono in università e il mondo esterno, quindi più che disuguaglianza tra le persone dentro l'università, la vedo più tra le persone dentro università e il mondo fuori […] quasi una bolla in cui ci sono questi ragazzi che vivono un po' la vita, voglio fare l'Erasmus, voglio fare questo, voglio fare quello… un po' imborghesiti, borghesi in un certo senso, e io, essendo, che mi sento che vengo da fuori, sia a livello economico, sociale, anche a livello di etnia, ecco, in un certo senso mi sento sempre un po'…

2.4. Quando il *background* migratorio entra in gioco

Abbiamo detto inizialmente che il tema del *background* migratorio si lega in maniera intersezionale ad altre caratteristiche del soggetto e che le scelte educative sono l'esito di un processo decisionale molto complesso. Tuttavia, possiamo cercare di isolare e analiticamente distinguere, tirando le fila di quanto emerso nei paragrafi precedenti,

quando/quanto il *background* migratorio entri in gioco influenzando il percorso di sviluppo del soggetto o, in maniera più diretta, la scelta universitaria.

In relazione al percorso, il *background* migratorio diventa centrale al momento del trasferimento, in particolare più il soggetto è adulto, più l'impatto è forte per l'apprendimento della lingua, e anche perché, per colmare il divario linguistico, lo studente viene in genere inserito in una classe di livello più basso rispetto a quella che frequenterebbe in relazione alla sua età. Ciò comporta un rallentamento rispetto al percorso standard, come è avvenuto per diversi intervistati, e un potenziale impatto sul fronte della socialità (essere il più grande in classe). La non conoscenza della lingua diventa il primo fattore di marginalizzazione a scuola, insieme ad altri aspetti legati all'identità dell'individuo come l'abbigliamento, il tipo di cibo consumato e le pratiche religiose, come seguire il ramadan. Il tema della differenza culturale si intreccia poi ad altre linee differenzianti, come la classe sociale, il genere e l'aspetto fisico, che possono accentuare l'effetto stigma amplificando la condizione di svantaggio. Forme di micro-aggressività, stereotipie e pregiudizi, bullismo e discriminazione si registrano lungo tutto il percorso educativo di buona parte degli studenti intervistati, forme che vengono agite soprattutto dai pari, ma in qualche caso anche da parte degli insegnanti. In un caso, è emerso una forma di micro-aggressività al contrario, ossia di neutralizzazione dell'identità di seconda generazione da parte di pari e insegnanti: è la storia di M. che racconta di una continua messa a tacere del suo *background* migratorio, perché il suo paese di origine è parte del continente europeo. Dai racconti degli intervistati emerge quindi una gerarchia, per cui "qualcuno è più straniero di qualcun altro" in base al paese di provenienza.

Diversi intervistati riportano che il processo di esclusione viene alimentato e amplificato, in una sorta di circolo vizioso, con la creazione di "bolle", che da una parte proteggono e fanno sentire a proprio agio l'individuo, dall'altra aumentano la distanza con gli altri non appartenenti alla comunità. Il riferimento alla comunità, come abbiamo visto, può diventare, infatti, fattore di inibizione nel percorso educativo: alcuni intervistati parlano di "tossicità" della comunità e di volontà di mantenere le distanze per cercare un'integrazione con il paese.

Se la comunità è vista a volte come un freno per il percorso, la ricerca di una socialità tra pari con lo stesso *background* o "simile" può diventare una fonte di protezione, sicurezza e aiuto: diversi intervistati riportano l'importanza di aver avuto un amico con la stessa origine in una fase della loro vita in cui l'inserimento a scuola risultava complesso. Il capitale sociale "etnico" quindi svolge un ruolo ambiguo, infatti si osserva che – in linea di massima – la chiusura nella comunità svolge un ruolo di freno nella scelta; mentre, singole amicizie o la costruzione di reti sociali durante una fase più adulta diventa un'occasione per riflettere, costruire o "ritrovare" la propria appartenenza. In generale, tutti gli intervistati hanno riflettuto sul tema e, in alcuni casi, durante il percorso scolastico, hanno preso decisioni di natura culturale e religiosa (sia in termini di affermazione identitaria, per esempio indossando il velo, sia in termini di neutralizzazione, decidere di non indossarlo come forma di protezione da possibili discriminazioni).

Se, come abbiamo visto, per gli intervistati non emerge l'idea di tornare nel paese di origine, la relazione con il paese di origine, in termini culturali, si declina in forme e modi diversi, in un contesto "mobile e transnazionale", dove molti di questi studenti hanno fatto

un'esperienza all'estero, e globale in termini di fruizione culturale e ibridazione (si ascolta musica africana, italiana, etc.). Per alcuni, il tema dell'identità rimane sullo sfondo ed emerge solo in certe occasioni ("me ne ricordo quando mi fanno notare il doppio cognome"), per altri si parla di una "identità doppia" ("mi sento sia marocchina, sia italiana"), o "un terzo spazio", qualcosa di ibrido che è insieme l'uno e l'altro; per altri ancora emerge il non sentirsi né questo, né quello ("mi sento fuori dal quadrato") o, infine, di non avere radici ("ho capito che non appartenevo a quel luogo"); l'identità, peraltro, può essere agita in maniera strumentale ("in certi contesti è meglio dire di essere sudamericana, in altri italiana") o riconosciuta in maniera netta ("ho capito di essere una cinese in Italia").

Si è parlato inizialmente del tema del trasferimento e del suo impatto sull'apprendimento della lingua. Il trasferimento ha innanzitutto un impatto psicologico-emotivo, che può segnare lo sviluppo del soggetto. Come racconta J., lo sradicamento dal suo paese di origine e l'allontanamento dalla famiglia ha generato in lui un grande senso di vuoto, per cui l'inserimento a scuola e l'apprendimento sono stati influenzati da quell'evento per tutto il periodo scolastico. Trasferimento per alcuni ha significato ricongiungimento con la famiglia dopo un periodo nel paese di origine senza i genitori, trasferimenti e ritorni nel caso di studenti che hanno svolto in maniera spezzettata il loro periodo di socializzazione. Insieme ai trasferimenti devono essere menzionati "l'incontro con la propria cultura di origine", in termini culturali, e il conseguente impatto su alcune scelte personali (come nel caso di B. che ritorna in Pakistan per le vacanze – durante il liceo – e decide di indossare il velo; B. racconta delle reazioni a scuola a seguito di questa scelta).

In relazione alla scelta universitaria, abbiamo visto che la comunità può avere un impatto sulla scelta, in termini di influenza nel dilemma "studio/lavoro".

Oltre alla comunità in loco, il paese di origine può pesare sulla scelta in due modi: da una parte, abbiamo visto, nel valutare se la professione futura possa essere concretamente svolta nel paese, perché riconosciuta come valida in termini pratici dal sistema legislativo (la laurea in medicina); dall'altra, nel valutare la professione in termini di prestigio, dal punto di vista simbolico, ossia se quella professione abbia un riconoscimento sociale. In alcune interviste si parla, infatti, del medico e dell'ingegnere come di due professioni riconosciute socialmente anche nel paese ospitante (non tanto perché ci si può trasferire, quanto perché la famiglia può raccontare agli altri familiari che i figli svolgono quelle professioni); in un'intervista, invece, si parla della psicologa come di una professione che non avrebbe opportunità, perché non riconosciuta culturalmente nel paese di origine.

2.5. Le azioni per favorire l'accesso all'università

Alla fine dell'intervista è stato chiesto di suggerire azioni che potrebbero favorire l'accesso all'università (si veda *Tab. 1*). La maggior parte del campione ha sottolineato la necessità di informare più efficacemente della presenza di borse di studio (si vedano le citazioni: *"I benefici non si conoscono" e "Sai che ci sono le borse quando hai scelto"*) e di illustrare con più chiarezza le procedure necessarie al conseguimento della borsa e degli altri vantaggi economici (anche usando canali diversi e entrando in relazione con alcune istituzioni, come

i consolati che potrebbero svolgere un ruolo di diffusione delle informazioni). Questo suggerimento deriva dalla forte consapevolezza da parte degli intervistati di un legame fra il *background* migratorio e la questione di classe, ossia il fatto che sono soprattutto le condizioni materiali dell'esistenza ad influire sulla scelta di proseguire gli studi. Un'intervistata sottolinea con lucidità questo aspetto, affermando che la scelta di non proseguire con gli studi sarebbe legata al modo in cui coloro che hanno poca disponibilità economica si rappresentano lo spazio delle loro possibilità future, una volta conclusa la scuola dell'obbligo (si veda la citazione: *"Come le persone con pochi soldi pensano…"*). Se a dominare è la logica della sopravvivenza e l'orientamento al breve termine, lo studente sarà portato a entrare nel mercato del lavoro, anche per una non conoscenza delle opportunità che l'università offre in termini di accrescimento di conoscenza e preparazione per il mercato del lavoro. Secondo diversi intervistati, come abbiamo visto, questa pressione può essere acuita dalla comunità di origine, che può influenzare il processo decisionale in questa direzione, soprattutto quando si tratta di una comunità chiusa.

Più intervistati sottolineano inoltre che le informazioni sulle borse devono essere comunicate con molto anticipo rispetto al momento dell'iscrizione: infatti, l'accesso a queste informazioni avviene, in genere, quando la decisione di andare all'università è già avvenuta (e spesso grazie al passaparola dei pari, più che a una adeguata informazione da parte dell'università).

Alla difficoltà economica può aggiungersi la non conoscenza del mondo universitario e del suo funzionamento, che può amplificare il distacco. Infatti, lo abbiamo visto, l'università viene vista come distante (si veda la citazione: *"L'università è lontana"*) anche dal punto di vista delle energie e degli sforzi che devono essere riposti per affrontarla, soprattutto da parte di coloro che non hanno conosciuto una piena integrazione dal punto di vista culturale e linguistico (si veda la citazione: *"Si fa già fatica a scuola, figuriamoci all'università"*). Questa distanza linguistico-culturale può avvertirsi già al momento dell'iscrizione. Sebbene molti intervistati sostengano di non aver avuto difficoltà ad espletare le pratiche, poiché autonomi a gestire la burocrazia fin da piccoli (si vedano le citazioni: *"Burocrazia nessuno mi ha dato una mano" e "Burocrazia, faccio da sola"*), tuttavia, sostengono che coloro che si sono trasferiti durante il periodo adolescenziale o in momenti successivi potrebbero incontrarla. Sessioni informative, *open day*, video e incontri dedicati sono sottolineati a più riprese. In particolare, gli *open day*, secondo gli intervistati, devono essere strutturati per favorire la partecipazione e lo scambio, avvicinando quanto più possibile gli studenti al mondo universitario. La figura di un mediatore della stessa cultura che spieghi come funziona l'università può agevolare l'avvicinamento dello studente all'università.

Oltre a svolgere un lavoro di natura informativa su borse, compatibilità dello studio con il lavoro e con il pendolarismo (con tutte le difficoltà e i processi di esclusione che emergono in assenza di una piena vita universitaria), diversi hanno posto l'accento su aspetti prettamente culturali. Infatti, se un soggetto decide di voler proseguire gli studi, troverà i mezzi economici per affrontarla. Tuttavia, se l'università per questo soggetto "non è un destino", deve essere aiutato a costruirsi tale possibilità; e l'orientamento può lavorare in questa direzione. Questo può avvenire agendo lungo alcune direzioni: la prima è fare orientamento soprattutto negli istituti tecnici: sono le scuole superiori più frequentate dalle seconde generazioni, poiché è l'indirizzo che questa popolazione predilige o verso cui viene

spinta. Fare orientamento in queste scuole e nelle zone marginali può favorire l'accesso (si veda la citazione: *"Orientare nei contesti più marginali"*), in quanto l'università diventa una possibilità che non sempre rientra nello "spazio visivo", anche perché non si conoscono tutte le opportunità (si vedano le citazioni: *"Dal tecnico posso fare l'università? Sì"* e *"L'università dà opportunità"*).

La seconda direzione è lavorare sugli insegnanti (si veda la citazione: *"Pensano di non farcela"*). Gli insegnanti hanno un ruolo di guida e orientamento, ma spesso vengono descritti come poco in grado di svolgere questo ruolo per la poca conoscenza del mondo universitario attuale, per gli stereotipi e i pregiudizi sulle seconde generazioni e per un forte orientamento al risultato scolastico (si veda la citazione: *"Non solo la prestazione scolastica"* e *"Un sensibilità culturale a supporto"*). Un *focus* esclusivo sulla prestazione scolastica (i voti), e una scarsa attenzione alle attitudini e agli interessi, rischiano di indirizzare inappropriatamente gli studenti e perpetuare le disuguaglianze sociali. Formare gli insegnanti sull'orientamento e sensibilizzarli sul tema dell'inclusione può essere un'azione determinante, visto il ruolo che essi giocano nel percorso degli studenti, alcuni dei quali non sempre godono del supporto familiare nelle scelte educative.

Una terza direzione riguarda un'azione culturale trasversale che agisca sulle seconde generazioni: qui viene sottolineata l'importanza di lavorare sul supporto emotivo per rafforzare l'autostima che spesso può venire meno a causa di "un percorso ad ostacoli" che mina la resistenza individuale e la fiducia in se stessi (si vedano le citazioni: *"Pensano di non farcela", "Non si sentono all'altezza"* e *"Bisogna essere spronati"*). Lungo questa direzione possono giocare un ruolo sia l'organizzazione di eventi *ah hoc* nei quali "nominare le seconde generazioni" per dare loro visibilità; sia usare dei *role model* che mostrino come sia possibile costruirsi un percorso diverso rispetto a quello che si era pensato inizialmente per se stessi o che era stato tracciato da altri (si veda la citazione: *"Conosco un sacco di ragazze"*).

Tab. 1. Tabella di sintesi delle azioni per favorire l'accesso

Azione	Come
Diffusione delle informazioni su borse, residenze, agevolazioni economiche, iter burocratici e amministrativi	○ Migliorare il sito (dispersivo e poco fruibile) ○ Organizzare sessioni negli open day dedicate ○ Istituire mediatori che supportino gli studenti negli iter burocratici ○ Realizzare video di spiegazione (anche multilingua) ○ Usare canali diversi (per es. diffondere le info attraverso i consolati)

Diffusione delle informazioni relative ai corsi di laurea, al modo di funzionamento dell'università, compresi gli sbocchi, le attività extra e possibilità di svolgere attività lavorative (anche con il part time)	○ *Open day* partecipati (dove si possano fare domande e si possa intervenire) ○ Testimonianze di studenti (compresi gli studenti di seconda generazione)
Attività di orientamento nelle scuole, con particolare attenzione a quelle in cui sono presenti studenti di seconda generazione (istituti tecnici e professionali)	○ Giornate di orientamento nelle scuole svolte dai professori universitari ○ Testimonianze di studenti (anche di seconda generazione)
Attività di formazione per il personale docente nelle scuole secondarie superiori	○ Incontri formativi su come orientare gli studenti (non solo prestazione scolastica, ma attitudini, passioni) ○ Incontri informativi su corsi di laurea e modalità di funzionamento dell'università
Attività di sensibilizzazione per il personale docente nelle scuole secondarie superiori	○ Formazione sui pregiudizi e stereotipi, multiculturalità e inclusione
Informare, comunicare e supportare i futuri studenti di seconda generazione	○ Organizzare eventi *ah hoc* in cui si affrontino problematiche specifiche alle seconde generazioni

---

I benefici non si conoscono

Ci sono molti ragazzi che non sanno di questi benefici… io al primo anno non ne sapevo nulla… sapevo della borsa di studio, però non sapevo come accedere alle residenze. Al secondo anno sono entrata e questo in realtà è molto di aiuto, cioè è molto di aiuto perché a Milano le case davvero costano tantissimo.

Sai che ci sono le borse quando hai già scelto

Purtroppo alla fine si ritorna su un fattore economico e... la Bicocca dà delle borse di studio […] però, a livello di persone che magari si fermano, perché magari hanno bisogno di soldi, quindi vogliono finire e lavorare subito... non sanno di avere anche due strade diverse, nel senso lavorare part time e fare la carriera par time, ma, comunque, non sanno di avere accesso a tutta questa serie di cose;

inizi a scoprirlo quando vai sui siti dell'università per cercare ed è una cosa che fai, nel momento in cui vuoi fare l'università. Quindi è un sapere soltanto per chi effettivamente va a cercarlo.

L'università è lontana

Avevo un'idea dell'università molto lontana più per una questione monetaria… perché appunto, mi chiedevo… Chissà se posso permetterla… non ci pensavo neanche, in realtà, non la prendevo neanche in considerazione come se fosse una cosa per me irraggiungibile […] Non posso permettermela, no devo lavorare. Invece, non lo so, confrontandomi o, comunque, informandomi meglio, mi ha aperto la possibilità di prenderla anche solo in considerazione.

Come le persone (con pochi soldi) pensano…

Il fatto è che, secondo me è una questione che viene prima dell'università. Molti ragazzi della mia età non si addentrano nella cultura italiana […] a loro non interessa troppo. Semplicemente loro vogliono avere dei soldi per vivere […] perché molto spesso gli immigrati sono, come dire, di famiglie meno agiate: appena escono dall'obbligo dicono "Io devo fare soldi". È qualcosa di culturale, ma non legato al fatto di essere filippini, ma del come le persone con pochi soldi pensano, perché questa cosa succede anche, effettivamente, con gli italiani che hanno meno soldi […] Le borse aiutano sicuramente, questo sì. Per le persone che vogliono già fare l'università. Secondo me le persone che vogliono fare l'università e non hanno soldi i soldi li trovano. Anche perché, secondo me non costa più tanto farla. Io mi confronto con le persone che, appunto, lavorano… solo soldi e basta.

L'università è… fattibile!

Però sicuramente partirei dall'orientamento […] direi il rendere l'università come qualcosa di vicino, non di lontano, non qualcosa di astratto che può essere raggiunto solo da menti brillanti, per esempio. Cioè, l'università è molto terra terra, oggigiorno […] Cioè, secondo me, se hai vissuto una vita in cui ti dicevano tu non sei bravo a scuola, tu non puoi fare questo, tu non puoi... non pensi di poterla frequentare... Quando, in realtà, non lo puoi mai sapere... magari trovi qualcosa che ti piace studiare […] Anche perché gli aiuti economici ci sono.

Si fa già fatica a scuola, figuriamoci all'università!

Magari una ragazza che è venuta tardi in Italia, che ha fatto fatica a integrarsi con la lingua, perché ci sono anche ragazze che vengono qua tardi. Quindi devono fare i corsi per integrarsi, le lezioni di italiano... quindi si sentono magari indietro e pensano che l'università è un mondo lontano perché si è già fanno fatica a scuola figurati là!

Dal tecnico posso fare l'università? Sì!

Ho notato che c'è gente che pensa ancora, dico, gente straniera, che se fa un tecnico non può più andare all'università e… non so chi ha dato queste idee e tutto, però vorrei che magari l'università

già lo mettesse in chiaro subito che andando ad un tecnico tu puoi andare a frequentare un'università, a fare un corso di laurea e prenderti questo diploma, ecco, perché spesso quando si parla, si fa riferimento sempre al liceo, tutti dicono, al liceo, il liceo, il liceo, mentre, secondo me, gli istituti tecnici non vengono mai valorizzati […] una persona soprattutto straniera, dico, potrebbe non capire bene secondo me, quindi lo si deve presentare in modo magari più chiaro, più semplice, anche secondo me, più dettagliato… io avevo fatto un incontro on line, dove, magari, tu non potevi neanche parlare, fare domande e tutto, magari qualcosa in cui, anche chi ha domande può contribuire, può chiedere, ecco, una maggiore anche trasparenza.

Pensano di non farcela

Tanti docenti non sanno consigliare molto bene gli studenti dove andare, anche perché magari possono avere una visione abbagliata di loro, cioè il loro contesto potrebbe avere diciamo... Troppo peso sul giudizio... E quindi c'è per esempio, come era successo con me alle medie, che alla fine sapevo disegnare, sapevo… sono state cose che hanno influito e quindi poi mi hanno consigliato... se fossero arrivate però persone magari dall'università a rendere chiaro, certo non già alle medie, però al liceo, insomma alle superiori in generale, a rendere chiaro di che cosa si tratta... Soprattutto... nel senso OK, al liceo di solito vogliono tutti andare in università e quello OK, poi magari anche negli istituti tecnici che effettivamente… avevo degli amici lì che poi hanno fatto la scelta di andare in università […] Chi appunto fa il liceo va sicuramente in università, anche se magari non è tagliato... nell'istituto tecnico, invece, c'è la tendenza opposta. Pensano di non farcela in università, quindi cercano prima lavoro… per, gli immigrati di seconda generazione, perché... Soprattutto, quelli che magari si ritrovano in situazioni socio-economiche svantaggiate... Però magari non sanno che effettivamente in università ci sono molti studenti lavoratori e quindi è una cosa difficile, però conciliabile, oppure che comunque magari ci sono corsi... molto affini ai loro interessi.

Non solo la prestazione scolastica

È un problema ancora più profondo, perché, secondo me, questo problema delle discipline si introduce già dalle superiori… io me la son cavata tutto sommato, però nel leggere le esperienze di certi ragazzi che hanno scelto il tecnico, però poi, trovano qualcosa che ispira e vogliono continuare università, uhm, però, a causa delle superiori che hanno scelto si ritrovano che sono altamente penalizzati… però è un po' grave secondo me questo cioè i professori delle superiori non so quanto sappiano indirizzare […] mi viene in mente… un momento in cui si compila il foglietto dei propri desideri di cosa si vuole fare, si fa il colloquio con il docente. Che sarà una…non lo so, magari, una versione romanticizzata. Però, una sorta di colloquio del genere, un momento in cui uno possa mettere tutte le carte sul tavolo, non solo dire “Ah, questo studente bravo, fa il classico scientifico, questo studente è scarso, fa il tecnico o il professionale… insomma, bisogna avere un po'… mettere in conto tutto… le attitudini, ma due gli hobby, i passatempi i desideri, cioè un sacco di cose in più non solo la prestazione scolastica.

Orientare nelle scuole nei contesti più marginali

Alle seconde generazioni, allora io credo che sia fondamentale il rapporto, ma proprio di incontro personale, cioè io credo che anche organizzare degli incontri con ragazzi delle superiori, ma anche dei degli incontri a target, sapendo appunto delle realtà che ci sono, perché poi, come dire, appunto facendo l'esempio di X, ovviamente ci sono diverse zone, diverse scuole, ci sono scuole un pochettino più multietniche, cercare appunto di andare in determinate scuole […] è fondamentale piuttosto andare a investire delle risorse piuttosto in contesti sociali già un pochettino più marginalizzati, proprio perché quelle persone non hanno alcun punto di riferimento in un contesto del genere. […] Quindi secondo me anche il fatto di andare appunto in questi contesti sociali un pochettino più disagiati può aiutare anche il bambino a capire e dire cavolo, forse oltre alla strada del tecnico e quindi finisco alle superiori e vado a lavorare, posso anche provare a fare l'università.

Non si sentono all'altezza

Io ho fatto da educatore cioè ho fatto l'animatore tanti anni in un oratorio della mia zona e ho avuto a che fare con tante persone più piccole di me e vedo che una cosa che è molto comune: è la percezione di se stessi come non abbastanza per provare a fare quella cosa per provare a fare quel corso per provare a studiare di più. Già a 13-14 anni puntano a trovare un bel lavoro in fabbrica o trovare un bel lavoro che paga bene e farsi una bella una vita propria.
I: Ma perché vogliono guadagnare subito? Perché non si sentono all'altezza di fare quella cosa?
Perché non si sentono all'altezza, secondo me. Mi ricordo che ci fu un momento in cui dei ragazzi dovevano scegliere la scuola superiore e nessuno di loro tenne in conto un liceo. Quindi io mi ritrovavo a parlare con queste persone e poi a sua volta anch'io non avevo la coscienza che ho oggi, però mi ricordo che c'era proprio questa percezione di se stessi, come non so se non abbastanza o semplicemente non che non che non possono, che non devono.

Bisogna essere spronati

Quello che ci sta dietro, cioè la loro famiglia, come vengono influenzati nelle loro scelte… Anche banalmente credere in sé stessi, perché mio fratello, per esempio, non ha mai avuto nessuno che credeva in lui, che lo spronasse magari a dire "Vai a fare l'università, no?" Non c'è stato quel sistema attorno che ti incentiva, magari ad andare verso una certa direzione, perché se si è immigrati come i miei genitori vieni anche un pochettino marginalizzato, sei un cittadino di seconda classe, no? E quindi un po' interiorizzi questa cosa che non ti meriti di più, e il sistema non è fatto per farti arrivare magari in posizioni pubbliche di alto livello, perché non sei cittadino italiano, non puoi permetterti certe posizioni. Quindi, sta cosa la integri e la passi anche ai tuoi figli, nonostante comunque per loro, vuoi il bene, vuoi il massimo. Nella mia di famiglia c'è sempre stato il "beh, siamo cinesi, la nostra mentalità è che una volta che esci da scuola, hai fatto i tuoi anni obbligatori, vai a lavorare, ti trovi un cinese ti sposi, fai famiglia e apri un'attività".

Burocrazia, faccio da sola

La parte burocratica perché è un po' complicata, potrebbe apparire un po' complicata, soprattutto a chi, magari arriva in Italia più tardi e, uhm, non è abituata.
I: Tu hai fatto tutto da sola o ti sei fatta aiutare?

S: Tutto da sola, anche i miei cioè, da quando sono piccola, perché i miei ovviamente non sapevano compilare i documenti, eccetera, quindi da piccola ero io a farlo.

Burocrazia, nessuno mi ha dato una mano

Dedicare una mini-sezione su… qualcuno ha un *background* migratorio, secondo me, anche non solo riguardo ai corsi, ma anche più che altro riguardo alle iscrizioni, perché io ho fatto molta fatica, quando mi ero scritta sono andata all'Ufficio iscrizioni, riguardo le tasse, ma mi dicevano "anche se tuo padre vive in Egitto noi comunque abbiamo bisogno del suo ISEE", e alla fine poi non era vero… mi ero scritta, comunque, con un ISEE solo, però magari anche già partendo dall'inizio, proprio, uhm, magari una mini-sezione dedicata […] Qua in Italia, secondo me questo potrebbe aiutare molto gli studenti, anche perché io quando ho bisogno di questo aiuto nessuno me l'ha offerto.

L'università dà opportunità

Finita l'università e… magari vedono non come una perdita di tempo, ma comunque magari serve qualcuno che porti dei soldi più a casa, quindi un lavoro e l'università dovrebbe… questi genitori… fargli capire comunque appunto che non è una perdita di tempo e che è nelle corde di tutti entrare in università comunque… L'università dovrebbe magari fare qualche iniziativa dove sono presenti molti studenti di seconda generazione e appunto per far capire loro come funziona l'università e quali vantaggi può offrire?

Una sensibilità culturale a supporto

Allora, vedendo, magari, anche le mie sorelle, secondo me, una componente molto grande, per cui.. cioè, le persone cinesi non scelgono di andare in università e, proprio, il fatto che c'è una forte pressione familiare […] se proprio non sei fatto per lo studio, vai a lavorare, no? E questa cosa secondo me, sì, cioè, si, insedia un po' già dal momento in cui iniziano la scuola e, quindi, già all'inizio della tua carriera scolastica i tuoi professori non sono presenti, non ti considerano… Sulla base del fatto che sei straniero e, quindi, ovviamente avrai delle difficoltà, no? Mentre magari non sono neanche delle difficoltà… Cioè, come dire, irrisolvibili, cioè nel senso, ovviamente ci son delle persone che hanno difficoltà perché si son trasferiti qua in Italia… Uhm, però, il punto è che, per esempio, con mio fratello lui ha avuto un percorso completamente diverso. Lui ha fatto tre anni in Cina da quando ha sei anni e quindi ha dovuto fare un avanti e indietro e questo l'ha lasciato molto indietro anche rispetto allo studio. Però, il punto è che noi stiamo cercando molto di tutelarlo, cioè voglio dire, dargli delle opportunità di imparare in italiano, di non essere lasciate indietro. Perché secondo me ci son tanti ragazzi cinesi che sono molto intelligenti, però, il punto è che non hanno le risorse giuste per poter sostenere una crescita buona, cioè nel senso, è un punto finire le superiori o le medie con i voti minimi… però è un altro conto farli uscire dalle medie o superiori con una consapevolezza… che sanno, comunque, imparare, che sanno cioè, che non sono stupidi perché sono cinesi, come dire? […] Per fortuna, nella mia, nel nelle scuole medie che sta andando mio fratellino, cioè ci sono dei docenti che sono disposti a uhm dialogare, a, comunque, a sostenerlo in qualche modo.
I: Tu parli di un accompagnamento non solo legato all'apprendimento, ma quanto ad avere un po' una sensibilità culturale, giusto?

Allora, c'è, secondo me, è molto importante questa sensibilità perché, per esempio, io penso che ci sia anche la difficoltà non solo nell'apprendimento, ma anche dell'integrarsi… è proprio il fatto che si sentono diversi, si sentono in qualche modo incapaci… mio fratello è alle medie no, ma è molto indietro sulle materie…secondo me, lui si sente molto a difetto… è anche un po' per quello che non riesce ad interagire con gli altri, non riesce a magari dedicarsi allo studio perché sembrano cose tutte impossibili e molto lontane. E quindi, avere una figura, che lo sostiene non solo a livello didattico, ma anche culturale… semplicemente a far capire che non ci sono chissà che differenzia tra lui e il compagno.

Organizzare eventi e nominare le "2G"

Direi di creare, proprio, delle attività, eventi incontri apposta per queste persone e quindi dimostrandosi anche aperti nei loro confronti perché appunto…Non è che sono impossibilitati ad entrare in un'università, però non vengono prese in considerazione. Uhm, io direi, quindi, proprio, di aprirsi a loro parlando apertamente di loro, cioè nominandoli, uhm, quindi organizzando appunto, questi… secondo me, uhm, porterebbe sentirsi coinvolti in qualche modo, perché, se io cerco appunto anche di immedesimarmi in loro, perché comunque non è che io sia al cento per cento una persona che è nata, cresciuta in Italia e che non ha mai avuto difficoltà.

Conosco un sacco di ragazze

Per me sono state di ispirazione ragazze che ho visto realizzate, che ce l'hanno fatta, prima di me. Quindi, magari portare anche la mia testimonianza, raccontare che parto da… non partivo da chissà quale base, non avevo supporto dei miei genitori, facevo sempre tutto da sola e comunque ce l'ho fatta, quindi, magari, portare la testimonianza può essere d'ispirazione per qualche ragazza. Io ho iniziato a frequentare anche un'associazione, quella dei giovani musulmani d'Italia, dove vedo che ci sono tanti ragazzi come me con il mio stesso *background* che si sono realizzati. Conosco un sacco di ragazze, appunto, realizzate.

Conclusioni

I risultati, in linea con quelli di altri studi italiani sul medesimo *target*, mostrano che la scelta di iscriversi all'università è l'esito della combinazione di diversi fattori, quali la classe sociale e la dotazione di capitali dei genitori, lo status familiare e il livello di "integrazione sociale", le aspettative personali e familiari, il ruolo degli "altri significativi", compreso quello della comunità, il genere, l'insieme delle esperienze di vita passate, dei risultati scolastici pregressi, ma anche dei desideri, degli interessi e delle passioni individuali, della capacità di resistere a situazioni di forte stress, pressione o conflittualità.

I percorsi, distinti in "lineare" ed "accidentato", dove quelli accidentati sono i prevalenti, sono caratterizzati da momenti significativi e punti di svolta, da fatiche, crisi e disorientamenti, da radicamenti e sradicamenti, da fenomeni di esclusione e discriminazione, dalla costruzione degli immaginari intorno all'università e al futuro, aspetti che sono anche inevitabilmente legati alla condizione giovanile e al modo in cui i giovani sono esposti a fenomeni transnazionali e globali.

L'analisi dei due snodi principali, dalle medie alla scuola superiore e dalla scuola superiore al liceo, mostra scelte complesse, che si intersecano ai vissuti dei soggetti intervistati, per i quali il *background* migratorio diventa solo uno dei fattori che spiegano quelle scelte. Se la scuola superiore è vissuta come un momento di passaggio, a volte lineare a volte difficoltoso, l'università inizialmente vista come lontana e distante, diventa poi, nella pratica, "fattibile". Un accesso che è stato influenzato spesso dagli "altri significativi", ma che vede anche la costruzione di un percorso autonomo, indipendente, a tratti isolato e solitario, da parte del soggetto che si confronta non solo con una scelta disciplinare, ma anche con un sistema burocratico nuovo, con un "campo" sociale diverso di cui deve apprendere le regole del gioco, con una città che non conosce.

Il confronto con l'università, dopo alcune difficoltà iniziali, è positivo, e l'università, luogo dell'anonimato, diventa sinonimo di libertà: da una parte, il soggetto è un numero, senza identità, e quindi senza possibilità che la sua identità diventi motivo di esclusione; dall'altra diventa per alcuni uno spazio dove si costruisce il proprio spazio identitario, anche attraverso la costruzione di reti di relazione, che rendono possibile il riconoscimento di una differenza culturale prima lasciata in sottofondo. Tuttavia, se l'università diventa strumento di riscatto ed emancipazione, d'altra parte, persistono le disuguaglianze legate alla condizione di studenti pendolari e lavoratori e il senso di spaesamento, isolamento e insicurezza, che caratterizzano diverse storie a volte segnate da un vissuto doloroso, che permane durante la vita universitaria, e che la condizione di studente-pendolare-lavoratore può amplificare.

Gli studenti e le studentesse intervistate hanno mostrato interesse, coinvolgimento e – a tratti entusiasmo – rispetto alla possibilità di partecipare ad un progetto che li riguardasse da vicino. Inoltre, le interviste sono caratterizzate da un grado elevato di riflessività, poiché i soggetti intervistati avevano già riflettuto, a partire dal loro vissuto, sul tema delle "seconde generazioni". Le azioni proposte mostrano da parte loro una forte consapevolezza dei vari aspetti che influenzano la scelta e la centralità del lavoro culturale nel preparare i soggetti coinvolti nella scelta a guidare e orientare correttamente.

Bibliografia

Ambrosini M. (2018) *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*. Genova: Centro Studi Medì.

Ambrosini M. (2017) *Migrazioni*. Milano: Egea.

Ambrosini M. e Molina S. (2004). *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.

Appadurai A. (2004) "The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition", in V. Rao, M. Walton (*eds*.), *Culture and Public Action*. Stanford University Press.

Bartolini M. (2025) I figli e le figlie dell'immigrazione nell'istruzione e formazione professionale: tra scelte obbligate e spazi di autodeterminazione. *Mondi Migranti*, 2, pp. 99-121.

Bertozzi R. (2018) University Students with Migrant Background in Italy. Which Factors Affect Opportunities? *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(1), pp. 23-42.

Bertozzi R., Lagomarsino F. (2019) Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata. *Mondi Migranti*, 2, pp. 171-190.

Bonizzoni P., Romito M. e Cavallo C. (2014). Teachers' guidance, family participation and track choice: the educational disadvantage of immigrant students in Italy. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), pp. 702-720.

Boudon R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality.* New York: Wiley.

Bourdieu P. (1986). The three forms of capital. In Richardson J.G. (ed., 1986). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.

Buonomo A., Gabrielli G. e Strozza S., (2019) Does Maternal Ethnic Identity Affect the Educational Trajectories of Immigrant Descendants? *Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica*, 73, 3, pp. 101-110.

Buonomo A., Conti C., Gabrielli G., Rottino, RM (2023) La transizione scuola-università degli alunni di origine straniera: un primo approccio esplorativo. *La rivista delle Politiche Sociali.* 1/2023.

Buchmann, C., & Dalton, B. (2002). Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 Countries: The Importance of Institutional Context. *Sociology of Education*, 75(2), pp. 99-122.

Caputo G.O., Buonomo A. e Gargiulo G. (2021) Cosa farò da grande? Progetti, aspirazioni e prospettive degli studenti con background migratorio. Mondi Migranti, 3, pp. 157-177.

Camozzi I. (2019) *Sociologia delle relazioni interculturali.* Bologna: Il Mulino.

Camozzi I, Cherubini D., Rivetti P. (2019) The Transnational Engagement of Second Generations in Italy: Young People of Egyptian Background and the Arab Uprisings. *Polis*, 3.

Ceravolo F.A. (2016). *Cervelli in transito*. Roma: Carocci.

Christie H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), pp. 567–581.

Colombo E., Rebughini P. (2016) Intersectionality and Beyond. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, 58, 3: 439-459.

Dalla Zuanna G., Farina P. e Strozza S. (2009) *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: il Mulino.

D'Ambrosio G, di Padova (2023) L'integrazione scolastica delle nuove generazioni tra background migratorio e disuguaglianza delle opportunità, *Mondi Migranti*, 2, pp. 109-132.

Gabrielli G., Impicciatore R. (2022) Breaking Down the Barriers. Educational Paths, Labour Market Outcomes and Wellbeing of Children of Immigrants, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48, 10, pp. 2305-23.

Giliberti L, Sarli A., Semprebon M. (2025) Scuola, università e giovani con background migratorio in Italia. Introduzione alla Special Issue, *Mondi Migranti*, 2, pp- 9-29.

Jedlowski P. (2017). *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*. Carocci.

Leccardi C. (2024, a cura di) *Vite aperte al possibile. Un'indagine longitudinale qualitativa sulle realtà giovanili in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Manzella E., Argentin G. (2024) La valutazione sperimentale del progetto "Orientare alla scelta". Esiti di un RCT sulla riduzione degli effetti terziari nel consiglio orientativo. CRC, *Vita e Pensiero*, Working Paper, 27.

Miceli S. (2014) Immagini di futuro di figli e figlie di migranti a Reggio Calabria, *Cambio*, IV, 8, pp. 141-155.

Ortensi LE e Riniolo V. (2025) Is there an integration paradox in Italy? Empirical evidence on youths with a migrant background, *Journal of Youth Studies*.

O'Shea S.E. (2020). Crossing Boundaries: Rethinking the Ways That Firstin-Family Students Navigate 'Barriers' to Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 41, 1, pp. 95-110.

Parente G. (2025) Il rapporto con gli insegnanti e le scelte scolastiche: un meccanismo di protezione contro l'abbandono per gli studenti con background migratorio. *Mondi migranti*, 1, pp. 167-188

Pozzebon G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Roma: Carocci

Picasso F., Agostini D., Serbati A. (2023) A livello formativo è stata la parte migliore della mia vita". Università e studenti con percorsi migratori. In Segatto B. (a cura di) *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*. Milano: FrancoAngeli.

Portes A., Aparicio R., Haller W. e Vickstrom E. (2010). Moving ahead in Madrid: aspirations and expectations in the Spanish second generation. *International Migration Review*, 44, pp. 767-801.

Riniolo V. (2020) *I nuovi volti del cambiamento: le seconde generazioni in Italia*, Venticinquesimo Rapporto sulle migrazioni 2019. Milano: FrancoAngeli.

Riva C. (2023) Le superiori non mi sembravano abbastanza". Motivazioni e modalità di scelta del corso di studi universitario. In Segatto B. (a cura di) Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio. Milano: FrancoAngeli.

Romito M. (2014) Migrazioni, marginalizzazione e resistenze nei processi di orientamento scolastico, *Mondi migranti* 2, pp. 31-56

Romito M. (2016) *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini e Associati.

Romito M. (2021) *First-Generation Students. Essere i primi in famiglia a frequentare l'università*. Roma: Carocci.

Romito M. (2025) 'A little one among giants': First-generation students transitioning to university in Italy, before and beyond the pandemic. *European Educational Research Journal*, 24(6), pp. 738-756.

Romito M. (2025) Storia di Amina. La transizione all'università di una ragazza con background migratorio, *Mondi Migranti*, n. 2, pp. 123-144.

Rumbaut R.G. (2004) *Ages, Life Stages, and Generational Cohorts: Decomposing the Immigrant First and Second Generations in the United States*, The International Migration Review», 38, n. 3, pp. 1160-1205.

Salikutluk Z. (2016) *Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspi-ration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany*, European Sociological Review, 32, 5, pp. 581-592.

Santagati M., Colussi E. (a cura di, 2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi*. Rapporto nazionale. Milano: Ismu.

Santagati M., Bertozzi R. (2025). Rethinking interculturalism, deconstructing discrimination in Italian schools. *International Migration*, 63, e13175.

Segatto B. (2023, a cura di) *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*. FrancoAngeli, Milano.

Strozza S. (2008) Partecipazione e ritardo scolastico dei ragazzi stranieri e d'origine straniera, Studi Emigrazione, 171, pp. 699-722.

Strozza S., Buonomo A., Muccitelli P., Spizzichino D., Casacchia O. e Gabrielli G. (2018), I giovani stranieri e la scuola, in Perez M. (a cura di), Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia. Istituto Nazionale di Statistica, Roma, pp. 193-218.

Teney, C., Devleeshouwer, P., & Hanquinet, L. (2013). Educational aspirations among ethnic minority youth in Brussels: Does the perception of ethnic discrimination in the labour market matter? A mixed-method approach. *Ethnicities*, *13*(5), 584-606.

Triventi M. (2013) Stratification in Higher Education and Its Relationship with Social Inequality. A comparative Study of 11 European Countries. *European Sociological Review*, 29, 3, pp. 489-502.

Triventi M., E. Vlach, Pini E. (2022) Understanding Why Immigrant Children Underperform: Evidence from Italian Compulsory Education. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 48 (10), pp. 2324–2346.

Vlach E. (2017) *Diseguali su quale base? Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa.* Phd thesis. Trento: Università degli Studi di Trento.

Wessendorf S. (2013) S*econd-Generation Transnationalism and Roots Migration: Cross-Border Lives*. Aldershot, Ashgate.

Wrench J., Rea A., Ouali N. (eds. 1992) *Migrants, Ethnic Minorities and the Labour Market*. Springer.

Yosso T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), pp. 69–91.

Appendice

Traccia dell'intervista

Presentazione della ricerca (obiettivi, privacy etc.)

1. Per cominciare, ti chiedo di presentarti.
   - Dove sei nato?
   - Dove vivi?
   - Che lavoro fanno i tuoi genitori? Qual è il loro livello di istruzione?
   - Che rapporto hanno con il loro paese d'origine? E tu? (--> transnazionalismo)
   - Hai fratelli o sorelle? Che fanno? Hanno studiato?
   - Hai qualche hobby/passione?
   - Com'era il quartiere in cui vivevi/vivi?
   - Chi sono i tuoi amici? (quartiere/non del quartiere, stesso background migratorio/stessa provenienza geografica o diverse dall'Italia)
   - Lavori mentre studi? Che lavoro fai?

2. Mi potresti raccontare il tuo percorso scolastico prima di arrivare all'università?
   - Che scuole hai fatto?
   - In che zona?
   - Ti piaceva studiare?
   - Andavi bene a scuola?
   - Che rapporti avevi con gli insegnanti?
   - C'è stato qualcosa che ti ha segnato profondamente? (l'incontro con un insegnante, la lettura di un libro, un'amicizia etc.)
   - Hai dovuto affrontare qualche difficoltà particolare?
   - I tuoi genitori avevano aspettative nei tuoi confronti?

3. Come mai hai preferito iscriverti all'università piuttosto che andare a lavorare?
   - C'è qualcuno che ti ha incoraggiato ad iscriverti?
   - C'è qualcuno che ti ha ostacolato?
   - Che ruolo hanno avuto gli insegnanti della scuola superiore?
   - Che ruolo hanno avuto i tuoi genitori?
   - Che ruolo hanno avuto i tuoi amici?
   - Che immagine avevi dell'università?
   - Che cosa ti aspettavi iscrivendoti?
   - Le aspettative sono state confermate?

4. Mi potresti raccontare del tuo percorso universitario?
   - Perché hai deciso di studiare…X?
   - Hai affrontato difficoltà durante il percorso?
   - Di che genere?

5. Cosa ti aspetti una volta conclusa l'università?
   - Tornando indietro ti iscriveresti di nuovo? Perché?
   - Che cosa ti aspetti una volta conclusa l'università?
   - A che serve secondo te l'università?
   - Come ti vedi nel mercato del lavoro?
   - Che genere di difficoltà ti aspetti di incontrare?
   - Come ti vedi nel futuro?

6. Che genere di azioni dovrebbe mettere in campo l'università per favorire le iscrizioni?