

Questa è la versione corretta dell'articolo proposto dalle autrici.

Erroneamente nella versione cartacea è stata pubblicata una versione provvisoria. Questa è quindi la versione da considerare per ogni eventuale citazione.

Ci scusiamo con le autrici e con i lettori per il refuso.

La direzione

Percorsi inattesi di transizione all'università: risorse e sfide per gli studenti di origine immigrata

di Rita Bertozzi* e Francesca Lagomarsino**

Riassunto: L'accesso dei figli degli immigrati all'università è uno dei recenti risvolti dei processi di stabilizzazione delle migrazioni. Se a livello internazionale il tema è più consolidato ed esistono diversi studi comparativi, nel caso italiano invece non esistono dati longitudinali e le prime ricerche esplorative sono a carattere locale. Il presente lavoro trae spunto da un progetto di ricerca condotto in due Atenei italiani con l'obiettivo di indagare i percorsi di vita di un gruppo di studenti universitari di origine immigrata. La nostra analisi si concentra su quegli studenti che, nonostante condizioni pregresse sfavorevoli, sono riusciti a superare gli ostacoli e a fare il passo verso l'istruzione terziaria, esperienze in qualche modo "controcorrente" rispetto a percorsi scolastici e di vita che potrebbero apparire pre-determinati. In questo lavoro abbiamo scelto, in linea con le ricerche internazionali, di capovolgere la prospettiva tradizionale non focalizzandoci sulle cause dell'insuccesso scolastico ma sugli elementi che spiegano le traiettorie di successo.

Parole-chiave: seconde generazioni, università, disuguaglianze.

Unexpected transition paths to university: resources and challenges for students of immigrant origin

Abstract: The access of the children of immigrants to the university is one of the recent implications of the processes of stabilization of migration. If at international level the topic is more consolidated and there are several comparative studies, in the Italian case there are no longitudinal data and the first exploratory research is local. The present work is inspired by a research project conducted in two Italian universities about the life paths of a group of university students of immigrant origin. Our analysis is focused on those students who, despite unfavorable previous conditions, have managed to overcome the obstacles and arrived to the higher education. These experiences are in some way "against the current" compared to school and life pathways that they may appear pre-determined. We have chosen, in line with international research, to overturn the traditional perspective by not focusing on the causes of school failure but on the elements that explain the

*. Rita Bertozzi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Italia), Dipartimento di Educazione e Scienze Umane; rita.bertozzi@unimore.it.

** . Francesca Lagomarsino, Università degli Studi di Genova (Italia), Dipartimento di Scienze della Formazione (Disfor); f.lagomarsino@unige.it.

trajectories of success.

Keywords: second generation, higher education, inequalities.

Ricevuto il 19/08/2018 Accettato il 21/05/2019

Introduzione

L'accesso dei figli di immigrati all'università è uno dei recenti risvolti dei processi di stabilizzazione della popolazione immigrata in Italia sul quale anche la sociologia italiana inizia ad interrogarsi (Lagomarsino e Ravecca, 2014; Paba e Bertozzi 2017; Bozzetti, 2017; Bertozzi, 2018). A livello internazionale il tema è più consolidato ed esistono diversi studi comparativi sulle traiettorie scolastiche delle seconde generazioni fino all'istruzione terziaria (Crul 2012; Heath e Brinbaum, 2007 e 2014; Griga, 2013 e 2014), così come primi progetti di ricerca transnazionali sugli sbocchi lavorativi di queste nuove élite di figli di immigrati (Crul *et al.*, 2017). A livello italiano invece non esistono dati longitudinali e le prime ricerche esplorative sono a carattere locale.

Il presente lavoro trae spunto da un progetto di ricerca condotto in due Atenei italiani con l'obiettivo di indagare l'esperienza di un gruppo di studenti universitari figli di immigrati. Partendo dagli esiti del progetto complessivo, l'analisi si concentra su quegli studenti che, nonostante condizioni pregresse molto sfavorevoli, sono riusciti a superare gli ostacoli e a fare il passo seguente verso l'istruzione terziaria. In sintesi, dopo un breve richiamo ad alcuni esiti delle ricerche internazionali, vengono presentati i casi di "percorsi inattesi" selezionati, concentrandosi sulle risorse utilizzate dagli studenti per decidere di continuare a studiare.

1. Lo scenario teorico di riferimento

Le indagini internazionali mostrano la persistenza di disuguaglianze nelle performance scolastiche e nei livelli di istruzione raggiunti dai figli di immigrati rispetto ai nativi. Tali disuguaglianze educative sono ricondotte sia al background migratorio sia ad altri fattori, quali ad esempio lo status sociale, il livello di istruzione dei genitori, il capitale economico, le aspirazioni, la diversa organizzazione dei sistemi d'istruzione secondaria e terziaria. Molti studi richiamano la distinzione tra effetti primari ed effetti secondari delle origini etniche, riprendendo l'analisi di Boudon (1974) degli effetti primari e secondari delle origini sociali sui livelli di istruzione (Heath

e Brinbaum, 2007 e 2014; Griga, 2013; Azzolini e Barone, 2013). I dati sulle performance dimostrano che gli studenti di origine immigrata ottengono esiti mediamente inferiori ai compagni nativi e tali disuguaglianze possono essere interpretate come effetti primari sugli apprendimenti (dovuti per esempio a difficoltà linguistiche, scarso supporto genitoriale, mobilità etc.); ciononostante, vi sono delle differenze nelle scelte di prosecuzione degli studi post-secondari e universitari (a parità di esiti) che sono altrettanto importanti e che vengono analizzati come effetti secondari delle origini immigrate.

Per esempio, alcuni studi evidenziano che gli studenti di origine immigrata hanno tassi di prosecuzione nell'istruzione terziaria anche più elevati dei compagni nativi e che le peggiori performance nella scuola secondaria, seppur importanti nei processi di scelta, non predeterminano gli esiti successivi (Griga 2014; Rothon, 2007; Kristen e Granato, 2007; Griga e Hadjar 2014; Jackson *et al.* 2012). Se dunque l'esperienza migratoria (diretta o indiretta) ha effetti primari negativi sugli apprendimenti, le scelte di istruzione paiono essere influenzate positivamente dall'origine immigrata, poiché spesso legate a valutazioni personali e familiari dei costi, benefici e possibilità di successo di una certa scelta educativa, ad aspettative educative più alte e all'importanza attribuita alla laurea, così come a processi di selezione tra gli immigrati e ad un investimento in istruzione come antidoto alla disoccupazione o alla maggior discriminazione nel mondo del lavoro. Tuttavia, gli effetti secondari delle origini immigrate non sono sempre positivi, ma si differenziano a seconda delle nazionalità, dello status socioeconomico, del genere o dell'area di residenza (Griga, 2014).

Altri studi recenti sui figli di immigrati che ottengono posizioni di prestigio mostrano poi l'importanza della resilienza, delle abilità sociali e del supporto sociale che questi giovani maturano attraverso il percorso di crescita (Crul *et al.*, 2017).

Una variabile comunemente considerata è quella socioeconomica, che spiega almeno metà del gap tra nativi e immigrati. Ma anche controllando l'origine sociale¹, rimane un divario che può essere spiegato osservando altri fattori.

Certamente la prosecuzione degli studi universitari può essere considerata un traguardo importante per i figli di immigrati e, in un certo senso, un esito spesso improbabile in considerazione del basso capitale economico, sociale e culturale di molte famiglie.

1. La misurazione dell'origine sociale dei genitori immigrati pone specifici problemi, poiché spesso la posizione lavorativa ricoperta dai genitori immigrati è di bassa qualifica e può non rilevare le risorse educative disponibili in famiglia, specie per i genitori con titoli di studio elevati o provenienti dalla classe media nei paesi di origine.

Anche Schnell, Keskiner e Crul (2013) analizzano i ‘successi improbabili’ degli studenti immigrati con famiglie svantaggiate e per identificare le determinanti del successo educativo si concentrano sia su fattori individuali che istituzionali, quali il ruolo di specifici agenti (genitori, fratelli più grandi, insegnanti, gruppo dei pari) e dell’organizzazione dei sistemi scolastici. Similmente a quanto emerge anche in altre ricerche, la famiglia risulta essere una risorsa cruciale e, anche quando il livello di istruzione dei genitori non è elevato, è il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica dei figli che può incidere positivamente sul loro successo. Altro elemento familiare importante è il supporto di fratelli/sorelle più grandi, specie se con livelli di istruzione elevati, perché possono sopperire alle difficoltà dei genitori nell’aiutare i figli. Come dimostrato in vari studi (Schnell *et al.*, 2015; Eve, 2017, Azzolini e Ressa, 2015), è l’insieme degli attori familiari (genitori, fratelli, parenti) che costituisce una specifica forma di capitale sociale che può incidere sulle performance scolastiche.

Una seconda risorsa è quella delle reti sociali quali luoghi di condivisione di rappresentazioni e di aiuti per la realizzazione dei propri progetti. La letteratura analizza ampiamente il ruolo del capitale sociale e la relazione tra la dotazione di differenti forme di capitale (economico, culturale, sociale) e la riproduzione delle disuguaglianze sociali. Anche in Italia, 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). Negli studi internazionali però emerge anche il ruolo che possono giocare i compagni universitari connazionali per la ridefinizione delle appartenenze: Slooman (2014) trova come il condividere simili background migratori e una simile traiettoria educativa universitaria possa portare ad una rivalorizzazione delle identificazioni etniche. L’influenza dei pari può dunque variare: possono avere un ruolo supportivo o essere una fonte di distrazione. Spesso comunque le scelte di investimento in istruzione risultano legate a ‘migliori amici’ che hanno agito come modelli e fonti di sostegno nello studio e nelle scelte, favorendo l’accesso ad informazioni e risorse alternative, specie in assenza di competenze adeguate dei familiari (Schnell, Keskiner e Crul, 2013; Minello e Barban, 2012; Schnell, 2014).

La prosecuzione degli studi universitari è l’esito di una scelta diversamente intrecciata con il capitale culturale e sociale familiare, ma è anche frutto di processi decisionali condizionati da credenze. Gli attori decidono «in funzione di quelli che essi stessi hanno tematizzato come vincoli e riconosciuto come desideri in conseguenza a specifiche credenze (Ceravolo, 2016: 47)», spesso in virtù delle reti sociali a cui afferiscono; e le

credenze possono incidere sulle aspirazioni e sulle aspettative educative (Minello e Barban, 2012; Eve, 2017).

Tra i fattori individuali rientra anche il ruolo degli insegnanti (Lagomarsino e Ravecca, 2011 e 2014; Queirolo Palmas e Fravega, 2003), sia come consiglieri sia come canali di accesso a reti sociali più ampie, anche se alcune ricerche problematizzano il potere di selezione dell'orientamento scolastico (Romito, 2016). Anche in questo caso, gli effetti positivi sembrano maggiormente derivare da relazioni speciali tra lo studente e il docente preferito.

L'interazione tra questi fattori individuali ed i fattori istituzionali (organizzazione dei sistemi educativi, la disponibilità di vie d'accesso alternative ai percorsi post-secondari, la permeabilità del sistema scolastico) è considerata alla base delle determinanti del successo educativo (Crul *et al.*, 2012).

2. La ricerca empirica in due Atenei italiani

2.1. Metodologia

I dati presentati in questo articolo si rifanno a due ricerche condotte presso gli Atenei di Genova e di Modena e Reggio Emilia svolte in tempi successivi² ma sulla base di un comune disegno di ricerca, nato dalla collaborazione tra le autrici. Per lo svolgimento di queste ricerche sono state condotte interviste in profondità a 73 studenti di origine immigrata iscritti nei due Atenei e diplomati in Italia. Abbiamo scelto di realizzare un campionamento a scelta ragionata, non statisticamente rappresentativo, usando i dati forniti dagli Uffici Statistici dei due Atenei e incrociando le informazioni relative agli iscritti suddivisi per Facoltà, Nazionalità e Genere.

Le interviste hanno permesso di ricostruire le traiettorie di vita di questi studenti focalizzandosi su alcuni punti chiave: il percorso migratorio individuale e della famiglia di origine, il capitale culturale ed economico dei genitori precedente la migrazione e successivo alla migrazione, il percorso scolastico in Italia, con particolare attenzione al rapporto con gli insegnanti e con i compagni e al ruolo della famiglia nelle scelte e in tutto il percorso scolastico. Infine ci siamo focalizzati sugli elementi legati alla scelta di

2. La parte di ricerca svolta presso l'Università di Genova si è svolta da aprile 2011 a febbraio 2013. La parte di ricerca svolta presso l'Università di Modena e di Reggio Emilia si è svolta da ottobre 2012 ad aprile 2014.

isciversi all'università, alle difficoltà incontrate e alle risorse su cui si è potuto fare affidamento.

Per la stesura di questo articolo abbiamo scelto nello specifico di concentrare l'attenzione sugli studenti con condizioni pregresse più svantaggiate rispetto alla prospettiva di prosecuzione degli studi universitari, con l'obiettivo di capire con quali risorse sono riusciti a superare gli ostacoli e a compiere scelte inattese o improbabili di ulteriore investimento in istruzione. Abbiamo quindi cercato di capovolgere la prospettiva di analisi tradizionale, non focalizzandoci sulle cause dell'insuccesso scolastico o del drop-out, ma sugli elementi che spiegano le traiettorie di successo (Da Costa e Lopes, 2011; Crul *et al.*, 2016) e le scelte di prosecuzione.

L'analisi delle 73 interviste complessive ha permesso di individuare 19 storie di studenti con condizioni particolarmente sfavorevoli rispetto alla prosecuzione degli studi universitari, che abbiamo definito "studenti con percorsi inattesi". I casi selezionati si distinguono infatti dagli altri principalmente per il peso negativo assunto da una pluralità di fattori biografici che, a priori, sembrerebbero ostacolanti la transizione all'università. Si tratta infatti di studenti che, ad un certo punto, hanno valutato o sono stati costretti a interrompere gli studi, studenti poco motivati nello studio o con difficoltà linguistiche o di apprendimento, studenti con tensioni familiari molto accentuate che si sono riversate sui progetti di vita personali. Sebbene molti degli studenti coinvolti nella ricerca presentino percorsi non lineari di transizione all'università, i casi selezionati sono quelli dai quali ci si aspetterebbe, in misura maggiore, un percorso diverso da quello universitario.

Il gruppo selezionato è composto da 19 studenti di diverse nazionalità (3 ghanesi, 3 marocchini, 3 peruviani, 2 pakistani, 2 ecuadoriani, 1 cingalese, 1 indiano, 1 turco, 1 colombiano, 1 albanese, 1 egiziano) di cui 8 femmine e 11 maschi, con un'età compresa tra i 20 e i 28 anni. Di questi 19 solo 3 sono nati in Italia, gli altri sono stati ricongiunti successivamente,

Il campione risulta eterogeneo rispetto alla provenienza geografica delle famiglie, poiché nell'analisi abbiamo scelto di soffermarci sui fattori frutto del processo migratorio in sé, più che sulle specifiche appartenenze nazionali, similmente a Ceravolo (2016: 17-18). Tuttavia, siamo ben consapevoli del fatto che questi fattori si declinano poi in modo differente nelle traiettorie individuali, intrecciandosi anche con specificità culturali.

2.2. I casi di studenti con "percorsi inattesi"

Come anticipato, gli studenti con percorsi inattesi sono stati selezionati in base ad una pluralità di fattori, anche compresenti, che nella ricostruzione delle carriere scolastiche sono emersi come potenziali ostacoli all'investimento negli studi universitari. Per tali soggetti, il passaggio all'università è stato letto come inatteso perché improbabile date le condizioni precedenti.

La categoria di “percorsi inattesi” è stata definita sulla base di alcuni fattori estrapolati dalle interviste.

Un primo elemento è dato dalla valutazione personale o familiare di non proseguire gli studi universitari. Tra i casi analizzati infatti, vi sono studenti che ad un certo punto hanno valutato o sono stati costretti a posticipare o a interrompere gli studi universitari, per esigenze economiche, per impellenti necessità familiari o per la scelta di non intraprendere gli studi post-diploma, ma che poi arrivano a compiere questo passo.

Per esempio A., un ragazzo pakistano ricongiunto con i fratelli e il padre dopo la morte della madre, che finite le scuole superiori deve andare a lavorare per aiutare economicamente la famiglia, su richiesta del padre, e che solo dopo quattro anni decide di iscriversi ad ingegneria gestionale come studente lavoratore; oppure M., studente ghanese, che dopo il diploma ottenuto con un percorso difficoltoso alle superiori, decide di interrompere per tre anni gli studi; o Y., ragazzo marocchino ricongiunto con il padre venditore ambulante, che lo costringe a lavorare, ad occuparsi di tutte le faccende domestiche e a vivere in una casa fatiscente con altri dodici uomini, concedendo poco tempo per lo studio; o una ragazza indiana che per problemi psicologici dovuti al clima di classe, dopo il diploma torna un anno in India per riprendersi, e al rientro in Italia deve ulteriormente posticipare l'università per difficoltà economiche familiari. Per molte famiglie immigrate le barriere economiche, dirette e indirette, condizionano le possibilità d'istruzione dei figli: oltre ai costi vivi, vi sono infatti costi derivati dalla non partecipazione al mercato del lavoro (Lagomarsino e Ravecca, 2014). Anche se il sistema d'istruzione italiano è in maggioranza pubblico, i costi di accesso e mantenimento agli studi (tasse universitarie, acquisto dei libri, alloggio e trasporti) rappresentano un ostacolo nella decisione di proseguire o meno; anche quando i costi diretti non portano all'abbandono scolastico, possono incidere sugli stili di vita (Eve, 2017).

Un secondo fattore è dato dagli scarsi esiti scolastici, dalle carenze linguistiche e dalle difficoltà di apprendimento. Tra i casi di percorsi inattesi troviamo studenti con percorsi segnati da bocciature, interruzioni e poca motivazione nello studio. Per esempio, S. colombiano che alle superiori smette di studiare, cambia varie volte scuola e inizia a lavorare; o J.P. peruviano che si isola dagli italiani, entra in una “banda” e cambia tre volte

le scuole superiori; o altri, S. marocchino, V. ghanese, D. turco, bocciati varie volte, poco impegnati nello studio e disinteressati. Se l'accesso al sistema di istruzione terziaria è possibile indipendentemente dal voto di maturità conseguito, è evidente che la probabilità di continuare gli studi diminuisce se si hanno esiti negativi e percorsi di studio 'a singhiozzo'. Infatti, da tali condizioni ne possono derivare scoraggiamento, demotivazione e scarsa fiducia nelle proprie capacità (Eve, 2017). Certamente un insuccesso non predetermina l'esito dei percorsi, ma i ritardi accumulati, così come un basso livello di preparazione acquisito, possono scoraggiare la permanenza in istruzione.

A questo fattore si aggiunge il tipo di percorso formativo scelto. La letteratura italiana ha ampiamente dimostrato come le possibilità di proseguire gli studi universitari aumentino per gli studenti in possesso di un diploma liceale rispetto ad uno tecnico o professionale (Barone, 2013). Le prime evidenze empiriche ci mostrano una maggior incidenza di diplomati tecnici e professionali tra gli studenti universitari di origine immigrata, essendo maggiormente rappresentati in questi istituti (Paba e Bertozzi, 2017). Tuttavia, i tassi di transizione all'università dei diplomati negli istituti professionali e tecnici sono simili tra italiani e stranieri, confermando una minor propensione al proseguimento. Tra i 19 casi selezionati, 13 hanno frequentato un istituto professionale, 6 un tecnico e solo 1 un liceo. Su questo fattore possono incidere sia le preferenze personali che il tipo di orientamento ricevuto dai professori che, come dimostrano varie ricerche (Santagati, 2015), tende ancora ad indirizzare maggiormente gli studenti di origine immigrata verso gli istituti professionali. Sebbene tra gli studenti ci sia anche chi riesce a discostarsi dai consigli ricevuti per seguire le proprie aspirazioni o chi non sottovaluta il diploma comunque raggiunto, tra gli studenti con percorsi inattesi si possono annoverare soprattutto quegli studenti per i quali le scelte al ribasso hanno inciso sulla dimensione simbolica di autostima, rischiando di compromettere investimenti futuri.

E come hai scelto la Scuola Alberghiera?

Non l'ho scelta io, me l'hanno scelta. Gli insegnanti hanno detto che io andavo bene per le professionali, e quindi mi ci hanno buttato lì... È un po' brutto dirlo, però... almeno io parlo per La Spezia, gli immigrati vengono sempre indirizzati al professionale, soprattutto di carattere alberghiero tipo il Chiodo. Non ci permettono di entrare in altri tipi di scuola, non ce le dicono neanche. Dicono che non ce la facciamo praticamente.

Quando hai detto che andavi all'università cosa ti hanno detto i professori?

Ci sconsigliavano di andare all'università. Se quella era la nostra intenzione avremmo dovuto scegliere un altro tipo di scuola fin dall'inizio. Questa scuola - ci hanno sempre detto - non dà le basi. Quando ho detto alla prof:

“Voglio andare all’università!” Lei mi ha detto: “Tesoro, ma ti dovevi svegliare prima, con le basi di questa scuola non vai da nessuna parte” (M, 22, Ecuador, GE).

È stato un po’ travagliato... ho fatto un po’ le Magistrali, 2 anni, poi sono stato bocciato [...] poi dopo ho detto: “Basta! Voglio andare a lavorare, non voglio più andare a scuola, voglio la moto, vado a lavorare...” “...No, dai...” mi diceva mia madre... Poi ho detto: “Basta! Non voglio più essere bocciato, vado in una scuola più semplice!” Quindi sono andato al professionale (...) poi non sapevo cosa fare dopo [...]. Mi sono accorto all’università che facendo il professionale avevo poca preparazione di studio, ho dovuto acquisirla in questi anni di università (M, 24, Marocco, RE).

Un terzo fattore utilizzato per selezionare i casi di percorsi inattesi riguarda la presenza di tensioni familiari molto accentuate che si riversano sui progetti di vita personali. Un elemento che ritorna in questi casi è l’esperienza di un ricongiungimento familiare difficoltoso.

L’inserimento nel nuovo contesto rappresenta un momento difficile soprattutto in fase adolescenziale e può avere ripercussioni anche sugli instabili equilibri familiari (Bertozzi, 2015), specie in situazioni di dolorose separazioni da altre figure caregiver nel paese di origine, di sentimenti di risentimento, di mancanza di una rete allargata, di difficoltà dei genitori a conciliare tempi lavorativi con quelli di cura (Ehrenreich e Hochschild, 2004; Tognetti Bordogna, 2004; Lagomarsino, 2006; Ambrosini, Bonizzoni e Caneva, 2010; Leonini, 2010; Baldassar e Merla, 2014). Da questo evento migratorio possono derivare effetti stressanti e alti livelli di tensione, poiché figli e genitori devono ricostruire i legami interrotti e gestire una possibile dissonanza intergenerazionale, che può esporre maggiormente al rischio di insuccesso e abbandono scolastico. Questa barriera *soft* accomuna molti degli studenti selezionati, nonostante i paesi di provenienza siano differenti (Ghana, India, Pakistan, Ecuador, Perù, Colombia) e le situazioni delle famiglie ricongiunte siano diversificate: si hanno esperienze difficili di ricostruzione delle relazioni familiari e di adattamento al diverso contesto socio-culturale, difficoltà relazionali aggravate talvolta dalla mancanza di una delle figure genitoriali e situazioni nelle quali i genitori non supportano la quotidianità scolastica. Tutto questo può rendere non scontata la prosecuzione degli studi universitari. Come, per esempio, J. studentessa peruviana che si ricongiunge alla madre che lavora come badante e quindi rimane tre anni in un istituto con i fratelli, senza l’aiuto dei genitori che però pretendono voti elevati; oppure G.A. studente peruviano che vive un ricongiungimento molto doloroso, con forti conflittualità con la madre, che lo portano a rimuovere tutte le sensazioni e ad avere esiti molto negativi nello

studio; o A. studente ghanese che si ricongiunge ai genitori poco prima del loro divorzio e che vive una profonda depressione e isolamento a causa delle tensioni familiari, con ripercussioni negative sul rendimento alle superiori e sulla motivazione. Oppure c'è chi vive tensioni culturali interne alla famiglia che impattano sui progetti di vita, come S. studentessa dello Sri Lanka che cerca di conciliare le tradizioni culturali con le sue scelte amorose, iscrivendosi all'università solo per decisione presa dal padre del suo fidanzato.

Le storie degli studenti selezionati hanno, in misura differente, queste caratteristiche delineate, che presentano risvolti di svantaggio soprattutto se si sommano ad altre condizioni in realtà comuni anche ad altri studenti del campione, come la bassa dotazione di capitale sociale e umano.

Molte ricerche dimostrano che in Italia persistono delle disuguaglianze marcate nelle carriere formative legate alle origini sociali e ai livelli di istruzione dei genitori (Triventi, 2013; Ressa e Azzolini, 2014). Nel caso di studenti con genitori poco istruiti, la probabilità di proseguire gli studi è più ridotta: il livello di istruzione dei genitori influisce infatti su quello dei figli sia a livello motivazionale che di *habitus*. Tra gli studenti considerati, alcuni come Z. ragazza marocchina, D. ragazzo turco e S. ragazzo marocchino hanno genitori con un basso livello di istruzione (scuola primaria e secondaria di primo grado) e quindi partono da posizioni di svantaggio. Spesso poi si aggiunge una scarsa conoscenza del sistema scolastico e universitario italiano da parte dei genitori che viene compensata dall'imitazione di scelte fatte da altri connazionali, che rischiano però di trascurare le aspettative individuali e riprodurre elementi di svantaggio.

Mi sono iscritta al Calvino... non so nemmeno io perché mia mamma mi ha iscritto lì, in quel momento stavamo a Pegli (ndr. il quartiere in cui c'è la scuola indicata) poi però l'ho mollata ...e lì una mia zia mi ha indirizzata a fare la media per gli stranieri serali (...). Mia mamma essendo straniera non poteva indirizzarmi nel posto giusto... penso che nel mio paese, già inserita nelle superiori potevo farmi la strada un po' da sola... invece qua non conoscevo niente, neanche la lingua, avevo bisogno di qualche supporto in più per me... allora sì che in Ecuador sarebbe stata colpa mia, invece qua da un po' la colpa a mia mamma (F, 23, Ecuador,GE).

3.3. Le risorse attivate per superare gli ostacoli

Pur avendo selezionato studenti in condizioni meno favorevoli rispetto alla prosecuzione dei percorsi nell'*higher education*, nelle storie individuate

emergono con forza degli elementi positivi, delle risorse che si sono rivelate indispensabili per la scelta di proseguire gli studi.

Se ci focalizziamo quindi sulle risorse utilizzate dai ragazzi per superare gli ostacoli, vediamo che uno degli elementi che emerge con forza è il ruolo positivo del capitale sociale non etnico, come viene ampiamente confermato dalla letteratura³. Uno dei primi contesti in cui ciò si delinea è l'inserimento a scuola dove l'essere gli unici (o quasi) stranieri ha permesso di godere di un appoggio e un sostegno individualizzato che ha funzionato come catalizzatore delle risorse disponibili. Questo sembra aver funzionato molto bene come volano di inserimento, in primis sociale, proteggendo dal rischio di costruzione di disuguaglianze tra nativi e immigrati (Azzolini e Barone, 2012; Ballarino e Checchi, 2006; Romito, 2016). Focalizzandoci nello specifico sulla variabile background migratorio⁴ si possono qui riprendere alcune riflessioni che negli ultimi anni hanno sottolineato l'importanza dei processi di socializzazione che spezzano la socialità coetnica e si muovono su linee completamente svincolate dalle appartenenze di origine nazionale (Queirolo Palmas, 2006; Caneva, 2011). Nel caso degli studenti che hanno avuto "percorsi inattesi" si propone in effetti un modello di socializzazione opposta a processi di etnogenesi (Feixa, 2008) che appaiono legati a concentrazioni elevate di ragazzi appartenenti ad un medesimo gruppo nazionale all'interno di una scuola o di un quartiere, gruppo per lo più vittima di processi di stigmatizzazione marcati. I nostri intervistati hanno invece esperienze tendenzialmente opposte alla chiusura etnica, nella maggior parte dei casi a scuola hanno costruito amicizie miste con italiani e con stranieri di qualunque nazionalità, non tanto per una scelta esplicita ma perché il percorso scolastico li ha portati verso scuole in cui gli stranieri erano pochi. Questa appartenenza minoritaria viene considerata positiva e potremmo dire "vincente". Prevalgono in questo caso forme di socializzazione che sono svincolate dalle appartenenze etniche e piuttosto si dispiegano sulla linea di un'affinità culturale, interessi e conoscenze comuni, al pari di tutti i coetanei.

Le informazioni le ho chieste a una ragazza che è la sorella di un mio amico, lei faceva lingue, però stessa facoltà, quindi ho chiesto a lei informazioni, cioè mi ha consigliato comunque di andare avanti, di almeno provarci (...) inizialmente ho trovato molte difficoltà sinceramente (...) Ho conosciuto della gente che studiavamo insieme, mi davano una mano, perché insomma loro avevano fatto un percorso diverso dal mio, quindi mi davano una mano

3. Per una rassegna bibliografica su questi aspetti cfr. Ravecca (2009).

4. Azzolini e Barone (2012) propongono una definizione di background migratorio identificando cinque differenti variabili specifiche.

nello studio... c'era una mia amica ghanese e altri ragazzi tutti italiani (M, 22, Ghana, RE).

Anche con le amicizie, ho avuto amici di tutti i tipi. Ora frequento qualche amico sudamericano, e loro mi dicono tu sei troppo italianizzato. Ma a me non interessa io sto bene con tutti. Non mi sono mai chiuso stando solo con latinoamericani (M, 27, Colombia, Genova).

L'aver frequentato in prevalenza compagni italiani non significa comunque che i connazionali vengano esclusi o rifiutati a priori, anzi, in parallelo con la nascita di una sorta di curiosità per la propria appartenenza, alcuni ragazzi scoprono e si aprono anche alle amicizie con i connazionali, amicizie che si intersecano con le precedenti oppure che si alternano in una scelta selettiva dei momenti di svago: alcune attività si svolgono con gli italiani e altre con i connazionali.

Io ho dei bellissimi ricordi delle elementari, o magari può darsi che sia anche l'età... sai magari a quell'età uno pensa a divertirsi, a star bene, io mi sono trovato bene con tutti i miei compagni [...] Dalle elementari alle medie è stato un passaggio molto interessante perché sono aumentati gli stranieri, io come straniero cominciavo a vedere altri studenti sudamericani che parlavano lo spagnolo allora questa cosa mi portava, che ne so... a tornare indietro, come se parlare con loro fosse come parlare con qualche cugino che ho conosciuto in Perù che non vedevo da tanto... allora cominciavo a riscoprire il piacere di parlare spagnolo con gente della mia età, non più con mia mamma e mio papà, impari più cose, le parolacce, ti fai due risate... (M, 24, Perù, GE).

Un altro elemento che sembra giocare un peso determinante nei percorsi che abbiamo analizzato è l'opinione e l'immagine positiva della scuola italiana, in particolare del ruolo di supporto didattico ma anche educativo ed affettivo. Nelle narrazioni la scuola, sia primaria che secondaria, viene descritta come un luogo accogliente in cui i ragazzi si sono sentiti supportati e compresi. Spiccano in particolar modo le figure di specifici insegnanti, che hanno avuto un ruolo importante, in alcuni casi decisivo, nell'aiutare i ragazzi ad entrare nel mondo scolastico italiano e ad avere fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità di riuscita. Questi docenti sono stati dei veri punti di riferimento sia per aspetti propriamente didattici (lezioni aggiuntive, insegnamento individualizzato, prestito di libri o materiali etc.) sia per aspetti relazionali, per esempio nel rapporto con le famiglie.

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

di tasca sua, perché mio padre i soldi per la scuola non me li avrebbe dati e io da solo non ce la facevo a pagarmi tutto. È stata lei che poi, quando bisognava scegliere la scuola superiore, è andata a parlare con mio padre e l'ha convinto a farmi andare avanti. Fosse stato per lui dopo la terza media sarei dovuto stare tutto il giorno per strada; ma la mia insegnante l'ha un po' ingannato. È venuta a parlargli e gli ha detto che a scuola ci dovevo andare per forza, sennò sarebbe finito in prigione. Così poi sono andato alle superiori e la mia prof. mi ha aiutato con i documenti dell'iscrizione e tutto (M, 22, Marocco, Ge).

Un altro fattore decisivo tra le risorse a cui fare riferimento è sicuramente il ruolo di sostegno e supporto dato o meno dalla famiglia. Come abbiamo ricordato nel paragrafo 2, la letteratura ha da tempo sottolineato come la famiglia abbia un ruolo decisivo (in positivo e in negativo) nell'influenzare il successo o l'insuccesso scolastico dei figli. Se, come sappiamo, le dotazioni di capitale culturale e sociale hanno un peso significativo nei processi di costruzione delle diseguaglianze scolastiche in termini generali, nel caso dei figli degli immigrati questo aspetto è ancora più determinante. Infatti alle variabili individuate per tutti gli studenti si sommano quelle specifiche legate al background migratorio degli stessi o delle loro famiglie⁵. Se ci focalizziamo sui percorsi di successo più che su quelli di fallimento, vediamo che le risorse familiari possono giocare un ruolo determinante nel contrastare le barriere *hard* e *soft* (Finnie, Sweetman *et al.*, 2008) per l'accesso e il successo dei percorsi di studio.

Nella nostra ricerca complessiva abbiamo incontrato vari studenti che hanno avuto un percorso scolastico positivo e lineare fino ad approdare all'università anche grazie ad un supporto familiare attento ed estremamente focalizzato sul successo scolastico (Ceravolo, 2016). Questo è avvenuto quando i genitori attribuivano al successo scolastico un significato simbolico forte di riscatto sociale e di rivincita, a fronte della perdita di status sociale dato dalla migrazione (Kao e Tienda, 1995, Queirolo Palmas, 2006) e soprattutto in quelle situazioni in cui le aspirazioni dei genitori non erano solo ideali ma si sono declinate in uno spazio specifico e in forme concrete (school knowledge, accesso alle informazioni, investimento di denaro e tempo per il supporto scolastico e così via) che hanno permesso di destreggiarsi con successo nel mondo della scuola.

Nel caso del nostro sottocampione alcuni studenti hanno vissuto questa esperienza. Per esempio, nel caso di G, albanese, la cui madre laureata lo ha sempre spinto e sostenuto anche nei momenti di crisi in cui avrebbe

5. Per un'analisi approfondita di tutti i fattori che incidono sul successo e insuccesso scolastico degli studenti di origine immigrata si rimanda al testo di Ravecca (2009).

desiderato abbandonare lo studio, oppure come GA, peruviano, il cui padre laureato, rimasto nel paese di origine, costituisce per lui un riferimento ideale fondamentale oltre a spronarlo ad iscriversi ad economia. Ciò che fa la differenza non è quindi solo una generica aspirazione e desiderio che i figli abbiano titoli più elevati o una professione più prestigiosa dei genitori, ma il credere che essa rientri nell'universo delle loro possibilità (Bourdieu, 1966).

L'idea di continuare a studiare l'avevo già... anche perché comunque tutta la mia famiglia sono dei grandi studiosi, cioè a parte mia mamma che comunque dopo che si era separata non voleva essere un peso per mia nonna, ha detto mi faccio almeno una vita tutta mia, ecco perché è venuta qua in Italia, però per il resto tutti i miei zii, studiano, sono tutti professori, ingegneri, quindi comunque non potevo non studiare (F, 21, Marocco, RE).

Un ultimo aspetto estremamente importante che emerge nei percorsi di vita dei nostri intervistati riguarda il ruolo dell'ambizione e del desiderio di successo personale che sembra muoversi non solo in linea con le aspettative e gli investimenti (materiali e simbolici) della famiglia ma anche in contrapposizione ad essa. Quest'ultimo punto ci sembra il più originale e significativo.

L'*agency* dell'attore sociale si dispiega qui in modo molto incisivo e prende corpo, proprio nel senso di rendersi concreto, nei percorsi scolastici e di vita di questi studenti. Riprendendo le riflessioni proposte da Costa e Lopes (2011: 50): «Il percorso di uno studente implica un *power of agency* e un'intenzionalità del progetto, che è particolarmente visibile in situazioni critiche, crocevia e giunzioni (Lahire, 1998) che permette di attivare scelte in un sufficientemente ampio campo di possibilità». In questo contesto Lahire (1998) sottolinea come proprio nei momenti di passaggio ma anche semplicemente di crisi e di esitazione si possano creare le condizioni per rielaborare tutte le esperienze biografiche passate, reinterpretandole in modi non scontati e deterministici.

Nel caso degli studenti che abbiamo preso in considerazione, con "percorsi inattesi" spicca soprattutto l'idea di realizzare un progetto di mobilità sociale attraverso il conseguimento del titolo di studio, anche nei casi in cui il ruolo della famiglia è molto ambiguo o addirittura contrario a tali percorsi. Talvolta i genitori stessi hanno un'idea o una credenza⁶ di ciò che è il destino per loro possibile (Bourdieu, 1966) ma i figli si oppongono ad esso disegnando un orizzonte più ampio e allontanandosi dalle scelte dei genitori.

6. Sul ruolo delle credenze in questi percorsi e sull'analisi del concetto si rimanda al testo di Ceravolo (2016).

Finita la scuola media avevo optato per fare un liceo. È stata una lotta perché comunque mia madre diceva che per noi stranieri un liceo era una cosa... strana; anzi, non tanto strana, bensì che non ci avrebbe dato un reddito. Noi stranieri dobbiamo sapere... diciamo avere una professione piuttosto che una cosa più... teorica, filosofica, diciamo una conoscenza più, diciamo, sì, culturale. Eeee, con tutte le lotte che ho fatto alla fine sono riuscita a iscrivermi a un liceo classico (F, 27 Perù, GE).

Il percorso scolastico di J. è molto difficile e discontinuo anche per l'assenza quasi totale del supporto familiare che non la sostiene materialmente, ma neppure idealmente, nella scelta presa di proseguire gli studi. I suoi tentativi di studiare all'università intervallati da periodi di lavoro vengono finalmente valorizzati dal suo fidanzato che appoggia e condivide la sua decisione. Questo supporto emotivo, il credere in lei e avere fiducia nelle sue possibilità le ha dato la forza per proseguire nella realizzazione del suo progetto iniziale nel suo obiettivo di vita:

Volevo qualcosa di diverso dalle pulizie, dalla pasticceria, dalla commessa, perché poi trovi lavori così. [...] Voglio laurearmi, se va bene tutto, entro il prossimo anno, perché comunque voglio farlo, perché per lavorare nel mio settore bisogna che... che abbia una laurea [...]. Io adesso la vivo che devo studiare perché voglio arrivare al mio obiettivo (F, 27 Perù, GE).

In queste ultime frasi appare evidente la consapevolezza del rifiuto di un modello di integrazione subalterna (Ambrosini, 2001) e la volontà di non vivere la condizione di fatica e inferiorità provata dai genitori. Questo elemento ritorna con forza in molte storie, sia come occasione che i ragazzi hanno per saldare il debito nei confronti dei genitori (Lagomarsino, 2006; Zanfrini e Maruja Asis, 2006; Kao e Tienda 1998), ripagarli di quanto hanno fatto per loro, sia per l'aspirazione a desiderare e ottenere qualcosa di meglio per sé stessi. Al di là del momento specifico della scelta dell'università quello che spicca in tutto il percorso scolastico è l'ambizione al successo e la convinzione che sia possibile avere un destino diverso da quello a cui si sembra predestinati. Questa forza, questo desiderio di "*salir adelante*" (come dicono gli intervistati latinoamericani) è un elemento che accomuna molte storie diverse indipendentemente dalle nazionalità di origine e dal percorso scolastico pregresso.

Ho sempre lottato, di essere diciamo sempre utile agli altri, e quindi siccome anche il mondo di lavoro dove mi trovo, faccio un operaio metalmeccanico, può dire anche un perito tecnico, perché ho il diploma, e quindi un mondo che vorrei dare tanto però alla fine vorrei uscire da questa vita quotidiana di

un operaio generico, vorrei dare magari al meglio cioè... che riesco a dare qualcosa a livello anche intellettuale (...) La facoltà questa volta è stata una scelta dal cuore, pensando a 360 gradi. Dire: “No! Adesso proprio voglio fare quello che mi piace, punto e basta, perché va be’ ho già sentito tanti consigli, sicuramente i consigli aiutano, la tua scelta diciamo a migliorare, una tua scelta migliore, però questa volta volevo fare, voglio fare quello che mi piace!” Quindi la mia direzione era ingegneria gestionale (M, 26, Pakistan, RE).

Conclusioni

In questo articolo abbiamo provato ad analizzare le condizioni che favoriscono l’accesso all’*higher education* per i figli degli immigrati, focalizzandoci in particolare sui casi di studenti che pur partendo da condizioni pregresse svantaggiate sono riusciti ad attivare risorse utili per superare tali difficoltà. Ci siamo concentrati in particolare su quei casi “limite”, ossia su studenti che apparentemente, sulla base delle analisi teoriche e di ricerca sviluppate su questi temi, non avrebbero avuto le condizioni attese per avere successo nel percorso scolastico e in particolare per l’accesso all’università. Detto in altro modo, come ricercatori ci siamo quasi sorpresi di trovare studenti figli di immigrati, con esperienze di vita molto complesse e difficili, che si erano iscritti e frequentavano con soddisfazione l’università. Pertanto abbiamo deciso di selezionare dal campione solo questi specifici casi per coglierne i tratti di resilienza e capire meglio cosa li aveva sostenuti nel loro percorso. È emerso chiaramente come le risorse, benché limitate, non sempre costanti e non sempre presenti insieme in ogni storia di vita, più efficaci e significative in questo processo siano state: il supporto emotivo e affettivo della famiglia, il ruolo svolto dalla scuola (i singoli docenti nello specifico) e il capitale sociale soprattutto non etnico, nonché l’ambizione personale. Sicuramente sono emersi alcuni limiti che potrebbero essere utilizzati come punti di partenza e spunti utili per proseguire la ricerca sulle traiettorie degli studenti resilienti. Innanzitutto sarebbe stato molto più efficace riuscire ad effettuare un campionamento probabilistico di tutti gli iscritti e immatricolati nei due atenei (con cittadinanza non italiana ma diplomati in Italia), incrociando le variabili di genere, classe e nazionalità di origine oltre alla distribuzione nelle diverse facoltà. Questo ci avrebbe consentito di avere un quadro di riferimento molto più preciso e articolato. Inoltre, sarebbe molto importante poter effettuare uno studio longitudinale per seguire il percorso universitario dall’immatricolazione alla laurea. Ciò che sicuramente rimane in sospeso nella nostra indagine è capire se e a quali condizioni questi studenti che noi

abbiamo intervistato nei primi anni di università siano poi riusciti a laurearsi o se invece gli svantaggi di cui erano portatori gli abbiano impedito di terminare il percorso. Rimane, infine, un dubbio aperto sulla nostra scelta di non operare classificazioni legate ai diversi gruppi nazionali. Come specificato nel presente contributo abbiamo qui preferito concentrarci sui fattori frutto del processo migratorio in sé, più che su appartenenze nazionali. Tuttavia sarebbe anche interessante fare un ragionamento parallelo considerando se, soprattutto rispetto alla variabile del capitale sociale, essere membro di un certo gruppo nazionale possa incidere significativamente sulle scelte di prosecuzione degli studi oltre il diploma.

Bibliografia

- Ambrosini M. (2001). *La fatica di integrarsi: immigrati e lavoro in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Ambrosini M., Bonizzoni P. e Caneva E. (2010). *Ritrovarsi altrove. Famiglie ricongiunte e adolescenti di origine immigrata*. Milano: Orim, Ismu.
- Azzolini D. e Barone C. (2013). Do they progress or do they lag behind? Educational attainment of immigrants' children in Italy: The role played by generational status, country of origin and social class. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31: 82-96.
- Azzolini D. e Ressa A. (2015). Quanto incide il background migratorio sulle transizioni scolastiche?. *Quaderni di Sociologia*, 67: 9-27; doi: 10.4000/qds.338.
- Baldassar L. e Merla L., a cura di (2014). *Transnational Families, Migration and the Circulation of Care. Understanding Mobility and Absence in Family Life*. New York: Routledge.
- Ballarino G. e Checchi D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- Barone C. (2013). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- Bertozzi R. (2018). University students with migrant background in Italy. Which factors affect opportunities?. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10, 1: 23-42; doi: 10.14658/2018-1-2.
- Bertozzi R. (2015b). Figli ricongiunti e nuove generazioni: percorsi formativi e relazioni familiari tra instabilità e risorse. In: Salmieri L. e Peris Cancio L.F., a cura di, *Social link. Ricerche e azioni sui ricongiungimenti familiari dei minori*. Rimini: Maggioli.
- Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, numéro thématique 'Les changements en France', 7, 3: 325-347; doi: 10.2307/3319132.
- Boudon R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bozzetti D. (2017). *Second-generation immigrants and Higher education in Italy: an upward social mobility?*. Bologna: Università degli Studi di Bologna;

- https://www.ciret.it/wp-content/uploads/2017/05/Bozzetti_Second-generation-immigrants-and-Higher-education-in-Italy.pdf.
- Caneva E. (2011). *Mix generation. Gli adolescenti di origine straniera tra globale e locale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ceravolo F.A. (2016). *Cervelli in transito*. Roma: Carocci.
- Crul M. (2012). What is the best school integration context? School careers of the Turkish second generation in Europe. *Mondi Migranti*, 2: 7-31; doi: 10.3280/MM2012-002001.
- Crul M., Schneider J. and Lelie F., a cura di (2012). *The European Second Generation compared. Does the Integration Context Matter?*. Amsterdam: Imiscoe, Amsterdam University Press.
- Crul M., Schneider J., Keskiner E. e Lelie F. (2017). The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 40: 321-338, doi: 10.1080/01419870.2017.1245431.
- Da Costa A.F. e Lopes J.T. (2011). The diverse pathways of higher education students: A sociological analysis on inequality, context and agency. *Portuguese Journal of Social Science*, 10, 1: 43-58; doi: 10.1386/pjss.10.1.43_1.
- Eve M. (2017). Le carriere nella crisi: le traiettorie dei giovani di origine straniera sono diverse?. In: Rebughini P., Colombo E. e Leonini L., a cura di, *Giovani dentro la crisi*. Milano: Guerini e Associati.
- Feixa C., a cura di (2008). *Jóvenes "latinos" en Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Barcellona: Anthropos.
- Finnie R., Sweetman A. e Usher A. (2008). Introduction: A Framework for Thinking about Participation in Post-Secondary Education. In: Finnie R., Mueller R.E., Sweetman A. e Usher A., a cura di (2008). *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada*. Montreal e Kingston: McGill-Queen's University Press, Queen's Policy Studies Series.
- Glaser B.G. e Strauss A.L. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gobo G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci.
- Griga D. (2014). Participation in Higher Education of Youths with a Migrant Background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40, 3: 379-400.
- Griga D. (2013). Factors influencing the chances of immigrant and non-immigrant groups to access Higher Education in the EU countries. In: Camilleri A.F. e Muhleck K., a cura di *Evolving diversity Participation of students with an immigrant background in European Higher Education*. EquNet, Report 2, Menon Network.
- Griga D. e Hadjar A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, 30, 3: 275-286 (pubblicazione online 2013); doi: 10.1093/esr/jct031.

- Heath A. e Brinbaum Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7, 3: 291-204; doi: 10.1177/1468796807080230.
- Heath A. e Brinbaum Y. (2014). *The Comparative Study of Ethnic Inequalities in Educational Careers*. In: Heath A. e Brinbaum Y., eds., *Unequal Attainments: Ethnic educational inequalities in ten Western countries*. London: Oup/British Academy.
- Ehrenreich B. e Hochschild A.R, a cura di (2004). *Donne Globali. Tate, colf e badanti* (pp. 21-36). Milano: Feltrinelli.
- Jackson M., Jonsson O.J. e Rudolphi F. (2012). Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems. A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85, 2: 158-178.
- Kao G. e Tienda M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76: 1-19.
- Kristen C. e Granato N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7, 3: 343-366.
- Lagomarsino F. (2011). Risorse educative e riorganizzazione del capitale umano nei percorsi formativi dei giovani migranti. In: Maccarini A. e Scanagatta S., *Vite riflessive. Discontinuità e traiettorie nella società morfogenetica*. Milano: FrancoAngeli.
- Lagaomarsino F. (2006). *Esodi e approdi di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lagomarsino F. e Herrera G. a cura di (2015). Il ritorno: miti e realtà di una fase migratoria. *Mondi Migranti* sezione 'Incursioni', 3: 33-140
- Lagomarsino F. e Ravecca A. (2014). *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Lahire B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-Ecole-Intégration*, 114: 104-109.
- Leonini L. (2010). Il ricongiungimento familiare. Tra ambivalenze e aspettative di due generazioni. In: Leonini L. e Rebughini P., a cura di, *Legami di nuova generazione*. Bologna: il Mulino.
- Minello A. e Barban N. (2012). The Educational Expectations of Children of Immigrant in Italy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 643: 78-103; doi: 10.1177/0002716212442666.
- Murdoch J., Guégnard C., Koomen M., Imdorf C. e Hupka-Brunner S. (2014). Pathways to higher education in France and Switzerland: do vocational tracks facilitate access to higher education for immigrant students?. In: Goastellec G. e Picard F., a cura di. *Higher education in societies: a multiscale perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Paba S. e Bertozzi R. (2017). What happens to students with a migrant background in the transition to higher education? Evidence from Italy. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 2: 315-352; doi: 10.1423/2F87311.
- Queirolo Palmas L. (2006). *Prove di seconda generazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ravecca A. (2009) *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: FrancoAngeli.

- Ress A. e Azzolini D. (2014). Primary and secondary effects of social background on educational attainment in Italy. Evidence from an administrative dataset. *Italian Journal of Sociology of Education*, 6, 1: 53-80; doi: 10.4000/qds.338.
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe*. Milano: Guerini.
- Rothon C. (2007). Can achievement differentials be explained by social class alone? An examination of minority ethnic educational performance in England and Wales at the end of compulsory schooling. *Ethnicities*, 7, 3: 306-322.
- Santagati M. (2015). Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7, 3: 294-334; doi: 10.14658/pupj-ijse-2013-3-13.
- Schnell P. (2014). *Educational Mobility of Second-Generation Turks*. Amsterdam: Imoscoe, Amsterdam University Press.
- Schnell P., Fibbi R., Crul M. e Montero-Sieburth M. (2015). Family involvement and educational success of the children of immigrants in Europe. Comparative perspectives. *Comparative Migration Studies*, 3, 14: 2-17; doi: 10.1186/s40878-015-0009-4.
- Schnell P., Keskiner E. e Crul M. (2013). Success against the Odds. Educational pathways of disadvantaged second-generation Turks in France and the Netherlands. *Education Inquiry*, 4, 1: 125-147; doi: 10.3402/edui.v4i1.22065.
- Slootman M. (2014). Reinvention of Ethnic Identification Among Second Generation Moroccan and Turkish Dutch Social Climbers. In: Schneider J. e Crul M., eds., *New Diversities*, 16, 1: 57-70; http://newdiversities.mmg.mpg.de/?page_id=1784.
- Tognetti Bordogna M., a cura di (2004). *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, forme, modalità dei ricongiungimenti familiari in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Triventi M. (2013). Stratification in higher education and its relationship with social inequality. A comparative study on 11 European countries. *European Sociological Review*, 29, 3: 489-502; doi: 10.1093/esr/jcr092.
- Vlach E. (2017). *Diseguali su quale base? Lo svantaggio scolastico dei figli di immigrati in Europa*. Phd thesis. Trento: Università degli Studi di Trento.
- Zanfrini L. e Maruja Asis M.B. (2006). *Orgoglio e pregiudizio. Una ricerca tra Filippine e Italia sulla transizione all'età attiva dei figli di emigrati e dei figli di immigrati*. Milano: FrancoAngeli.