

Tra disagio e benessere educativo. Storie di vita delle seconde generazioni

Between distress and educational well-being. Life stories of the second generations

Francesca Dello Preite
Università di Firenze

Sommario

Negli ultimi decenni le seconde generazioni sono divenute una componente sempre più significativa all'interno dei diversi contesti sociali del nostro Paese. La presa di consapevolezza di questo fenomeno sta avvenendo grazie a un numero sempre più consistente di ricerche interdisciplinari che mirano ad analizzare come questi giovani vivano le loro esperienze quotidiane e in che modo le agenzie presenti sui territori, tra cui la scuola, facilitino la loro inclusione.

Il presente contributo intende affrontare tali questioni rifacendosi agli esiti di una ricerca qualitativa condotta presso alcune scuole secondarie di primo e secondo grado della Toscana a cui hanno partecipato 120 adolescenti di seconda generazione. In particolare, l'articolo si sofferma sulle storie di vita di un sottogruppo delle ragazze intervistate, con l'intento di dimostrare che, oltre ai molti casi di disagio scolastico e/o sociale, sono sempre più frequenti esperienze contrassegnate da successo e benessere educativo a cui le stesse - e le loro famiglie - attribuiscono un alto valore sia per il loro presente che per il loro futuro.

Parole chiave: seconde generazioni, disagio scolastico, benessere educativo, inclusione, genere.

Abstract

In recent decades, second generation foreign pupils have become a mainly significant component within the different social contexts of our country. Awareness about this new phenomenon is taking place thanks to an increasingly large number of interdisciplinary research which aims to analyze how these young people live their daily experiences and how the local Educational bodies, including the school, facilitate their inclusion. This contribution aims to address these issues by referring to the results of a qualitative research conducted at some secondary schools in Tuscany in which 120 second generation teenagers participated. In particular, this article focuses on the life stories of a subgroup of the girls interviewed, to demonstrate that, in addition to the many cases of school and/or social discomfort, these girls are living more and more experiences marked by success and educational well-being to which they - and their families - attach high value to both their present and their future.

Keywords: second generations, school discomfort, educational well-being, inclusion, gender.

1. Il fiume della vita come metafora dell'esistenza umana

I retaggi culturali che continuano ad albergare nell'immaginario collettivo rendono piuttosto arduo riportare alla memoria una delle affermazioni più significative che Charles Darwin (1859) scrisse nel celebre volume *The Origin of Species*, ovvero, che i processi migratori rappresentano il *fiume della vita*. Attraverso queste parole, lo studioso naturalista inglese intendeva sostenere la tesi secondo cui gli spostamenti che le diverse specie viventi compiono da un'area geografica all'altra del pianeta, pur sottoponendo quest'ultime a profondi processi di trasformazione e di adattamento, consentano la ben più importante prosecuzione della vita altrimenti sottoposta a elevati rischi di estinzione (cfr. Calzolaio e Pievani, 2016). Darwin riteneva, pertanto, che le migrazioni costituissero un processo insostituibile grazie al quale le diverse specie, tra cui quella umana, avrebbero continuato a evolversi nel corso dei secoli. Purtroppo, in questo momento storico, il postulato darwiniano è costantemente messo sotto scacco da parte di coloro

che, con ogni mezzo e strumento (costruzione di muri, chiusura di porti, nuovi lager, ecc.), si oppongono ai flussi migratori e attuano strategie restrittive e *dis*-umane verso chi li intraprende. Assistiamo, così, all'insorgere di nuove/vecchie *fobie* nei confronti del *diverso* (per lingua, etnia, colore della pelle, religione e pratiche culturali) volte a contrastare e/o contenere la *paura* di perdere la propria stabilità sociale, il proprio benessere, la propria identità. A tal proposito Zigmunt Bauman (2016, p. 16) afferma che:

una politica basata sulla reciproca separazione e sul mantenimento delle distanze, sulla costruzione di muri anziché di ponti, sulla creazione di «casse di risonanza» insonorizzate e ad alto isolamento anziché di «telefoni rossi» che consentano una comunicazione diretta e priva di distorsioni – una politica, insomma, che se ne lava le mani, e che risponde con indifferenza mascherata da tolleranza – non porta da nessuna parte se non al deserto della sfiducia, estraniamento ed esasperazione reciproca.

Il blocco forzato dei flussi umani - come avvenuto più volte in Italia nel corso del 2019 o come disposto dal Presidente degli Stati Uniti Donald Trump per impedire gli ingressi dal Messico - scatena la messa in atto di politiche e misure che, sostanzialmente, creano marginalizzazione, odio, violenza (Taguieff, 1999), fino a cagionare la morte di migliaia di vite umane. Di fronte alle derive xenofobe, la Pedagogia non può che assumere il compito di esplorare possibili traiettorie di inclusione, impegnandosi ad affrontare il tema delle nuove realtà umane meticciate mediante una logica complessa, dialogica, costruttiva e *tras*-formativa. Come sostengono Isabella Loiodice e Simonetta Ulivieri (2017, p. 3):

L'intreccio complesso tra fenomeni migratori, politiche e pratiche di accoglienza, percorsi di formazione *lifelong* e *lifewide* può trasformarsi in un'occasione concreta per costruire un pensiero interculturale, dei singoli e delle comunità ampliate in dimensione planetaria: un pensiero che, coltivando la capacità di decentrarsi da sé per incontrare l'altro, sappia costruire teorie e pratiche di interlocuzione realmente solidale, che non si sottragga al confronto dialettico ma che lo indirizzi verso forme concrete di convivenza reciprocamente costruttiva.

La scelta pedagogica orientata alla formazione di un pensiero interculturale non si ferma, quindi, all'accoglienza iniziale (seppur necessaria), ma ambisce a qualcosa di molto più ragguardevole, ossia ad assumere le diversità e le differenze, di ciascuno e di tutti, come paradigma di riferimento, con l'intenzionalità di generare un'idea di cittadinanza ispirata al pluralismo, all'equità e alla condivisione di inediti valori comuni (cfr. Polenghi, Fiorucci e Agostinetti, 2018).

2. Immagini ed evidenze di una scuola sempre più plurale

Nel volume *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini* Benedetta Tobagi (2016) narra gli inattesi scenari educativo-didattici di cui diventa spettatrice compiendo un *viaggio esplorativo* in alcune scuole italiane di città e di periferia, dove alunne e alunni italiani e stranieri crescono insieme considerando «la diversità con naturalezza» e, soprattutto, come dice la scrittrice, costruendo un'idea di «appartenenza viva e mobile, proiettata nel futuro, dove l'enfasi è tutta su ciò che ci fa stare insieme, anziché sulle differenze che ci dividono» (p. 81). Le pagine del libro descrivono in modo tangibile uno spaccato dell'attuale scuola italiana offrendo a chi legge l'immagine di una istituzione interculturale, dinamica e in costante *ri*-definizione, impegnata a fronteggiare le sollecitazioni e le problematichità di una società sempre più

globalizzata, interconnessa ma, allo stesso tempo, vulnerabile e piena di contraddizioni sociali, culturali, politiche ed economiche. Un quadro più ampio e statisticamente rappresentativo della eterogeneità che caratterizza il nostro sistema d'istruzione è contenuto nel Rapporto *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017-2018* pubblicato dal MIUR – Ufficio Statistica e studi nel luglio 2019. Il documento, tenendo conto di una serie di variabili (età, sesso, luogo di nascita, paese di origine, ordine di scuola, ...), mette a fuoco l'andamento degli studenti con cittadinanza non italiana negli ultimi dieci anni a partire dal dato che, sebbene nell'a.s. 2017/2018 essi abbiano raggiunto complessivamente la percentuale del 9,7%, rispetto al decennio 1998/1999 – 2008/2009 la loro presenza si stia progressivamente stabilizzando. Infatti, l'aumento complessivo registrato nell'ultimo decennio è stato del 33%, un valore decisamente inferiore rispetto ai picchi del 500% toccati precedentemente. La Tab. 1: *Alunni con cittadinanza italiana e non italiana (valori assoluti e variazioni percentuali) – AA.SS. 1997/1998, 2007/2008 e 2013/2014 – 2017/2018* offre una panoramica complessiva rispetto ai numeri degli studenti stranieri sull'intera popolazione scolastica a partire dall'a.s. 1997/1998, anno in cui gli stessi erano pari a 73.362 unità su un totale di 8.803.576 iscritti. Come si può osservare, venti anni dopo (a.s. 2017/2018) la situazione compare profondamente trasformata. Infatti, la popolazione scolastica non italiana sale a 841.719 unità su un totale di 8.664.367. Nonostante questo dato non sia affatto trascurabile, è da notare che dall'a.s. 2013/2014 all'a.s. 2017/2018 si è registrata una variazione assoluta di 38.666 unità che in valori percentuali equivale al 4,8%.

Tab. 1: *Alunni con cittadinanza italiana e non italiana (valori assoluti e variazioni percentuali) – AA.SS. 1997/1998, 2007/2008 e 2013/2014 – 2017/2018*

	Totale	Italiani	Stranieri	Totale	Italiani	Stranieri
	v.a.			Variazioni percentuali rispetto all'anno precedente		
1997/1998	8.803.576	8.730.214	73.362	-1,0	-1,1	23,5
...						
2007/2008	8.953.587	8.379.454	574.133	0,2	-0,6	14,5
...						
2013/2014	8.920.228	8.117.175	803.053	-0,3	-0,5	2,1
2014/2015	8.885.802	8.071.594	814.208	-0,4	-0,6	1,4
2015/2016	8.826.893	8.012.042	814.851	-0,7	-0,7	0,1
2016/2017	8.741.828	7.915.737	826.091	-1,0	-1,2	1,4
2017/2018	8.664.367	7.822.648	841.719	-0,9	-1,2	1,9
Variazione 2017/2018 - 2013/2014	v.a. -255.861 in % -2,9	-294.527 -3,6	38.666 4,8			

Fonte: elaborazione su dati MIUR – Ufficio Statistica e studi

Prendendo in considerazione la categoria *tassi di scolarità* il Rapporto (2019, p. 8) segnala:

I tassi di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana sono prossimi a quelli degli italiani sia nella fascia di età 6-13 [...], sia nella fascia 14-16 [...]. Al contrario, a 17 e 18 anni di età [...] il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 65,8% rispetto al 79,7% degli studenti italiani. [...] la brusca interruzione della frequenza scolastica che avviene a 17 e 18 anni [...] impedisce a oltre un terzo degli studenti con cittadinanza non italiana di realizzare una formazione più completa per l'inserimento nel mondo del lavoro.

Questa analisi, soprattutto per quanto riguarda i primi gradi d'istruzione, sembra confermare un evidente successo delle politiche interculturali che il Ministero da diversi anni porta avanti attraverso la promozione di Linee Guida e progetti tesi ad «assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a *tutte le differenze* (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica)» (MPI, 2007, p. 9). Ciò denota, altresì, quanto sia importante e centrale prevedere nelle scuole, in sede di progettazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), adeguate misure e strategie didattiche che mirino a contrastare il disagio, la dispersione e l'abbandono scolastico precoci (cfr. Orioles, 2013), predisponendo percorsi personalizzati che tengano conto sia dei bisogni educativi speciali sia delle attitudini e dei talenti che ciascun soggetto è in grado di sviluppare (cfr. Demetrio, Favaro, 2004; Fiorucci, 2008; Ravecca, 2009; Santerini, 2010; Zoletto, 2006). Tutto ciò per garantire il raggiungimento di quei traguardi formativi divenuti indispensabili per trovare successivamente una collocazione nel mondo lavorativo sempre più specializzato, tecnologico e rapido nei cambiamenti (cfr. Zanfrini, 2006). Tornando al Rapporto e facendo un esplicito riferimento al genere, si nota che a interrompere anticipatamente gli studi siano in misura assai più elevata i ragazzi rispetto alle ragazze. Si legge infatti: «Per le ragazze il calo del tasso di scolarità è notevolmente inferiore, passando dal 93,8% al 75,9% laddove per i diciassettenni l'indice crolla dal 91,7% al 58,2%» (MIUR, 2019, p. 10). Questa è, del resto, una tendenza che riguarda non solo le studentesse straniere ma più in generale tutta la popolazione scolastica femminile che rispetto a quella maschile mostra una minore tendenza verso la dispersione scolastica (cfr. MIUR-DGCASIS, 2019). Un fattore specifico che contraddistingue le attuali coorti di studenti con cittadinanza non italiana da quelle del passato è dato dall'aumento delle *seconde generazioni*, ovvero, delle allieve e degli allievi nati e cresciuti in Italia da genitori immigrati che, in ragione del principio dello *ius sanguinis*, al momento della nascita acquisiscono la cittadinanza straniera dei genitori ma non quella italiana (cfr. Ambrosini, Molina, 2004; Balibar, 2012; Besozzi, Colombo, Santagati, 2009; Deluigi, 2012; Granata, 2011; Ohliger, 2005; Portes, 1996; Santerini, 2017; Ricucci, 2010). Il Rapporto asserisce che la percentuale di questi alunni e studenti aumenta con il diminuire del grado scolastico. Sostanzialmente, sul totale degli studenti con cittadinanza non italiana (842.000, a.s. 2017/2018) le seconde generazioni costituiscono: l'84,4% nella scuola dell'infanzia; il 75,2% nella scuola primaria; il 56,7% nella scuola secondaria di primo grado. Per quanto riguarda, invece, la scuola secondaria di secondo grado gli studenti stranieri nati in Italia costituiscono ancora una minoranza risultando pari al 31,8%. Anche in quest'ultimo caso, però, ci si attende un aumento della percentuale in virtù della prosecuzione degli studi superiori da parte di chi oggi sta frequentando le scuole di grado inferiore. Guardando al futuro, le seconde generazioni (e successivamente le terze generazioni, come già accade nelle regioni italiane con esperienza migratoria pluridecennale) diverranno una presenza sempre più diffusa e stabile all'interno di tutti i contesti scolastici. Questa constatazione richiede, pertanto, alla scuola l'impegno di continuare a interrogarsi in modo critico sulle sfide che la attendono e di cui si fa portavoce la stessa Agenda 2030 dell'ONU che, attraverso l'*Obiettivo 4 - Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti*, invita gli Stati aderenti a investire risorse nei servizi educativi, nelle scuole e nelle agenzie formative al fine di:

Garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla

parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile (ONU, 2015, p. 17).

3. La ricerca sul campo. Uno studio su studentesse e studenti di seconda generazione in Toscana

Nel triennio 2014-2017, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, è stato condotto il Progetto Strategico di Ateneo *Intercultura e ruolo delle istituzioni educative per la crescita umana. Dal modello compensativo alla scuola inclusiva* coordinato dalla prof.ssa Simonetta Ulivieri. La ricerca, a partire dalle crescenti diversità culturali osservate all'interno della popolazione studentesca, ha inteso indagare i cambiamenti sociali e strutturali attuati dalle istituzioni scolastiche ponendosi i seguenti obiettivi generali: analizzare «i ruoli svolti dalle istituzioni e le norme riguardanti i diritti dei ragazzi e ragazze stranieri nel sistema scolastico italiano ed europeo»; conoscere i vissuti e le storie di vita delle «secondo generazioni residenti nel territorio toscano e che qui frequentano la scuola, attraverso metodi di indagine qualitativi» (Ulivieri, 2018, p. 11). Il primo obiettivo è servito ad approfondire in ottica interculturale e comparativa i processi storico-trasformativi avvenuti nella scuola italiana e nelle scuole dei seguenti Paesi europei ed extraeuropei: Inghilterra, Portogallo, Spagna, Svezia e Canada (Quebec). Il secondo, invece, ha avuto lo scopo di raccogliere, mediante una ricerca qualitativa di tipo narrativo (Bruner, 1990/1992, 2006), le testimonianze di centoventi ragazze e ragazzi di seconda generazione prevalentemente nate/i in Italia e frequentanti nove scuole secondarie di primo e secondo grado delle province di Firenze, Prato, Livorno e Lucca. La scelta di ricorrere al metodo narrativo e all'autobiografia nasce dal riconoscimento scientifico di cui godono oggi tali metodologie in quanto considerate capaci di rilevare parti e aspetti della vita umana che diversamente resterebbero sottaciuti e inesplorati (Atkinson, 1998; Cambi, 2014; González-Montegudo, 2011; Tsiolis, 2009; Zizioli, 2017). Come si afferma di seguito:

Ogni autobiografia in quanto racconto di sé e della propria vita, intrecciata a quella degli altri, narra la vita quotidiana ma anche sentimentale di chi si racconta, si tratta di un tracciato esistenziale ed emozionale, di una trama dove si connettono vicende intersecantesi, il tessuto reale della propria esistenza. [...] Coloro che si raccontano prendono consapevolezza della propria esistenza, della propria identità, una identità che dà senso alla loro esistenza nella storia umana, e che li rende al tempo stesso consapevoli di sé e delle proprie azioni (Ulivieri, 2019, p. 11).

Il lavoro di raccolta delle narrazioni autobiografiche è avvenuto tramite l'uso di un'intervista semi-strutturata costruita *ad hoc* dal Gruppo di Ricerca (cfr. Ulivieri, pp. 14-15) e volta a indagare le seguenti macro-aree: situazione personale e familiare; cultura di appartenenza, trasmissione culturale e modelli educativo-familiari; rapporto con la scuola e con gli insegnanti; relazioni e tempo libero (gruppi amicali, sport, associazionismo,...); nuova identità antropologica e senso di appartenenza; progetti di vita. Ciascuna macro-area è stata analizzata mediante una serie di domande aperte, formulate con un linguaggio semplice e chiaro, e proposte da parte dell'intervistatore in un clima di massima disponibilità all'ascolto in modo da lasciare «all'intervistato una grande libertà di strutturare il proprio discorso» (González-Montegudo, 2018, p. 43) senza sentirsi

giudicato per i contenuti del suo racconto e/o per le idee, le convinzioni, le emozioni espresse durante la narrazione. La Tab. 3 e la Tab. 4 presentano i *soggetti di ricerca* suddivisi: per genere e provenienza geografica dei genitori (Tab. 3); per istituto scolastico di appartenenza (Tab. 4).

Tab. 3: *Soggetti di ricerca: suddivisione per genere e provenienza geografica dei genitori*

Femmine intervistate n. 68	Maschi intervistati n. 52
Provenienza geografica dei genitori n. 16: Cina; n. 14: Albania; n. 10: Marocco; n. 7: Romania; n. 4: Perù; n. 2: Nigeria; n. 2: Pakistan; n. 1: Bengala; n. 1: Congo; n. 1: Rep. Dominicana; n. 1: Egitto; n. 1: Filippine; n. 1: Macedonia; n. 1: Moldavia; n. 1: Russia; n. 1: El Salvador; n. 1: Senegal; n. 1: Spagna; n. 1: Somalia; n. 1: Venezuela.	Provenienza geografica dei genitori n. 14: Cina; n. 10: Albania; n. 8: Marocco; n. 4: Romania; n. 3: Nigeria; n. 2: Egitto; n. 2: Filippine; n. 2: Macedonia; n. 2: Perù; n. 1: Costa d'Avorio; n. 1: Pakistan; n. 1: Polonia; n. 1: Senegal; n. 1: Tunisia.

Tab. 4: *Soggetti di ricerca: suddivisione per istituto scolastico di appartenenza*

Istituto scolastico di appartenenza	Città	N° intervistate/i
Istituto di Istruzione Superiore "Sasseti Peruzzi"	Firenze	30
Istituto Comprensivo "Marco Polo"	Prato	15
Istituto Scolastico di Istruzione Superiore "Antonio Gramsci – John Maynard Keynes"	Prato	25
Istituto Tecnico Industriale Statale "Galileo Galilei"	Livorno	15
Istituto Tecnico Commerciale "Amerigo Vespucci"	Livorno	7
Istituto Professionale di Istruzione Superiore – Liceo Artistico "Cristoforo Colombo"	Livorno	8
Istituto Superiore d'Istruzione "Sandro Pertini"	Lucca	4
Istituto Professionale per i Servizi Sociali "Matteo Civitali"	Lucca	8
Istituto Professionale Industria e Artigianato "Giovanni Giorgi"	Lucca	8

Le ragazze e i ragazzi sono stati informati dell'opportunità di partecipare alla presente indagine dai propri insegnanti di classe e/o dai referenti per l'Intercultura d'istituto e, dopo aver accolto la proposta con il consenso della famiglia, sono stati intervistati presso le scuole di appartenenza durante l'orario delle lezioni. L'intervista semi-strutturata, della durata media di 45/50 minuti, è stata condotta con l'ausilio di un registratore audio in modo che l'intervistatore potesse seguire la narrazione con la massima attenzione dando, simultaneamente, all'intervistato/a un *feedback* di ascolto attivo e di comprensione dei contenuti esposti (cfr. Bichi, 2007). Successivamente, il Gruppo di Ricerca ha trascritto puntualmente le storie autobiografiche «in modo fedele all'originale orale, rispettando la natura sequenziale degli interventi» (González-Monteaudo, 2018, p. 45) per poi passare all'analisi testuale delle stesse prestando attenzione «a spiegare e comprendere le dinamiche che legano la soggettività alla società e alla cultura» (Ivi, p. 46). La ricerca, nel suo complesso, ha rilevato e messo a fuoco sia le criticità che costellano i vissuti scolastici, familiari, amicali delle ragazze e dei ragazzi di seconda generazione così come

i punti di forza che sostengono la loro crescita e la loro formazione. In primo luogo, emerge la tematica della *doppia appartenenza* (cfr. Crul, Vermeulen, 2003; Sayad, 1999). Secondo Alessandro Vaccarelli (2018, p. 180) dall'analisi delle interviste si evincono quattro diversi stili attraverso cui le/gli intervistati vivono questa particolare condizione del sé:

1. I ragazzi e le ragazze che si appoggiano di più alla cultura della comunità di origine nei loro riferimenti identitari [...].
2. I ragazzi e le ragazze che si appoggiano di più alla cultura della comunità di accoglienza, soprattutto attraverso la mediazione amicale e, per alcuni, attraverso la scelta consapevole dei modelli culturali che meglio si adattano al proprio senso della vita [...].
3. I ragazzi e le ragazze che vivono pienamente e agevolmente una situazione biculturale, prendendo il meglio da entrambe le situazioni [...].
4. I ragazzi e le ragazze che vivono qualche forma di disagio nel riferirsi alla doppia appartenenza.

Soffermandosi, in modo specifico, sui fattori di vulnerabilità che potrebbero ostacolare la costruzione identitaria delle/degli intervistati, l'Autore sottolinea una serie di implicazioni riconducibili ai *vissuti pre-migratori* legati soprattutto al viaggio dei genitori, al *lutto migratorio*, alle esperienze di *shock* culturale e linguistico, per chiudere con una riflessione sui risvolti negativi causati dalle diverse forme «di pregiudizio e di discriminazione che, nei vissuti scolastici, possono fondersi e confondersi con il bullismo» (Ivi, pp. 182-183). Ma non vanno comunque tralasciati gli aspetti e le strategie che arricchiscono i progetti di vita delle/dei giovani intervistati che Vaccarelli ricollega, *in primis*, al costrutto psico-pedagogico della resilienza. Le narrazioni contengono, infatti, parole e frasi che denotano un forte senso di autostima verso se stessi, un *sentimento di base sicura* alimentato sia dalla famiglia sia dalla cerchia amicale, una buona capacità di analizzare e di fronteggiare i problemi tipici dell'adolescenza, e infine, un profondo senso dell'etica a cui spesso si aggiungono una buona dose di ironia e di senso del comico.

4. Tra disagio e benessere educativo. Un focus sulle ragazze lucchesi di seconda generazione

Quest'ultima parte del lavoro, assumendo il *genere* come categoria analitica e interpretativa, intende prestare attenzione ai vissuti scolastici delle studentesse di seconda generazione intervistate negli istituti superiori della città di Lucca (Dello Preite, 2018, pp. 459-537). Pur trattandosi di un sottogruppo della ricerca, esso mostra molte caratteristiche in comune con gli altri soggetti intervistati e, in particolare, con i sottogruppi femminili individuati nelle scuole delle altre province toscane. Questo specifico approfondimento vuole porre l'accento su due questioni: le forme di disagio che queste ragazze affermano di aver incontrato durante la frequenza delle scuole; le esperienze che hanno generato benessere educativo e a cui le intervistate attribuiscono un valore positivo per il raggiungimento del successo scolastico. Imbattersi nelle difficoltà d'apprendimento, soprattutto quando è richiesta una competenza linguistica elevata e specifica (si pensi ad esempio ai linguaggi disciplinari), è una circostanza che compare frequentemente nelle narrazioni autobiografiche (cfr. Revelli, 2009). Widad ricorda di aver avuto problemi con la lingua italiana fin dalla scuola dell'infanzia dove le insegnanti, consapevoli delle problematiche presenti, cercavano di arricchire il suo lessico con attività educativo-

didattiche che coinvolgessero non solo lei ma tutto il gruppo di alunne/i in un clima stimolante e di incoraggiamento (cfr. Favaro, 2017). Con il passaggio alla scuola primaria le difficoltà si sono ripresentate ma la predisposizione di un percorso individualizzato attuato fuori dalla classe, diversamente da come previsto, non è servito a superarle bensì ha accresciuto in Widad la sensazione di rimanere sempre più indietro rispetto ai compagni che restavano in aula con i docenti curricolari.

All'età di due, tre anni mi hanno portato all'asilo. Non sapevo una parola in italiano. Le maestre erano affettuose ma anche preoccupate e cercavano di farmi imparare l'italiano, gli oggetti, e anche i miei compagni prendevano gli oggetti e mi dicevano: "Cos'è questo, cos'è quell'altro?". Era bello! Con il passaggio alla scuola elementare mi dicevano che io in italiano avevo delle difficoltà, quindi nelle ore scolastiche mi facevano sempre fare dei percorsi fuori classe. C'era una maestra che mi seguiva individualmente, però io perdevo un po' di ore con gli altri compagni. Diciamo che questo percorso mi serviva, ma allo stesso tempo perdevo delle ore con i miei compagni, quindi quando rientravo in classe non capivo più quello che facevano ed era una confusione (Widad, Lucca, Marocco, anno 1997, I.P. "Civitali" – Lucca).

Anche Lan parla delle sue difficoltà linguistiche. Nonostante sia nata e cresciuta in Italia e oggi frequenti la quarta professionale, dice di non riuscire ancora a padroneggiare pienamente l'italiano orale soprattutto per gli errori che commette nell'uso degli articoli e dei verbi che hanno regole grammaticali molto diverse da quelle della lingua cinese appresa e parlata in famiglia. Secondo il suo punto di vista, i docenti ricoprono un ruolo centrale sia per la buona riuscita degli apprendimenti ma anche nel caso contrario. In particolare, ripensando alla sua esperienza sottolinea, da una parte, il suo disappunto verso gli insegnanti che alle medie apparivano poco attenti ai bisogni degli alunni stranieri, e dall'altra, esprime gratitudine per l'attuale professoressa di italiano che si mostra sempre pronta a sostenerla nel superamento delle difficoltà (cfr. Pinto Minerva, 2007, pp. 61-63).

A Prato ho fatto sia le medie che le elementari. Ai professori non gliene frega niente, non è che ci chiedano di imparare bene l'italiano, sembra che noi a scuola andiamo solo per scaldare le sedie. [...] A Lucca frequento l'istituto di moda e sono in quarta. [...] Questi quattro anni sono andati meglio di quelli fatti a Prato. [...] C'è la professoressa di italiano che quando mi interroga, io cerco di esprimermi e lei cerca di capirmi e mi dà degli aiuti; ad esempio mi corregge quando dico male e io accetto volentieri il suo aiuto. [...] Ci sono delle volte che salto delle parole, salto gli articoli... Nello scrivere va meglio, perché quando scrivo penso di più e guardo se ho lasciato degli articoli. [...] La lingua italiana è molto difficile. In cinese [...] i verbi non cambiano, [...] non ci sono gli articoli, invece qua tutti gli articoli determinativi, indeterminativi e poi ancora gli altri articoli, troppi! (Lan, Prato, Cina, anno 1998, I.P. "Civitali" – Lucca).

Tra gli ostacoli negli apprendimenti e i risultati scolastici si crea frequentemente una stretta correlazione (cfr. Santagati, Colussi, 2019). Come afferma Tania, conseguire voti positivi, man mano che aumenta il grado scolastico, diventa una meta sempre più ardua e per arginare tale *gap* le scuole, *in extremis*, ricorrono anche al supporto dell'insegnante di sostegno da cui la ragazza riconosce di aver tratto dei benefici.

Quando sono arrivata alle medie avevo delle lacune proprio in tutto, così mi sono ritrovata con una media del quattro, del tre. Non lo so di preciso quali fossero le mie

difficoltà. Forse perché non studiavo tanto e non capivo le cose. Alle elementari nessuno mi ha aiutata, poi alle medie i professori mi hanno dato un po' di sostegno perché altrimenti non ci riuscivo e da quel momento mi sono trovata un po' meglio.

Ma i disagi che le intervistate ricordano di aver vissuto con maggiore sofferenza emotiva sono quelli legati alle discriminazioni messe in atto dai coetanei di entrambi i sessi attraverso un linguaggio carico di odio volto a denigrare il colore della loro pelle, la cultura, la religione e le usanze dei paesi di origine (cfr. Bolognesi, Lorenzini, 2017; Premoli, Pasta, 2017). Clara racconta di aver avuto questo problema una volta arrivata alla scuola media. La ragazza ritiene che i comportamenti xenofobi siano privi di alcuna giustificazione poiché vengono agiti a prescindere da una riflessione rivolta ai vissuti personali dei cittadini stranieri, domandandosi chi essi siano, perché vivano in Italia, quali aspettative abbiano per il loro futuro. E così, sulla base di stereotipi e di pregiudizi assunti acriticamente, scattano meccanismi di etnocentrismo e di esclusione verso chiunque appaia diverso attribuendogli colpe e responsabilità che sostanzialmente non gli appartengono (cfr. Burgio, 2015; Zanfrini, 2008).

Poi siamo arrivati alle medie e lì ho avuto qualche problema di razzismo, specie con i compagni che non capiscono. Per me è sbagliato essere razzisti perché non puoi dare a tutti una colpa e includere tutti... Quindi in questo periodo il problema era il razzismo, perché a volte non si avvicinavano, perché pensavano chissà cosa, senza nemmeno conoscermi (Clara, Barga (LU), Albania, classe 2000, I.P. "Giorgi" – Lucca).

Può anche capitare, come è successo a Safa, che insieme alle parole d'odio si ricevano vessazioni dirette all'integrità fisica della persona che, se messe effettivamente in atto, possono compromettere la salute e la vita di chi le riceve. La studentessa ricorda, a tal proposito, l'episodio legato alla candeggina che le era stata consegnata durante la festa del suo compleanno da parte di un ragazzo per sbiancare la sua pelle (cfr. Lopez, 2019). Il caso ha voluto che Safa non abbia riportato alcun danno fisico e che la vicenda sia finita in un clima di incredulità provata dalla ragazza e dagli amici presenti che hanno cercato di sostenerla con parole di conforto.

Era il mio compleanno e quello di un'altra ragazza e c'erano i suoi amici. Io non andavo molto d'accordo con quel gruppo lì e insomma questa ragazza ha obbligato un ragazzo a portarmi la candeggina facendomi dire: "Diventa bianca!", che era il messaggio di questa ragazza. Io lì per lì ho riso, poi anche i miei amici mi hanno detto di non farci caso, insomma di non starci a pensare (Safa, Barga (LU), Marocco, classe 2000, ISI "Pertini" – Lucca).

Forme di razzismo e di xenofobia sono ravvisate dalle intervistate anche nei discorsi pronunciati dagli/dalle insegnanti. Kamila riporta quanto accaduto a una sua compagna di classe di origini albanesi sollecitata dalla docente a studiare onde evitare di ritrovarsi poi a fare il medesimo lavoro dei suoi *compaesani*. L'intervistata non sa valutare fino in fondo se le parole della professoressa fossero intenzionalmente razziste o fossero semplicemente un'espressione utilizzata dalla docente per spronare la studentessa allo studio. È certo che tali parole hanno ferito emotivamente entrambe le ragazze lasciando in loro un senso di denigrazione (cfr. Fravega, Queirolo Palmas, 2003).

Ci sono anche tanti insegnanti che penso siano razzisti, però è un pensiero mio. Ad esempio, mi raccontava una ragazza albanese che è in classe mia, che c'è una professoressa che le ha detto: “Tu devi studiare, altrimenti che vuoi andare a fare il lavoro dei tuoi compaesani?”. Magari era solo una frecciatina per spronarti a studiare, però per lei, e anche per me, è stato un brutto colpo (Kamila, Siena, Albania, anno 1999, I.P. “Civitali” – Lucca).

Le narrazioni, oltre a mettere in luce i molteplici disagi vissuti dalle intervistate, contengono numerosi ricordi legati a esperienze positive dalle quali scaturisco esempi di buone pratiche educativo-didattiche che le scuole e gli/le insegnanti mettono in campo per promuovere il successo formativo degli alunni e delle alunne con cittadinanza non italiana (cfr. Santagati, 2019). Le situazioni di benessere, *in primis*, sono ricollegate alle relazioni di cura che i/le docenti sono stati/e capaci di creare mediante un clima di accoglienza e di valorizzazione delle alterità (Silva, pp. 243-245).

Mi sono sempre trovata bene, con le insegnanti non ho mai avuto problemi sono sempre stati molto buoni, specialmente all'asilo. Anche alle elementari tutti accoglienti, amici, le maestre erano buone, mi spiegavano le cose anche più volte se non capivo (Clara, Barga (LU), Albania, classe 2000, I.P. “Giorgi” – Lucca).

Anche il seguente racconto si fa portavoce di un vissuto contrassegnato da una buona riuscita negli studi e da un clima di benessere. Jamila afferma di essersi sentita parte del gruppo classe, di aver coltivato una intensa passione per la disciplina musicale e di aver scelto consapevolmente la scuola superiore che sta frequentando per una sua specifica inclinazione verso l'educazione dell'infanzia.

Sono stata sempre bene, non è che mi hanno evitato perché sono straniera. La mia materia preferita è musica, andavo bene sia alle elementari che alle medie e anche adesso. La scuola superiore l'ho scelta io [...]. L'ho scelta perché mi piaceva il suo percorso: è indirizzata all'educazione dei bambini. A me piacciono i bambini, con loro mi trovo subito bene e anche loro si “ambientano” subito con me. [...] In classe si sta tutti insieme, non ci sono gruppi separati (Jamila, Lucca, Albania, anno 2001, I.P. “Civitali” – Lucca).

Lan sottolinea, invece, la passione che nutre verso la matematica, disciplina in cui ottiene voti che raggiungono l'eccellenza.

La materia che mi piace di più è la matematica, vado bene. Nel primo quadrimestre ho preso abbastanza bene, come sette, otto. Ora che è arrivato il secondo periodo, nelle tre verifiche che ho fatto, la professoressa mi ha detto che ho preso dieci (Lan, Prato, Cina, anno 1998, I.P. “Civitali” – Lucca).

A conferma di quanto sostiene Ivana Bolognesi (2018, pp. 198-201), la partecipazione delle famiglie straniere ai percorsi scolastici dei figli e delle figlie è determinante per il successo negli studi. Anastasia è convinta di aver tratto molto giovamento dal fatto che anche sua madre abbia imparato rapidamente la lingua italiana e le sia stata vicina nello svolgere i compiti a casa.

L'italiano iniziai a impararlo dalla materna, anche mamma comunque iniziò a impararlo e, quindi, ce l'abbiamo fatta. Per fare i compiti non ho avuto problemi perché

anche mamma mi aiutava tanto, mi è sempre stata dietro con i compiti, parlava con le maestre. [...] Le insegnanti erano comprensive, sì tutte, ho avuto sempre insegnanti proprio brave, gentili (Anastasia, Lucca, Albania, anno 1998, I.P. “Civitali” – Lucca).

Il desiderio di imparare, la fiducia nelle proprie capacità e il conseguimento di esiti positivi fanno sì che le intervistate proiettino le proprie aspettative verso l’università (cfr. Nettles, 2019) dove maturare nuove competenze e conseguire titoli funzionali a entrare nel mondo del lavoro.

Mi piacerebbe fare l’università di fisioterapia come prima scelta, oppure se non entrassi lì fare i cinque anni di scienze della formazione. L’università mi piacerebbe farla. Per i miei genitori è importante che vada a scuola, infatti loro vogliono che io faccia l’università (Anastasia, Lucca, Albania, anno 1998, I.P. “Civitali” – Lucca).

L’università è nei miei progetti, infatti sto già pensando di mettere dei soldi da parte perché vedendo una situazione del genere ci sto pensando. Quest’anno infatti non vado in Marocco e guardo di fare qualcosa, se trovo un lavoro per guadagnarmi qualcosa (Safa, Barga (LU), Marocco, classe 2000, ISI “Pertini” – Lucca).

Ho deciso di venire qui all’odontotecnico per poi fare la dentista, dato che voglio fare anche l’università. A me piace molto come lavoro e anche ai miei. [...] Della scelta che ho fatto sono convinta! (Clara, Barga (LU), Albania, classe 2000, I.P. “Giorgi” – Lucca).

5. Alcune riflessioni pensando al futuro delle ragazze di seconda generazione (e non solo)

La letteratura scientifica precedentemente analizzata insieme alle narrazioni autobiografiche delle studentesse di origine straniera, pur delineando un quadro parziale delle traiettorie formative delle seconde generazioni, sottolineano ancora una volta la centralità che ricopre l’intercultura per garantire il successo scolastico e il benessere educativo di questi ragazzi e ragazze che, nonostante i disagi tuttora presenti, intraprendono i loro percorsi scolastici conseguendo risultati in progressivo miglioramento e mostrando, sempre più frequentemente, interesse per gli studi universitari. Educare, formare e apprendere interculturalmente significa, in primo luogo, mettere in discussione il paradigma etnocentrico che per lungo tempo ha governato il sistema d’istruzione italiano e ri-pensare la formazione secondo un’ottica complessa e interdipendente che insegni a tutti (stranieri e autoctoni) a diventare *cittadini terrestri* (cfr. Morin, 1999/2000). Solo così le differenze possono diventare «un punto di vista privilegiato dei processi educativi, offrendo l’opportunità a ciascuno di svilupparsi a partire da ciò che è» (Fiorucci, 2018, p. 54). Pertanto, l’inclusione delle seconde generazioni non può rimanere una sfida educativa circoscritta a quei/quelle docenti che, animati da un personale senso di responsabilità verso l’inclusione degli studenti di origine straniera, si adoperano per pianificare progetti e attività senza ricevere, congiuntamente, la collaborazione dei/delle colleghi/e e dell’intero Collegio docenti. La riuscita negli studi e nella vita adulta di queste/i giovani deve diventare un’istanza indifferibile di tutti e di ciascuno. A tal fine, la scuola italiana, in sinergia e in rete con le altre istituzioni e agenzie presenti sul territorio, può conseguire tale obiettivo ricorrendo a una progettualità intenzionale che, a partire dai bisogni rilevati, promuova nei contesti scolastici pratiche pedagogiche foriere di nuovi sistemi simbolici, di nuove competenze e di nuove forme

relazionali indispensabili per costruire una cittadinanza *planetaria* sempre più inclusiva, equa e solidale.

Bibliografia

- Ambrosini M. e Molina S. (a cura di) (2004), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Atkinson (1998), *The Life Story Interview*, Sage Publications, Inc.
- Balibar E. (2012), *Cittadinanza*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bauman Z. (2016), *Stranieri alle porte*, Roma-Bari, Laterza.
- Besozzi E., Colombo M. e Santagati M. (2009), *Giovani Stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte*, Milano, FrancoAngeli.
- Bichi R. (2007), *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Bolognesi I. e Lorenzini S. (2017), *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*, Bologna, Bonomia University Press.
- Bolognesi I. (2018), *Migrazioni e percorsi scolastici di adolescenti figli di genitori immigrati*. In S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, op. cit., pp. 193-204.
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Bruner J.S. (2006), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza.
- Burgio G. (2015), *Etnocentrismo. Come confezionarsi un fantastico "noi"*. In M. Catarci e E. Macinai (a cura di), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, ETS, pp. 49-71.
- Calzolaio V. e Pievani T. (2016), *Libertà di migrare. Perché ci spostiamo da sempre ed è bene così*, Torino, Giulio Einaudi Editore.
- Cambi (2014), *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza.
- Crul M. e Vermeulen H. (2003), *The Second Generation in Europe*. In «International Migration Review», 37, 4, pp. 965-986.
- Dello Preite F. (2018), *Le interviste a Lucca*. In S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, op. cit., pp. 459-537.
- Deluigi R. (2012), *Sogni e bisogni delle seconde generazioni*. In F. D'Aniello (a cura di), *Minori stranieri. Questioni e prospettive d'accoglienza e integrazione*, Lecce, Pensa MultiMedia, pp. 51-64.
- Demetrio D. e Favaro G. (2004), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Milano, FrancoAngeli.
- Favaro G. (2017), *Parole che includono. L'italiano per non essere stranieri*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 495-514.
- Fiorucci M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano, FrancoAngeli.
- Fiorucci M. (2018), *Nuovi volti sui banchi di scuola. tra pedagogia e didattica interculturale*. In S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 41-57.
- Fravega E. e Queirolo Palmas L. (a cura) (2003), *Classi meticce. Giovani, studenti, insegnati nelle scuole delle migrazioni*, Roma, Carocci.
- González-Montegudo J. (ed.) (2011), *Les Histories del vei en Espagne. Entre formation, identité et mémoire*, Paris, L'Harmattan.
- González-Montegudo J. (2018), *Metodologie narrative per le storie di vita dei minori immigrati*. In S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, op. cit., pp. 39-49.
- Granata A. (2011), *Sono qui da una vita. Dialogo aperto con le seconde generazioni*, Roma, Carocci.
- Loiodice I. e Ulivieri S. (a cura di) (2017), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*, Bari, Progedit.
- Lopez A.G. (2019), *Il culto della "bianchezza". Dalla chirurgia estetica etnica al riconoscimento di sé nell'altro*. In F. Dello Preite (a cura di), *Femminicidio, violenza di genere, globalizzazione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 145-153.

- Morin E. (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2000.
- Nettles M.T. (2019), *La sfida della formazione post-obbligatoria. Il caso degli Stati Uniti*. In M. Santagati e E. Colussi (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia*, op. cit., pp. 106-116.
- Ohliger R. (2005), *Jus sanguinis. Migration and Naturalisation*. In M.J. Gibney and R. Hansen (eds.), *Immigration and Asylum. From 1900 to the Present*, Vol. 1, Santa Barbara, Abc-Clio.
- Orioles M. (2013), *La seconda generazione di migranti. Verso quale integrazione?*, Roma, Carocci.
- Pinto Minerva F. (2007), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- Polenghi S., Fiorucci M. e Agostinetto L. (a cura di) (2018), *Diritti Cittadinanza Inclusione*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.
- Portes A. (ed.) (1996), *The New Second Generation*, New York, Russel Sage Foundation.
- Premoli S. e Pasta S. (2017), *Discriminazioni*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 251-259.
- Ravecca A. (2009), *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*, Milano, FrancoAngeli.
- Revelli L. (a cura di) (2009), *Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici e didattici*, Milano, FrancoAngeli.
- Ricucci R. (2010), *Italiani a metà. Giovani stranieri crescono*, Bologna, il Mulino.
- Santagati M. (2019), *Autobiografie di una generazione Su. Per. Il successo degli studenti di origine immigrata*, Milano, Vita e Pensiero.
- Santagati M. e Colussi E. (a cura di) (2019), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi. Rapporto nazionale*, Milano, ISMU.
- Santerini M. (a cura di) (2010), *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*, Trento, Erickson.
- Santerini M. (2017), *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*, Milano, Mondadori.
- Sayad A. (1999), *La double absence*, Paris, Editions du Seuil.
- Silva C. (2017), *Le competenze relazionali nella scuola interculturale*. In I. Loiodice e S. Ulivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà*, op. cit., pp. 239-247.
- Taguieff P.A. (1999), *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Tobagi B. (2016), *La scuola salvata dai bambini. Viaggio nelle classi senza confini*, Milano, Rizzoli.
- Tsiolis G. (2009), *Biographical Constructions and Hybrid Identities. Using Biographical Methods for Studying Transcultural Formation*, Siviglia, Centro de Estudios Andaluces.
- Ulivieri S. (a cura di) (2018), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2019), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, Pisa, ETS.
- Vaccarelli A. (2018), *Attraversare l'adolescenza tra resilienza e narrazioni interculturali*. In S. Ulivieri (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola*, op. cit., pp. 175-192.
- Zanfrini L. (2006), *Seconde generazioni e mercato del lavoro*. In G.G. Valtolina e A. Marazzi (a cura di), *Appartenenze multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano, FrancoAngeli, pp. 169-198.
- Zanfrini L. (2008), *Sociologia della convivenza etnica*, Roma-Bari, Laterza.
- Zizioli E. (2017), *Narrazioni decentrate*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva e A. Portera (a cura di), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, pp. 455-464.
- Zoletto D. (2006), *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Sitografia

- MPI (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf (consultato il 01/03/2020).

MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017-2018*-Ufficio Statistica e studi. In <http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/alunniconcittadinanzanonitaliana20172018.pdf> (consultato il 01/03/2020).

MIUR-DGCASIS (2019), *La dispersione scolastica nell'anno scolastico 2016/2017 e nel passaggio all'anno scolastico 2017/2018*. In

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/2155736/La+dispersione+scolastica+nell%27a.s.2016-17+e+nel+passaggio+all%27a.s.2017-18.pdf/1e374ddd-29ac-11e2-dede-4710d6613062?version=1.0&t=1563371652741> (consultato il 01/03/2020).

ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> (consultato il 01/03/2020).