

Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione

Temi di approfondimento ed efficacia
dei percorsi IRIDI

a cura di Cristina Coggi



**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

Percorsi di ricerca

COLLANA DIRETTA DA **RENATO GRIMALDI**

Comitato scientifico: Roberto Albera – Dipartimento di Scienze Chirurgiche (Torino), Marco Cantamessa – Dipartimento di Ingegneria Gestionale e della Produzione (Torino), Elena Cattelino – Università della Valle d'Aosta, Marco Devecchi – Dipartimento di Scienze Agrarie, Forestali e Alimentari (Torino), Maria Adelaide Gallina – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Cristina Ispas – Università Babes-Bolyai di Cluj Napoca. Centro UBB di Resita (Romania), Graziano Lingua – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Vincenzo Lombardo – Dipartimento di Informatica (Torino), Sergio Margarita – Dipartimento di Management (Torino), Witold Misiuda-Rewera – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin), Silvano Montaldo – Dipartimento di Studi Storici (Torino), Giovanni Onore – Departamento de Biología (Quito), José Emilio Palomero Pescador – Universidad de Zaragoza, Roberto Trincherro – Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (Torino), Christopher Weiss – Abt Associates New York

Le scienze umane e le scienze naturali sono destinate a cooperare nonostante la frattura cognitiva esistente. Questa collana, che nasce con il coinvolgimento di studiosi dei due campi, vede nella ricerca e nell'uso delle nuove tecnologie il luogo sia fisico sia concettuale per la creazione di un insieme di modelli di relazioni di riferimento per la costruzione di teorie e per l'orientamento di scelte rilevanti in campo politico, economico, industriale, tecnologico, sanitario, educativo, ambientale, storico, sociale.

Tutti i testi sono preventivamente sottoposti a referaggio anonimo.



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli ne massimizza la visibilità e favorisce la facilità di ricerca per l'utente e la possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione

Temî di approfondimento ed efficacia
dei percorsi IRIDI

a cura di Cristina Coggi



**Percorsi
di ricerca**

FrancoAngeli

OPEN ACCESS

La pubblicazione del presente volume è stata realizzata con il contributo dei Fondi di Ateneo per il progetto IRIDI dell'Università degli Studi di Torino, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione.

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Premessa. Faculty Development in 8 motivi , di <i>Barbara Bruschi</i>	pag.	11
Introduzione. Formazione alla didattica in Università: istanza inderogabile , di <i>Cristina Coggi</i>	»	17
I - IRIDI FULL		
Introduzione. Il percorso IRIDI FULL per docenti in servizio , di <i>Cristina Coggi e Paola Ricchiardi</i>	»	23
1. Il docente universitario: efficacia della prestazione a lezione e autoefficacia didattica , di <i>Claudio G. Cortese e Federica Emanuel</i>	»	26
1. L'attività lavorativa del docente universitario: prestazione e competenze	»	26
2. Il modello SFERA	»	28
3. L'autoefficacia didattica	»	30
4. I legami tra prestazione, rappresentazioni della didattica e della valutazione, progettazione e autoefficacia didattica nei docenti del percorso IRIDI FULL	»	32
Conclusioni	»	40
Riferimenti bibliografici	»	40
2. Modalità e strumenti per la gestione della fase riflessiva nella progettazione a ritroso , di <i>Mario Castoldi</i>	»	46
1. Comprensione profonda e approccio riflessivo	»	47
2. Una risorsa per riflettere sull'apprendimento: Project Zero	»	49
3. Canovaccio progettuale e routine riflessive	»	51
Conclusioni	»	55
Riferimenti bibliografici	»	55

3. Accessibilità e inclusione nei piani strategici degli Atenei. Indirizzi e prospettive, di <i>Marisa Pavone</i>	pag. 56
1. Munirsi di un navigatore efficace	» 56
2. L'UDL come agente di trasformazione dell'offerta formativa universitaria	» 59
3. Dotarsi di un equipaggiamento ricco e flessibile	» 62
4. Il ruolo della ricerca	» 64
Conclusioni	» 66
Riferimenti bibliografici	» 66
4. Formare alla didattica e alla valutazione i docenti in servizio: un bilancio di cinque edizioni di IRIDI FULL, di <i>Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Federica Emanuel</i>	» 70
1. Il programma IRIDI FULL	» 71
2. I destinatari dell'intervento	» 73
3. Verificare l'efficacia degli interventi e approfondirne gli impatti	» 76
4. Fattori che influenzano gli approcci didattici e valutativi d'ingresso	» 81
5. Efficacia complessiva del programma IRIDI FULL: valutazione dell'impatto	» 83
6. Fattori che influenzano significativamente l'acquisizione di approcci alla didattica centrati sullo studente e di nuovi modelli valutativi	» 98
7. Consistenza del modello	» 103
8. IRIDI FULL: efficacia dell'intervento in presenza e a distanza	» 104
9. Il gradimento	» 109
Conclusioni	» 112
Appendice I. Analisi fattoriale	» 113
Appendice II. Esercitazione sulla valutazione, di <i>Giulia Baselica</i>	» 116
Riferimenti bibliografici	» 120
5. Valutazione e autovalutazione delle pratiche didattico-valutative: un'indagine di follow-up sui corsisti IRIDI, di <i>Roberto Trincherò</i>	» 122
1. Percezione di autoefficacia e riflessività del docente universitario	» 122
2. Valutare ed autovalutare pratiche didattiche e valutative	» 125
3. Gli esiti dell'indagine tramite questionario	» 128

4. Gli esiti delle interviste semistrutturate	pag.	131
Conclusioni	»	132
Appendice I. Gli esiti dell'indagine tramite questionario	»	135
Appendice II. Le interviste semistrutturate	»	145
Riferimenti bibliografici	»	156
6. Le ricadute del corso IRIDI per un giurista privatista (comparatista), di Alberto Gianola	»	158
1. L'approccio didattico tradizionale in Italia e le istanze più recenti	»	158
2. La didattica universitaria per competenze del diritto privato nel corso di laurea triennale in economia aziendale (Classe L-18)	»	159
3. Le modalità didattiche	»	161
4. Due esempi di casi ipotetici risolti e discussi	»	165
5. Le implicazioni del caso ipotetico	»	168
6. Il caso ipotetico nella didattica a distanza	»	170
Conclusioni provvisorie	»	171
Riferimenti bibliografici	»	171

II - IRIDI START

Introduzione. Il percorso IRIDI START per ricercatori neo-assunti, di Cristina Coggi e Paola Ricchiardi	»	177
7. Insegnare in Università per la qualità dell'apprendimento, di Alessandra La Marca	»	181
1. La personalizzazione e formazione universitaria	»	182
2. Centralità dello studente e apprendimento personalizzato	»	183
3. Autonomia e apprendimento personalizzato	»	187
4. Apprendimento responsabile e autoregolazione dell'apprendimento	»	188
5. Personalizzazione dei processi di apprendimento e metacognizione	»	190
6. La flipped (FC)	»	191
Conclusioni	»	196
Riferimenti bibliografici	»	197
8. La scheda insegnamento come rispecchiamento e messa alla prova dell'attività didattica. Riflessioni sulla sperimentazione IRIDI, di Sabrina Stroppa	»	201
1. Le linee guida per la redazione della scheda insegnamento	»	202

2. Il caso del percorso IRIDI START	pag.	206
3. Gli Obiettivi formativi	»	208
4. I Risultati dell'apprendimento attesi	»	211
5. Il rapporto di coerenza tra i vari campi	»	214
Riferimenti bibliografici	»	215
9. <i>Tips and tricks. Riflessioni e suggerimenti pratici per la Didattica Integrata in aula e a distanza</i>, di <i>Alessandro Perissinotto</i>		
	»	217
1. Il quarto d'ora accademico	»	218
2. Per voce sola, ma non per una sola voce	»	220
3. La cattedra non è una gabbia	»	221
4. Insegnare è (anche) narrare	»	223
Riferimenti bibliografici	»	228
10. <i>Il post-digitale e il mondo accademico</i>, di <i>Pier Giuseppe Rossi</i>		
	»	230
Introduzione	»	230
1. Il digitale e la ricerca	»	232
2. Il digitale e la didattica	»	241
Conclusioni	»	244
Riferimenti bibliografici	»	245
11. <i>Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti</i>, di <i>Cecilia M. Marchisio, Chiara Ghislieri, Elena Bigotti, Roberta Ricucci</i>		
	»	247
1. L'inclusione di studenti e studentesse con disabilità: verso la progettazione universale	»	247
2. Politiche, azioni e strumenti di contrasto alle discriminazioni: il ruolo del Comitato Unico di Garanzia e della Consigliera di fiducia	»	250
3. Generazioni di origine straniera crescono. L'ora del "passo seguente"	»	256
Conclusioni	»	262
Riferimenti bibliografici	»	262
12. <i>I processi valutativi nei neo assunti. Un'analisi delle aspettative e delle prove esercitative</i>, di <i>Daniela Robasto</i>		
	»	265
1. La percezioni dei «problemi valutativi» nei neo assunti	»	265
2. La formulazione degli obiettivi di apprendimento prima della formazione IRIDI START	»	268

3. Le esercitazioni dei neo assunti	pag.	272
Conclusioni	»	275
Riferimenti bibliografici	»	276
13. Approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria, di Isabelle Perroteau e Giovanna Del Gobbo	»	279
1. Sostenere la Cultura della Qualità	»	279
2. Cultura della qualità come sfondo integratore per lo sviluppo delle competenze professionali	»	282
3. La prospettiva della qualità nel Progetto IRIDI	»	283
4. Il Modulo: “Approccio di sistema alla qualità della didattica universitaria”	»	285
5. Profilo e percezione della qualità dei partecipanti a IRIDI START	»	287
6. Cultura della qualità: un percorso da rafforzare	»	290
Conclusioni	»	291
Riferimenti bibliografici	»	292
14. Il <i>teaching portfolio</i> nella formazione dei docenti universitari neoassunti: esiti dai percorsi IRIDI START, di Emanuela M. Torre	»	294
1. Il <i>teaching portfolio</i> in università: esperienze internazionali	»	294
2. Struttura del portfolio	»	296
3. Analisi del <i>teaching portfolio</i> in IRIDI START	»	297
4. Gradimento dei partecipanti nei confronti dello strumento	»	310
Conclusioni	»	312
Riferimenti bibliografici	»	314
15. IRIDI START: un percorso per la formazione iniziale alla didattica dei ricercatori. Primi risultati, di Cristina Coggi e Paola Ricchiardi	»	316
1. Il percorso	»	317
2. Il campione	»	319
3. Esiti globali nella didattica e nella valutazione	»	321
4. Gradimento	»	329
Conclusioni	»	330
Riferimenti bibliografici	»	330

11. *Attenzione alle specificità e inclusione di studentesse e studenti*

di *Cecilia M. Marchisio, Chiara Ghislieri, Elena Bigotti, Roberta Ricucci**

Il capitolo introduce il tema dell'inclusione così come viene proposto all'interno del percorso IRIDI START, con riferimento ai diritti di studentesse e studenti con disabilità, alle politiche e pratiche di accoglienza e sostegno della componente studentesca, al contrasto delle discriminazioni connesse al genere e all'immigrazione.

Si tratta di un tema sempre più rilevante per la professionalità docente, a cui occorre sensibilizzare e formare ricercatrici e ricercatori fin dall'inizio del servizio.

1. L'inclusione di studenti e studentesse con disabilità: verso la progettazione universale

La Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (CRPD), approvata nel 2006 (ONU, 2006) sottolinea l'importanza dell'accrescimento della consapevolezza, che definisce come

accrescere il rispetto per i diritti e la dignità delle persone con disabilità; combattere gli stereotipi, i pregiudizi e le pratiche dannose concernenti le persone con disabilità, compresi quelli fondati sul sesso e l'età, in tutti gli ambiti; promuovere la consapevolezza delle capacità e i contributi delle persone con disabilità. (CRPD art. 8)

È anche all'interno di tale cornice che, negli anni recenti, sempre di più le Università, a livello sia locale che internazionale, hanno preso atto di una crescente necessità di interventi in grado di sostenere il personale docente nell'incontrare i bisogni degli studenti con disabilità (Lombardi *et al.*, 2016). L'obiettivo di sensibilizzazione e lotta agli stereotipi costituisce ad oggi un

* Il paragrafo 1 va attribuito a Cecilia M. Marchisio, il paragrafo 2 a Chiara Ghislieri (2.1) ed Elena Bigotti (2.2), il paragrafo 3 a Roberta Ricucci.

elemento imprescindibile e viene perseguito attraverso programmi diffusi e diversamente articolati (Carballo *et al.*, 2021). Questi programmi si basano sulla consapevolezza del fatto che le disparità che gli studenti con disabilità affrontano negli Atenei sono multifattoriali (Daley *et al.*, 2018) e riguardano un ampio raggio di elementi: dall'accessibilità fisica alle barriere comunicative, dalle barriere finanziarie agli stereotipi che colpiscono questa popolazione (Seidel, Crowe, 2017). Riguardo a quest'ultimo aspetto, in particolare, in diversi paesi i sistemi educativi sono alla ricerca di vie percorribili per occuparsi, a livello formativo e di sensibilizzazione, dell'insieme di miti da sfatare (ENIL, 2016) che circondano gli studenti con disabilità (Lloyd *et al.*, 2017).

Oltre la finalità più ampiamente culturale, questi interventi sono motivati dal fatto che si rileva all'interno degli Atenei un consistente gap tra i compiti professionali a cui i docenti sono chiamati e la formazione che ricevono riguardo alle questioni connesse alla disabilità (Cole *et al.*, 2015). Da ciò discende che un percorso formativo finalizzato alla sensibilizzazione debba necessariamente proporsi un duplice obiettivo: da una parte appare necessario mettere in discussione a livello più ampio le rappresentazioni, andando a lavorare su quella che si potrebbe definire la cultura della disabilità; dall'altra è rilevante che i docenti possano trarre da tale formazione possibilità concrete per eliminare le barriere all'inclusione.

Nel promuovere tali programmi, infatti, appare importante affrontare non soltanto l'aspetto delle barriere fisiche, ma trattare il tema degli accomodamenti ragionevoli (Musio, 2018) anche nell'ambito delle attività didattiche, affrontando in particolare atteggiamenti, stereotipi e credenze relative ai comportamenti necessari nei confronti degli studenti con disabilità, che la ricerca mostra essere in grado di limitare l'inclusione in ambito universitario tanto quanto le barriere fisiche (Roth *et al.*, 2018).

Per avere un impatto non è necessario che la formazione sia costituita da un monte ore consistente: la ricerca mostra che anche il semplice fatto che il personale universitario sia messo al corrente dell'effetto negativo che lo stigma ha nei confronti degli studenti con disabilità si rivela sufficiente per migliorare le possibilità sociali ed opportunità educative per questi studenti (Milsom, 2006).

Le raccomandazioni internazionali affinché i programmi di promozione della consapevolezza siano efficaci riguardano due aspetti in particolare. In primo luogo, appare necessario includere tali programmi all'interno della cornice dei diritti, muovendosi nell'ambito di un framework sempre aggiornato rispetto al quadro fornito dalla CRPD. In questo senso è importante fornire una rappresentazione che Silverman *et al.* (2015) definiscono contemporanea della disabilità, cioè non connotata da modelli assistenziali ed in cui viene evidenziata la centralità della partecipazione e la varietà dell'esperienza delle persone stesse.

In secondo luogo, viene sottolineata l'importanza di destinare questo tipo di formazione a tutti coloro che hanno a che fare con gli studenti con disabilità, evitando di attivare programmi di sensibilizzazione ad adesione volontaria, poiché questi tendono ad attirare soltanto chi ha già esperienza o conoscenze relative al campo (Kulkarni *et al.*, 2018).

In questa cornice la scelta di inserire in IRIDI START un modulo, seppur breve, finalizzato a sostenere i ricercatori neoassunti nella conoscenza del paradigma dei diritti, acquisendo competenze di inclusione che riguardano, in termini intersezionali (Nichols, Stahl, 2019), tutte quelle condizioni che interagiscono creando potenziali situazioni di svantaggio per gli studenti, appare in linea con le indicazioni provenienti dalla letteratura.

Nell'ambito del percorso i ricercatori vengono accompagnati a mettersi nei panni di uno studente con disabilità, in particolare riguardo a quelle situazioni in cui la consueta modalità didattica e formativa che l'università utilizza costituisce una barriera. I ricercatori vengono, ad esempio, accompagnati a conoscere quali possano essere le modalità di apprendimento di uno studente con DSA o a figurarsi le possibili barriere nel partecipare a una lezione da parte di uno studente con disabilità sensoriale.

La modalità formativa adottata è volta, dunque, ad avvicinare il docente all'esperienza delle persone con disabilità, cercando di offrire contemporaneamente una cornice più ampia, in termini sociali e culturali, all'inclusione educativa. È importante in questo senso che il "mettersi al posto di" sia sempre accompagnato dalla cornice dei diritti che caratterizza la Convenzione ONU: la letteratura a questo proposito segnala infatti che questo tipo di attività caratterizzata dal "mettersi al posto di", la più diffusa e attualmente utilizzata nell'ambito della sensibilizzazione dei docenti a livello internazionale, porti con sé il rischio di segregazione simbolica (Nairo-Redmond *et al.*, 2018), cioè il rischio di confermare la differenza tra gruppi (studenti con disabilità e non) strutturalmente separati. Al contrario, le competenze dell'inclusione fornite nell'ambito del programma IRIDI START mirano a fornire al docente la percezione del continuum e della complessa articolazione di bisogni formativi degli studenti che incontrerà.

Nel futuro, per rendere il programma sempre maggiormente aderente alla prospettiva della Convenzione ONU, appare auspicabile il coinvolgimento diretto di persone con disabilità con esperienza di apprendimento universitario che possano partecipare in prima persona alla formazione di coloro che sono deputati alla loro istruzione (Harvey, 2018).

A conclusione è opportuno notare che le modalità di cui un Ateneo si dota per offrire uguali opportunità di apprendimento agli studenti con disabilità chiamano in causa un discorso più ampio. Come sottolinea Demo (2016), infatti, un'autentica inclusione avviene in maniera efficace attraverso una didattica aperta, basata su un fondamento costruttivista piuttosto che su una modalità trasmissiva.

L'inclusione, definita come la "valorizzazione di tutte le differenze superando l'attenzione specifica verso la disabilità" (Demo, 2016, p.8) può configurarsi come autentica e piena, dunque, soltanto a determinate condizioni. Se, da una parte, l'istruzione universitaria in questo senso probabilmente differisce per alcuni aspetti da quella di base, poiché fornisce percorsi maggiormente orientati alle acquisizioni di nozioni e competenze specialistiche, è pur vero che l'Università non può abdicare al suo ruolo educativo nei confronti degli studenti con cui quotidianamente i docenti hanno che fare.

Gli studenti che incontriamo, infatti, sono sempre, anche e inscindibilmente, giovani adulti che stanno costruendo il loro percorso di vita, impegnati nella definizione dei cittadini che saranno. Il mandato dell'università rispetto alla formazione dei futuri cittadini non può considerarsi neutro in questo senso: offrire una didattica aperta, che consideri strutturalmente una differenziazione al suo interno delle modalità di apprendimento dei percorsi, delle possibilità di fruire di diverse tipologie di fonti, anche grazie alle possibilità offerte dalle tecnologie, è in grado di accogliere strumenti anche molto specifici come quelli necessari agli studenti con disabilità.

Una tale diversità è compatibile con un'università che consideri suo mandato primario costruire cittadini. Cittadini che possiedono conoscenze ma anche, in linea con quanto sottolineato nell'ambito dei descrittori di Dublino, capaci di riflettere sul proprio operato, formulare giudizi autonomi, diversificare linguaggi e registri comunicativi. Una didattica che si pone autenticamente questi obiettivi è per definizione una didattica inclusiva: è in questo quadro che l'inclusione degli studenti con disabilità non si configura più come un percorso speciale dedicato a uno studente che non raggiunge per sue caratteristiche uno standard atteso, ma fa parte di una più ampia diversificazione della norma (Saraceno, 2019) che investe ridetermina il cuore del ruolo formativo che l'Università ha oggi.

2. Politiche, azioni e strumenti di contrasto alle discriminazioni: il ruolo del Comitato Unico di Garanzia e della Consiglieria di fiducia

In coerenza con indicazioni e normative nazionali, l'Ateneo di Torino ha istituito il Comitato Unico di Garanzia (CUG) e il servizio della Consiglieria di fiducia all'interno di un complessivo orientamento verso l'inclusione e il contrasto di ogni forma di discriminazione. In questo paragrafo vengono descritti i principali elementi distintivi di questi due organi così come sono stati "raccontati" al personale ricercatore neoassunto che ha frequentato le edizioni di IRIDI START: il taglio qui descritto è importante perché individua la *conditio sine qua non* del corretto funzionamento degli organi stessi ovvero il fatto che siano conosciuti dalla popolazione universitaria e quindi parte di un processo di dialogo e ascolto.

2.1 Il Comitato Unico di Garanzia

Il Comitato Unico di Garanzia per le pari opportunità, la valorizzazione del benessere di chi lavora e contro le discriminazioni (CUG) è stato istituito dall'art. 21 della Legge 4 novembre 2010 n. 183, regolamentato dalle "Linee Guida sulle modalità di funzionamento dei Comitati Unici di Garanzia" emanate con Direttiva della Presidenza del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2011, e dall'art. 63 dello Statuto di Ateneo.

L'Ateneo di Torino ha istituito il CUG nel 2013 dando valore, in linea con le direttive nazionali, alle due funzioni propositive, consultive e di verifica. Il Cug è composto da Presidente (di nomina dell'Amministrazione), due componenti elette del personale docente-ricercatore, due componenti elette del personale tecnico amministrativo, una componente effettiva e una supplente designati da ciascuna delle organizzazioni sindacali maggiormente rappresentate, due rappresentanti elette/i della componente studentesca con ruolo di uditori/uditori e due componenti designate tra gli afferenti temporanei.

Il Comitato, in continuità rispetto al preesistente Comitato per le Pari Opportunità, ha ampliato lo sguardo a temi quali il benessere e la qualità di vita al lavoro. In specifico il CUG:

- contribuisce ad assicurare, in raccordo con il vertice dell'Università, un migliore ambiente lavorativo;
- collabora al rafforzamento della tutela delle lavoratrici e dei lavoratori;
- ha compiti propositivi, consultivi e di verifica e opera in collaborazione con il/la Consigliere/a Nazionale di Parità;
- contribuisce all'ottimizzazione della produttività del lavoro pubblico, guardando alla qualità della prestazione nel suo legame con un ambiente di lavoro caratterizzato dal rispetto dei principi di pari opportunità, di benessere organizzativo e dall'assenza di qualsiasi forma di discriminazione, diretta ed indiretta, dovuta a genere, età anagrafica, disabilità, origine etnica, lingua, opinioni politiche e orientamento sessuale.

Si tratta di un organo di Ateneo che assume nella sua composizione la varietà della comunità universitaria, cui si rivolge nella sua interezza: popolazione studentesca, personale tecnico-amministrativo, personale docente e ricercatore, assegnisti/e, dottorandi/e, stagisti/e, ecc.

Nel dialogo con la governance e l'amministrazione, l'attività del Comitato è diretta a promuovere un ambiente di studio e di lavoro sereno, caratterizzato da relazioni interpersonali rispettose della libertà e dignità, secondo quanto previsto dal Codice di Comportamento.

In questa cornice generale il CUG promuove una cultura di parità e azioni positive tendenti ad assicurare la rimozione degli ostacoli che possono

impedire la piena realizzazione di pari opportunità nello studio e nel lavoro, attraverso azioni informative, formative, mirate allo sviluppo di servizi e di politiche. Il CUG, inoltre, accoglie richieste di sostegno e si attiva sul piano generale, con riferimento al funzionamento dell'istituzione nelle sue diverse declinazioni, per contrastare discriminazioni e cause di malessere, ai sensi del Codice di comportamento.

Essendo ampia la cornice di riferimento tematica, il CUG è sistematicamente coinvolto in:

- azioni di sensibilizzazione, informazione e formazione, sia con riferimento a temi specifici (ad esempio attraverso l'organizzazione di eventi aperti anche alla cittadinanza in occasione dell'8 marzo o del 25 novembre), sia con riferimento alla formazione in ingresso e in itinere per il personale, su temi di contrasto alla violenza, pari opportunità, tutele, benessere al lavoro e misure di conciliazione;
- azioni di promozione, monitoraggio e valutazione in tema di telelavoro e lavoro agile;
- attivazione e monitoraggio di strumenti di conciliazione (ad esempio il centro estivo o il rimborso spese per i centri estivi);
- adozione e mantenimento di strumenti di inclusione (ad esempio la Carriera Alias per studenti in transizione di genere);
- politiche per il benessere sia attraverso la realizzazione "diretta" di indagini sulla condizione di lavoro o sui bisogni di conciliazione, sia attraverso il sostegno a indagini realizzate da altri sui temi di pertinenza del CUG; rientra in questo ambito anche la promozione di servizi quali lo Spazio d'ascolto.

Il CUG lavora in sinergia con il CIRSD_e, con la Rete dei CUG della Città Metropolitana, con la Rete Nazionale dei CUG e con la Rete Nazionale degli Organismi di Parità delle Università Italiane.

Come da indicazioni normative, inoltre, il CUG supporta l'Ateneo nella redazione del Piano di Azioni Positive (PAP), un documento necessario e vincolante rispetto alla possibilità di assumere personale. Pur con differenze, il PAP include già alcune azioni che rientrano in un disegno generale di piano di equità di genere (Gender Equality Plan, GEP), un aspetto, quest'ultimo, che dovrà essere presidiato a partire dal 2022, in coerenza con quanto delineato dalla CRUI¹ e in relazione alle politiche dei finanziamenti Europei.

Attualmente UniTo dispone di un PAP che ha guidato la definizione di obiettivi e indicatori del Piano Strategico di Ateneo², approvato da CDA nel dicembre 2020, soprattutto con riferimento agli aspetti di

¹ www.crui.it/archivio-notizie/vademecum-per-l%E2%80%99elaborazione-del-gender-equality-plan-negli-atenei-italiani.html.

² www.unito.it/sites/default/files/piano_strategico_2021.pdf.

- inclusività rafforzamento della cultura della parità, anche attraverso il Bilancio di genere in corso di definizione e la realizzazione di azioni formative e di sensibilizzazione rivolte all'intera comunità di UniTo; sviluppo di cittadinanza e contrasto alle discriminazioni;
- sostenibilità miglioramento della qualità organizzativa dell'ambiente di lavoro e di studio.

2.2 La Consigliera di fiducia

La Consigliera di fiducia³ è la persona incaricata istituzionalmente di fornire informazioni, consulenza ed assistenza gratuita ai/alle componenti della comunità universitaria (personale tecnico amministrativo, personale docente, studenti) oggetto di discriminazioni, molestie e lesioni della dignità o mobbing (Calafà, 2009; Bigotti, 2021a, 2021b), come evidenziano all'art. 6 del Codice di comportamento dell'Università degli Studi di Torino.

È una professionista esterna all'Amministrazione, terza rispetto alle parti in contrasto, la quale viene nominata dall'Ateneo su proposta del Comitato Unico di Garanzia, a seguito di uno specifico bando, tra coloro che possiedono competenze, esperienze professionali e personali adatte a svolgere i compiti previsti: conoscenze in ambito giuridico e giuslavoristico, gestione dei conflitti, normative in materia di pari opportunità, conciliazione tempi di lavoro e famiglia, etc.

Può intervenire in via preventiva e repressiva, in via informale e formale, con il consenso scritto della persona per l'istruttoria diretta all'accertamento dell'illecito disciplinare, nel caso si verificano comportamenti molesti psicologicamente e/o sessualmente, atti a ledere la dignità di chi studia o lavora all'interno dell'Università. Ha compiti propositivi nei confronti del CUG; partecipa ad eventi formativi e convegni e supporta il CUG nella creazione di una rete territoriale per le Pari Opportunità. Può agire in via informale a seguito di richiesta scritta del soggetto direttamente interessato. Interviene in caso di discriminazione, molestie sessuali e mobbing, come sopra esposto.

Sono discriminatori tutti i comportamenti/atti/patti con i quali una persona è trattata in modo meno favorevole di quanto sia, sia stata o sarebbe trattata un'altra in una situazione analoga (discriminazione diretta) oppure i casi in cui una disposizione, una prassi, un criterio, un patto o comportamento apparentemente neutri possono mettere alcune persone in una posizione di particolare svantaggio rispetto ad altre (discriminazione indiretta).

³ La scelta di nominare al femminile la figura professionale della Consigliera di fiducia intende raccogliere l'invito della Raccomandazione del Parlamento Europeo A3 – 0043/94 che suggerisce la preferenza per l'individuazione di donne a ricoprire tale ruolo, poiché «costituiscono il maggior numero delle vittime delle violenze e sono pertanto maggiormente in grado di creare un clima di fiducia e di comprensione reciproca».

Sono altresì ritenute discriminazioni quei trattamenti sfavorevoli che costituiscono una reazione ad un reclamo o ad un'azione volta ad ottenere il rispetto del principio di parità di trattamento.

Per molestia morale si intendono atti, atteggiamenti o comportamenti di violenza morale o psichica, in occasione di lavoro o di studio, ripetuti nel tempo in modo sistematico o abituale, che portano ad un degrado delle condizioni di lavoro o di studio idoneo a compromettere la salute, la professionalità o la dignità della persona che ne è vittima.

Per molestia sessuale si intende ogni comportamento indesiderato a connotazione sessuale o qualsiasi altro comportamento basato sul sesso che offenda la dignità degli uomini e delle donne nell'ambito lavorativo o di studio, ivi inclusi atteggiamenti sgraditi di tipo fisico, verbale e non verbale.

Il mobbing va ricondotto all'ambito delle molestie morali (art. 3 del Codice di Comportamento) e quindi la trattazione dei relativi casi è di competenza della Consigliera. I comportamenti integranti discriminazioni, molestie e molestie sessuali sono sempre difficili da provare in un eventuale procedimento disciplinare o giudiziario, perché raramente vengono posti in essere in pubblico.

Il primo consiglio è di rivolgersi alla Consigliera di fiducia che potrà suggerire le azioni più idonee. In via generale la persona offesa deve raccogliere e conservare le prove del comportamento discriminatorio o molesto (ad esempio messaggi e email provenienti dal soggetto offensore), annotando scrupolosamente la presenza di eventuali testimoni, giorno, data, ora, circostanza in cui ha ricevuto minacce o molestie verbali, non verbali e telefoniche, le modalità ed il contenuto delle stesse in modo da poter ricostruire tutta la vicenda.

La Consigliera di fiducia, occupandosi della tutela delle persone vittime di molestie e discriminazioni, ha anche competenza in materia di benessere organizzativo, limitatamente ai rapporti tra le persone o, più in generale, alle condizioni emotive dell'ambiente lavorativo e/o di studio. Le componenti della comunità universitaria devono osservare i principi e le norme generali dettate dalla Costituzione, dalla legge civile e penale e dal Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro.

La Consigliera ascolta la parte interessata, convoca la controparte ed eventualmente mette a confronto le posizioni.

Acquisisce elementi, documenti ed informazioni necessarie alla valutazione del caso nell'assoluto rispetto della privacy, sia della parte lesa sia del/della presunto/a responsabile. Suggerisce azioni opportune ad assicurare un ambiente di lavoro rispettoso della libertà e della dignità delle persone e, nei casi più gravi, come previsto espressamente dal Codice di Comportamento, può consigliare al/alla Responsabile della struttura competente il trasferimento di una delle persone coinvolte.

La Consigliera può essere coinvolta nella procedura formale che può essere avviata, eventualmente anche su input del/della medesimo/a, dal/dalla Dirigente responsabile, dal Direttore Generale/dalla Direttrice Generale o dal Rettore/dalla Rettrice e che, a seguito di idonea istruttoria, può concludersi con l'adozione di provvedimenti disciplinari a carico della persona accusata.

Per quanto riguarda l'Ateneo di Torino, l'intervento della Consigliera di fiducia deve essere richiesto per iscritto attraverso l'indirizzo email consiglieradifiducia@unito.it. In tempi brevi la Consigliera, dopo aver sentito la persona offesa, prende in carico il caso e la informa sulle modalità più idonee per affrontarlo. Dopo averne ottenuto il consenso espresso la Consigliera può:

1. sentire la persona indicata come autrice della molestia o della discriminazione, il/la Responsabile dell'Ufficio o del Dipartimento e gli/le eventuali testimoni;
2. accedere ai documenti amministrativi;
3. oppure proporre un incontro a fini conciliativi.

Viene comunque suggerita l'azione più opportuna per assicurare un ambiente di lavoro rispettoso della libertà e della dignità delle persone coinvolte, e, nei casi più gravi, può proporre al/alla Dirigente competente lo spostamento di una delle persone implicate nella vicenda. Tutte le persone interessate alla soluzione dei casi sottoposti alla Consigliera sono comunque tenute al segreto sui fatti e le notizie di cui vengono a conoscenza nel corso della trattazione del caso. Il diritto alla riservatezza è quindi garantito.

La persona interessata può attivare, a propria scelta, due procedure:

1. informale, richiedendo l'intervento della Consigliera di fiducia;
2. formale, investendo del caso il/la Direttore/Direttrice Generale o il/la Rettore/Rettrice, a seconda delle rispettive competenze in materia disciplinare.

Entrambe le procedure sono coperte dalla massima riservatezza. Nella procedura informale la parte che segnala ha il controllo di tutte le fasi, dovendo necessariamente discutere con la Consigliera e prestare il proprio consenso espresso per qualsiasi intervento la medesima intenda adottare e può quindi essere interrotta in qualsiasi momento. Inoltre, poiché la funzione della Consigliera è soprattutto conciliativa, è più facile trovare soluzioni ai problemi lamentati.

La procedura formale, invece, una volta promossa non può più essere interrotta e, ove ne ricorrano le condizioni, potrà sfociare in un procedimento disciplinare a carico del soggetto offensore anche contro la volontà di chi ha segnalato.

La Consigliera di fiducia, ove ne ricorrano le condizioni e la persona offesa lo consenta, può segnalare il comportamento pregiudizievole al/alla

Rettore/Rettrice (in caso di violazioni poste in essere da personale docente) o alla Direzione Generale (in caso di violazioni poste in essere da personale non docente o studenti/studentesse) per i provvedimenti del caso, anche di natura disciplinare. La eventuale responsabilità penale e civile per comportamenti offensivi non può ovviamente essere esclusa dal ricorso alle procedure formali o informali sopra richiamate.

La persona offesa può quindi denunciare il fatto anche in sede penale o richiedere il risarcimento in sede civile, nel rispetto dei termini prescritti dalle rispettive normative.

3. Generazioni di origine straniera crescono. L'ora del "passo seguente"

I giovani stranieri compongono un insieme composito, per origine della famiglia, caratteristiche culturali, appartenenza religiosa e valoriale. Un mosaico di caratteristiche e identità spesso difficile da racchiudere in un'immagine unica, che è inoltre disperso in modo disomogeneo sul territorio nazionale (Santagati, Colussi, 2020). Quella della presenza figlia dell'immigrazione è una realtà cresciuta nell'arco di ormai mezzo secolo e non sempre facile da rintracciare. Infatti, l'origine dei percorsi migratori dei genitori spesso non lascia segni distintivi né in una doppia cittadinanza né in peculiari e visibili tratti somatici e/o fenotipici.

Nel dibattito pubblico i giovani stranieri sono ricomposti sotto l'etichetta di "seconda generazione", etichetta in realtà utilizzata in modo assai poco preciso, indicando comunemente anche chi arriva nel Paese dove i genitori sono emigrati, soprattutto se poi affronta tutto o parte del proprio percorso formativo nella scuola italiana.

Il termine ritorna periodicamente, ogni volta che si affronta il lungo e difficoltoso iter delle proposte di riforma per la legge sulla cittadinanza. Come pure nelle cronache, che spesso forniscono occasioni di riflessione su quali possano essere i tratti salienti (e unici) dell'essere italiano. In questo caso il possesso di un passaporto non pare essere l'elemento principale, sostituito di volta in volta dal luogo di nascita, da quello di formazione o addirittura dal colore della pelle. Lo sport è un buon banco di prova di quanto il dibattito sia ancora ben lungi da essere approfondito e compreso nelle sue caratteristiche principali. Periodicamente ad esempio si registrano reazioni più o meno indignate ai cori razzisti in competizioni sportive, che però danno voce a sentimenti diffusi, sebbene non nuovi nella storia italiana.

Un altro modo per affrontare il tema è proprio riferirsi al passato nazionale: quello di una terra di emigranti, dove nell'esperienza di ogni famiglia trova posto un qualche parente che ha cercato di migliorare le proprie condizioni di vita trasferendosi in un'altra regione o in un altro stato. La storia, con i suoi moniti, è un'importante fonte di insegnamento, impariamo a

scuola. E tuttavia quando da studenti si diventa cittadini, elettori, lavoratori, genitori e così via, le lezioni apprese sono rapidamente sostituite da umori, risentimenti, fraintendimenti. I figli dell'immigrazione possono allora divenire rapidamente tutti arrivati via mare, professare un'altra religione, essere, nel complesso, nullafacenti a spese dello stato.

Eppure, osservati nella loro quotidianità, i giovani di cittadinanza straniera crescono in simbiosi con quelli italiani: molti sono smartphone dipendenti, altri ancora sono appassionati dello stesso gruppo musicale, tifosi di calcio o compagni di scuola con cui condividere le ansie rispetto a un futuro professionale che appare incerto.

3.1 Dalla scuola all'università: lezioni apprese

Una riflessione sui figli dell'immigrazione all'università deve partire dallo sguardo ai livelli formativi precedenti per meglio comprenderne dinamiche e caratteristiche. La presenza di giovani e studenti con cittadinanza non italiana nelle istituzioni formative del paese, seppure essa presenti una grande eterogeneità nelle sue caratteristiche principali (background migratorio, paese di origine delle famiglie, lingue, appartenenze culturali, identità religiose), è da tempo una realtà nel contesto italiano (Schaeffer, 2019; Ricucci, 2021). I dati demografici e quelli precipui del sistema scolastico evidenziano il crescente peso dei giovani stranieri in tutti gli ordini di scuola.

Resta di certo confermata la centralità dei canali di istruzione e formazione professionale per gli allievi non italiani neo arrivati e per molti tra coloro da più tempo in Italia. In tutte le ondate migratorie si ripete la stessa storia, quando il primo approdo all'istruzione si presenta come particolarmente impervio. Per chi arriva dopo le possibilità migliorano, anche se per talune provenienze l'effetto di "segregazione formativa" prosegue poi nel tempo, come studi internazionali hanno ampiamente dimostrato (Portes, Mac-Leod, 1999; Feliciano, Lanuza, 2017). L'essere in sintonia con le storie di paesi di più lunga tradizione migratoria, lungi dal consolare, suona come un campanello di allarme. L'inerzia con la quale si ripetono le storie migratorie di segregazione e marginalizzazione indica una singolare resistenza a trarre frutto dalle esperienze del passato, replicando modelli che se già una volta non hanno fornito brillanti risultati rischiano di produrre conseguenze ancor più negative per il futuro di questi ragazzi e dell'intera società. Ciò soprattutto per quanto riguarda i giovani, sui quali è opportuno che si concentri l'attenzione di studiosi, operatori e amministratori pubblici. È infatti sulle loro spalle, molto più che su quelle dei genitori, che ricadrà l'onere (e l'opportunità) di realizzare veri percorsi di integrazione.

La mancanza di possibilità di lavoro per chi abbia credenziali educative inadeguate resta un punto critico nelle esperienze dei figli dell'immigrazione,

soprattutto se si tiene conto della crescente importanza dal punto di vista professionale di un'istruzione di livello terziario (Carlana *et al.*, 2020). L'aumento delle iscrizioni in tutti i canali di istruzione secondaria di secondo grado, inclusi licei, di adolescenti di origine straniera registrato negli ultimi anni è un segnale positivo in tal senso (MIUR, 2019). Ciò tuttavia non metterà questi ragazzi al riparo dal rischio di tempi difficili una volta conseguito il diploma e aver intrapreso il percorso universitario, perché la classe sociale, la rete di relazioni e il bagaglio culturale delle famiglie continueranno a condizionare gli esiti dei percorsi formativi di allievi che sono solo teoricamente uguali ai blocchi di partenza.

Se i primi arrivati – i figli dell'immigrazione ricongiunti, ossia nati all'estero, – si sono orientati verso percorsi tecnico-professionali, per le seconde generazioni cresce quindi la propensione a frequentare i licei e in prospettiva l'università (Engzell, 2019).

Le preoccupazioni però rimangono e riguardano la tenuta di questi percorsi e la capacità degli atenei di valorizzare capacità e caratteristiche dei propri studenti, sapendo costruire un effettivo collegamento con le necessità del sistema produttivo.

Si tratta di realtà recenti e da approfondire, anche perché l'attenzione in merito agli studenti stranieri è concentrata su quelli in arrivo dall'estero, esempi di un processo di internazionalizzazione che caratterizza le università italiane. Per quanto riguarda la presenza dei giovani di origine straniera negli atenei italiani, in crescita ma ancora piuttosto esigua in rapporto al totale della popolazione studentesca, recenti indagini hanno evidenziato una percezione degli altri studenti e dello stesso corpo docente basata su una visione piuttosto stereotipata della realtà. Da un lato ci si concentra sugli studenti stranieri che frequentano i corsi universitari, per esempio attraverso il programma Erasmus, dall'altro si sovrastima il numero dei giovani residenti con cittadinanza non italiana, che sono considerati fino al 15-20% della popolazione studentesca: un dato superiore di oltre cinque volte la percentuale effettiva.

Un altro aspetto interessante concerne la scelta delle facoltà frequentate. In questo senso per quanto riguarda i corsi di laurea con test di accesso gli studenti di origine straniera sono presenti in numero ridotto, rivelando con ogni probabilità il permanere di un deficit linguistico, anche fra quelli diplomati in Italia. Va detto che oltre a segnalare un problema nel percorso formativo in sé tali risultati potrebbero anche richiamare la necessità di adeguamento dei test stessi, di fronte a esaminandi che possono conoscere l'italiano ma non raggiungere quella conoscenza della cultura di un Paese che spesso va oltre il compito della scuola.

Va inoltre sottolineato come l'aumento dei percorsi di alta formazione per i figli dell'immigrazione – insieme importante tra le giovani generazioni attuali e dei prossimi decenni, in un Paese contrassegnato dall'invecchiamento

della popolazione – sia strettamente collegato alla possibilità di mantenere i livelli di competitività espressi dal tessuto economico e produttivo su base territoriale. I percorsi di innovazione per enti e imprese sono infatti dipendenti, assai più che in passato, dalla capacità di una quota crescente della forza lavoro di comprendere e interagire con l’evoluzione delle traiettorie tecnologiche e organizzative, anche in un’ottica di gestione della diversità culturale nelle aziende.

Altre questioni emergono sulla tenuta di questi studenti e sulle loro carriere: rispetto ai coetanei italiani, sono più motivati e rendono di più o hanno risultati meno brillanti? Quale il legame con il permesso di soggiorno? Le barriere all’accesso date dalla cittadinanza, così come i processi di discriminazione, riemersi in tutta la loro pervasività in un periodo di recessione economica e di stagnazione occupazionale, dimostrano quanto sia necessario non abbassare la guardia sui destini di questi studenti, soprattutto in una società che necessita di lavoratori della conoscenza fra le leve più giovani. Eppure, mentre l’economia guarda con speranza agli allievi stranieri, in quanto componente importante delle nuove generazioni, le relazioni nell’ambiente formativo, nel mondo del lavoro, nella società in generale sembrano non volerne prendere coscienza.

I progetti e le attività, i dispositivi e le iniziative predisposti nelle scuole, ad opera degli stessi istituti, ma anche di enti locali e soggetti del privato sociale, possono contribuire ad avvicinare la cittadinanza (famiglie e studenti, italiani e stranieri, educatori e volontari, vecchie e nuove generazioni) alla nuova realtà della società della conoscenza, in cui è importante apprendere anche competenze relazionali utili nell’interazione con il “multiculturalismo quotidiano” (Zanfrini, 2018). Gli Atenei italiani appaiono ancora all’inizio di questo percorso, con una riflessione rispetto alla presenza di studenti figli dell’immigrazione piuttosto limitata rispetto all’esperienza di altre istituzioni educative. L’impegno è gravoso, e richiede che tutti gli attori sociali coinvolti guardino in faccia la realtà ed esercitino fino in fondo la loro capacità di azione, tentando di modificare il corso degli eventi a partire da nuovi investimenti nelle relazioni e nei legami.

3.2 Studiare non basta. Storia migratoria, cittadinanza e diversità culturale sono (ancora) rilevanti

Come l’analisi sociologica ha messo a fuoco nei primi due decenni del secolo, l’esperienza migratoria costringe i giovani a crescere e maturare più in fretta dei loro coetanei italiani e quindi a essere maggiormente attenti alla lettura delle dinamiche che li circondano e li riguardano più direttamente. Una di queste dinamiche è sicuramente legata alle aspettative di successo scolastico da parte dei genitori, come esemplifica la voce di una laureata:

Tu ti senti sotto pressione. I tuoi genitori vogliono che tu sia sempre la migliore, la più brava. Nella scuola italiana e, come nel mio caso, nella scuola egiziana [...] sei sempre a scuola e non puoi lamentarti con nessuno e vai avanti. Spesso invidiavo i miei compagni italiani per il tempo libero, perché i genitori mi sembravano più flessibili, meno rigidi... anche se crescendo ho capito che in ogni famiglia ci sono più o meno le stesse dinamiche e tutti, italiani o di origine straniera, litigano per gli stessi motivi, perché hai preso sette e c'è qualcuno che ha preso nove e non sei stato tu o perché sei tornata a casa troppo tardi e non hai fatto una telefonata per avvertire [...] forse siamo tutti nella stessa barca da ragazzini o adolescenti penso ora, ma allora avevo l'impressione che a noi figli di stranieri si chiedesse di più. Sì, mi sentivo sempre sotto esame, da parte di tutti: genitori, insegnanti, amici egiziani di famiglia, nonni in Egitto e poi i miei amici, sia italiani per cui ero ancora troppo egiziana e sia egiziani, marocchini o altri frequentati nella moschea per cui stavo diventando 'troppo diversa'... ma diversa da cosa? Ed ecco si aggiunge anche il senso di colpa perché non sei abbastanza. (Latifa, italiana di origine egiziana, 27 anni)

La storia di Latifa non è né isolata né nuova nei racconti di migrazione (Ambrosini, Pozzi, 2018). Per molti degli studenti che vivono un'esperienza scolastica irta di difficoltà "i sogni dei padri" si trasformano nei loro peggiori incubi. Sono consapevoli che le loro speranze di riscatto sociale sono legate al successo scolastico e si avventurano in percorsi sempre più ambiziosi (Riniolo, 2019), a volte destinati a scontrarsi con una realtà ancora poco pronta a riconoscere che i figli dell'immigrazione non sono interessati (né destinati) a sostituire madri e padri nei lavori poco pagati, penalizzati socialmente, precari, pericolosi, pesanti.

Raramente mi chiedono quale lavoro voglio fare. Forse danno per scontato che noi figli di immigrati non abbiamo idee. Mi ricordo quando abbiamo dovuto scegliere l'università, qualcuno si è stupito della mia scelta di studiare giurisprudenza. Poi mi dicevano sempre 'Ti specializzi in diritto dell'immigrazione?' [...] Devo occuparmi di stranieri solo perché ho un cognome straniero? Ma quando cambieremo? Quando cambierà il modo in cui sarò guardata? [...] C'è ancora molta ignoranza in giro. Voglio diventare magistrato, perché mio nonno era magistrato in Albania e ho un profondo rispetto per la legge [...] lo so, bisogna studiare molto, ma i miei genitori mi sostengono e poi sono una persona molto determinata. (Valbona, italiana di origine albanese, 25 anni)

Sto frequentando economia e commercio e sono molto soddisfatto. Vorrei lavorare in una società internazionale, per questo ho scelto il percorso in inglese. Penso di specializzarmi poi in finanza islamica. È una realtà che mi affascina e dalle grandi potenzialità qui in Europa. Quando lo dico, c'è qualcuno che sorride... e io so cosa pensa: 'Tu sei musulmano e sarà facile per te'. Io, senza aspettare, subito dico che i massimi studiosi e chi se ne occupa in Europa non sono musulmani. È come se per lavorare alla Ferrari si debba solo essere di Monza. Il mondo è ormai senza frontiere per certi temi e per noi giovani lo è ancora di più

[...] qualcuno mi dice che io la penso così perché ‘sono abituato’, perché sono nato in Egitto, son arrivato in Italia, ho vissuto in tre diverse città. È come dire che chi è migrante sarà migrante per sempre. (Abdes, italiano di origine egiziana, 24 anni)

In queste citazioni si possono ritrovare alcuni temi del dibattito a proposito di giovani e immigrazione, basato a volte più su slogan che su argomentazioni vere e proprie. Occorre prestare attenzione a saper distinguere fra percezione e realtà quando si parla di preparazione e competenze degli studenti (siamo sicuri non siano all’altezza delle sfide da affrontare?), oppure dei dubbi sui loro valori di riferimento.

Tratti somatici e nomi e cognomi che rimandano al “diverso” fanno moltiplicare gli ostacoli nella ricerca di un’occupazione, anche per laureati stranieri in uscita prodotti dagli atenei italiani.

Certo molte imprese, soprattutto quelle di grandi dimensioni, hanno da tempo avviato politiche del lavoro di discriminazione positiva, ma la dimensione quotidiana è spesso quella dei lavori precari, della ricerca limitata a piccole realtà artigianali o del terziario a basso valore aggiunto, della frequentazione di associazioni e servizi di politica attiva del lavoro, che sempre meno, in un periodo di difficoltà generalizzata, sanno fornire risposte efficaci.

Va ricordato come spesso non sia la cittadinanza a discriminare, ma soprattutto il capitale sociale, l’età o il genere, che continua a essere ancora fonte di pregiudizi e discriminazioni. Tuttavia la combinazione di questi elementi con la provenienza familiare può creare, in uno scenario di generalizzata difficoltà economica, una sorta di “tempesta perfetta” che si frappone tra i figli dell’immigrazione e quel “lavoro dignitoso” cui fanno riferimento la letteratura scientifica e i documenti programmatici delle istituzioni (Bonizzoni, Ruggieri, 2020).

In sintesi, gli equilibri con cui si confronta la società italiana e che coinvolgono in prima persona le seconde generazioni di stranieri sono piuttosto fragili. In una spirale difficile da contrastare il lavoro diminuisce, i licenziamenti aumentano, gli impieghi (anche quelli precari o in nero) si riducono, la competizione cresce. Le sfide sociali, esacerbate nell’ultimo anno dalla crisi pandemica, sono molte. Per affrontarle non si può mancare di prestare una grande attenzione alle esistenti criticità collegate al fenomeno migratorio, come pure alla valorizzazione dei suoi aspetti positivi. Alla tendenza di lungo periodo di stabilizzazione e integrazione crescente potrebbe contrapporsi un’altra, escludente e repressiva. Viene in evidenza il collegamento con il tema della riforma della cittadinanza, da molti auspicata e finora non realizzata (Ricucci, 2018).

Si tratta in realtà di un fattore molto importante, ma da leggere con uno sguardo più ampio: gli stessi giovani di origine straniera non conoscono a sufficienza le principali norme che li riguardano, un elemento essenziale per

comportarsi consapevolmente in contesti interculturali e agire per la promozione dei propri diritti e dell'eguaglianza. La creazione delle premesse per un miglioramento della situazione attuale passa di certo da una riforma del dispositivo di cittadinanza, ma anche dal coinvolgimento delle nuove generazioni e dall'impegno nella lotta alla marginalizzazione e alla mancanza di opportunità, anzitutto di formazione e lavoro.

I giovani stranieri (e quelli già italiani *de iure*, ma *de facto* penalizzati per colore della pelle, appartenenza religiosa, tratti somatici) rappresentano un futuro che è già presente. Le loro vocazioni, capacità e attitudini, paure e speranze, devono essere la base con cui costruire un'attiva partecipazione alla società, rifuggendo le rappresentazioni costruite sulla base del mondo giovanile che si vorrebbe o, peggio ancora, di informazioni sommarie e stereotipi.

Conclusioni

Il contesto universitario è luogo di incontro e scambio in cui l'apprendimento si nutre delle differenze. Il personale docente, attraverso momenti di approfondimento dedicati alle tematiche presentate in queste pagine, viene accompagnato a riflettere sull'esperienza di lavoro, al fine di sviluppare una prospettiva inclusiva nella progettazione e realizzazione delle pratiche didattiche.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Pozzi S. (2018), *Italiani ma non troppo? Lo stato dell'arte della ricerca sui figli degli immigrati in Italia*, Genova, CSMedi.
- Bigotti E. (2021a), *La Consigliera di fiducia nelle Università: il difficile percorso di affermazione di un recente organismo di parità*, «Queste Istituzioni», 3, pp. 101-122.
- Bigotti E. (2021b), "La consigliera di fiducia: carneade o protagonista? Riflessioni teoriche e casi pratici", in Torretta P., Valenti V. (a cura di), *Il corpo delle donne. La condizione giuridica femminile 1964-2021*, Torino, Giappichelli, pp. 389-406.
- Bonizzoni P., Ruggieri A. (2020), "I figli degli immigrati, stranieri al quadrato?", in IDOS (a cura di), *Dossier Statistico Immigrazione 2020*, Roma, IDOS-Confronti, pp. 206-212.
- Calafà L. (2009), "Formare i/le Consiglieri/e di fiducia", in David P., Spuntarelli S. (a cura di), *Codici etici, di condotta e consiglieri di fiducia nelle Università italiane*, Camerino, Aras Edizioni, pp. 55-68.
- Carballo R., Morgado B., Cortés-Vega M.D. (2021), *Transforming faculty conceptions of disability and inclusive education through a training programme*, «International Journal of Inclusive Education», 25, 7, pp. 843-859.

- Carlana M., La Ferrara E., Pinotti P. (2020), *Goals and Gaps: Educational Careers of Immigrant Children*, «Econometrica», 90, 1, pp. 1-29.
- Cole E.V., Cawthon S.W. (2015), *Self-Disclosure Decisions of University Students with Learning Disabilities*, «Journal of Postsecondary Education and Disability», 28, 2, pp. 163-179.
- Daley A., Phipps S., Branscombe N.R. (2018), *The social complexities of disability: discrimination, belonging and life satisfaction among Canadian youth*, «SSM-population health», 5, pp. 55-63.
- Demo H. (2016), *Didattica aperta e inclusione: Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*, Trento, Erickson.
- ENIL Italia (2016), *Miti da sfatare sulla vita indipendente*, www.supe-rando.it/2016/05/02/miti-da-sfatare-sulla-vita-indipendente/.
- Feliciano C., Lanuza Y.R. (2017), *An Immigrant Paradox? Contextual Attainment and Intergenerational Educational Mobility*, «American Sociological Review», 82, 1, pp. 211-241.
- Harvey J. (2018), *Contemporary social theory as a tool to understand the experiences of disabled students in higher education*, «Social Inclusion», 6, 4, pp. 107-115.
- Kulkarni M., Gopakumar K.V., Patel S. (2018), *How effective are disability sensitization workshops?*, «Employee Relations», 40, 1, pp. 58-74.
- Lloyd A., Smith M., Dempsey I., Fischetti J., Amos K. (2017), *Shortand medium-term impacts of the Just Like You disability awareness program: A quasi experimental comparison of alternative forms of program delivery in New South Wales' primary schools*, «Australian Journal of Education», 61, 3, pp. 288-304.
- Lombardi A., Murray C., Kowitz J. (2016), *Social support and academic success for college students with disabilities: Do relationship types matter?*, «Journal of Vocational Rehabilitation», 44(1), pp. 1-13.
- Milsom A. (2006), *Creating positive school experiences for students with disabilities*, «Professional School Counseling», 10, pp. 66-72.
- MIUR (2019), *Le iscrizioni al primo anno dei percorsi di istruzione e formazione, anno scolastico 2019/2020*, Roma, MIUR-Ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistica.
- Musio A. (2018), *Differentemente. Per un'etica dell'accomodamento ragionevole*, «Medicina e Morale», 6, pp. 641-652.
- Nario-Redmond M.R., Gospodinov D., Cobb A. (2017), *Crip for a day: The unintended negative consequences of disability simulations*, «Rehabilitation psychology», 62, 3, pp. 324-333.
- Nichols S., Stahl G. (2019), *Intersectionality in higher education research: a systematic literature review*, «Higher Education Research & Development», 38, 6, pp. 1255-1268.
- ONU-Organizzazione delle Nazioni Unite (2006), *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, New York.
- Portes A., MacLeod D. (1999), *Educating the Second Generation: Determinants of Academic Achievement among Children of Immigrants in the United States*, «Journal of Ethnic and Migration Studies», 25, 3, pp. 373-396.