

Studenti con background migratorio e istruzione superiore: lo stato dell'arte della ricerca.

Students with a migratory background and higher education: the state of the art of research.

Francesca Peresson, Università degli Studi di Trento.

Anna Serbati, Università degli Studi di Trento.

Paola Venuti, Università degli Studi di Trento.

ABSTRACT ITALIANO

L'accesso all'istruzione terziaria dei giovani post-migranti (Zoletto, 2012) è una sfida per i sistemi educativi (Marmolejo et al., 2008) al fine di promuovere un'educazione di qualità, equa ed inclusiva (Morgan & Houghton, 2011) e pari opportunità formative per tutti (Tarozzi, 2015). Il presente contributo, mira a presentare lo stato dell'arte della ricerca rispetto al tema della transizione all'istruzione superiore degli studenti con background migratorio e possibili traiettorie di ricerca.

ENGLISH ABSTRACT

Access to tertiary education for young post-migrants (Zoletto, 2012) is a challenge for educational systems (Marmolejo et al., 2008) aimed at promoting quality, equitable, and inclusive education (Morgan & Houghton, 2011) and equal educational opportunities for all (Tarozzi, 2015). This contribution aims to present the state of the art of research regarding the transition to higher education for students with a migrant background and possible research trajectories.

Introduzione

Sempre più studenti post-migranti (Zoletto, 2012) scelgono di proseguire il proprio percorso formativo immatricolandosi negli Atenei italiani (IDOS, 2023; Timoteo et al., 2023).

Nell' a.a. 2022/2023 sono stati, infatti, 21.260 (2,4% sul totale) gli studenti stranieri che hanno scelto di frequentare per la prima volta un Corso di Laurea triennale o magistrale a ciclo unico in un ateneo italiano (+10,3% rispetto l'a.a. 2021/2022) (dati ISTAT, MIUR).

Nell'approcciarsi a questo fenomeno, emerge, fin da subito un'importante questione di carattere definitorio con rilevanti effetti sulle politiche e sulle misure d'integrazione scolastica e formativa. Le statistiche nazionali, rischiano di restituire un'immagine parziale, in quanto non comprendono i giovani cosiddetti «nuovi italiani» (Dalla Zuanna et al., 2009), che, avendo acquisito la cittadinanza italiana per trasmissione del diritto da parte dei genitori, scompaiono dal collettivo dei giovani propriamente stranieri, pur mantenendo molti elementi in comune con questi ultimi (Bertozzi, 2018; Lagomarsino & Ravecca, 2014).

Per questo motivo, verrà utilizzato il termine studenti con background migratorio, in grado da un lato di rappresentare la pluralità di appartenenze e dall'altro di influenzare le politiche educative affinché rivolgano delle azioni strategiche anche ai giovani con un retroterra migratorio (EC/EACEA/Eurydice, 2019).

Per i paesi di immigrazione come l'Italia, l'aumento del tasso d'iscrizione e del successo accademico dei figli delle migrazioni viene riconosciuto come sfida per i sistemi educativi (Marmolejo et al., 2008; OECD, 2021) al fine di promuovere un'educazione di qualità, equa ed inclusiva (Morgan & Houghton, 2011), e pari opportunità formative per tutti (Tarozzi, 2015), come richiesto dal Ministero dell'Istruzione e della Ricerca (MI, 2022) e dall'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile dell'ONU.

Studenti con background migratorio e istruzione superiore: lo stato dell'arte della ricerca

A livello internazionale il tema della transizione all'università dei giovani con background migratorio è da tempo oggetto di indagine (Crul, 2013; Crul et al., 2017; Griga, 2013; 2014; Griga & Hadjar 2014; Heath & Brinbaum, 2007; Jackson et al., 2012; Kristen & Granato, 2007; Murdoch et al., 2016). Secondo la letteratura presa in esame, permangono importanti differenze nei risultati e nelle carriere scolastiche degli alunni con background migratorio rispetto ai coetanei figli di genitori nativi (Griga 2014; Griga & Hadjar 2014; Jackson et al., 2012; Kristen & Granato, 2007; OECD, 2022; 2023). Questi giovani mostrano, tuttavia, una propensione maggiore ad intraprendere carriere formative superiori nonostante performance scolastiche inferiori (Griga, 2014; Griga & Hadjar, 2014; Jackson et al., 2012; Kristen & Granato, 2007).

Rispetto alle disuguaglianze nei risultati scolastici ottenuti dagli studenti con background migratorio, assumendo la teoria degli effetti primari delle origini sociali sui livelli di istruzione proposta da Boudon (1974), possiamo affermare che tali esiti possano venir influenzati da diversi fattori tra cui, l'organizzazione dei sistemi educativi (Griga, 2013; Heath & Brinbaum, 2007).

Alcuni autori (Crul et al., 2017; Griga, 2013), infatti, mettono in relazione la possibilità di accedere all'istruzione terziaria con le caratteristiche specifiche dei diversi sistemi educativi: l'ottenimento di un titolo terziario dipenderebbe dal grado di stratificazione del sistema scolastico (Griga & Hadjar, 2014). Il percorso indiretto, ovvero la possibilità di accedere all'istruzione terziaria dopo aver completato un percorso scolastico di tipo professionale, sembrerebbe essere una delle traiettorie scolastiche più percorse dagli studenti con background migratorio (Crul et al., 2017), in grado di offrire una seconda possibilità a coloro non si riconoscono più nella scelta fatta in precedenza.

A livello nazionale, si possono individuare, delle indagini svolte in alcuni atenei italiani, tra cui Genova (Lagomarsino & Ravecca, 2014), Aquila (Vaccarelli, 2015), Bologna (Bozzetti, 2018), Modena e Reggio Emilia (Bertozzi, 2018), Torino (Ricucci, 2019), e Padova (Segatto, 2023). Alcuni autori (Bertozzi, 2018; Lagomarsino & Ravecca, 2014) evidenziano l'apparente cecità del sistema universitario di fronte alla presenza dei figli delle migrazioni, interrogandosi sulle motivazioni e affermando l'importanza di politiche e

pratiche educative volte a promuovere l'accesso e il successo accademico a partire dalla scuola dell'obbligo (Ricucci, 2019).

In "Studiare in Italia", prima indagine di carattere pedagogico-interculturale curata da Vaccarelli (2015), viene evidenziata la persistenza di fattori che incidono negativamente sul percorso accademico di questi studenti: "differenze di background (status socio-economico e culturale delle famiglie, percorsi scolastici, provenienze), [e] fattori che scandiscono e regolano la vita accademica, sia nelle pieghe informali dei rapporti tra attori, sia nei momenti più formali e istituzionali" (Vaccarelli, 2015, p. 76).

Tutti gli autori, inoltre, riconoscono all'istruzione terziaria il ruolo di volano per la mobilità sociale, l'inclusione e il benessere (Bertozzi, 2018; Ricucci, 2019), oltre che il rilevatore del livello di democrazia di una società (Vaccarelli, 2015). L'ANVUR già nel 2014, suggeriva di inserire all'interno dei corsi in entrata e in servizio rivolti ai docenti, dei moduli finalizzati a sviluppare le competenze interculturali (Fiorucci, 2011; Portera, 2013), oltre che l'ampliamento del servizio di tutorato sia per gli studenti in mobilità, ma anche per quelli scolarizzati in Italia, e più in generale per coloro che ne facevano domanda (ANVUR, 2014).

Si tratta quindi, come già successo per l'ambito scolastico, di accogliere la prospettiva interculturale non in termini di organizzazione di strategie di integrazione o misure compensatorie di carattere speciale, ma "piuttosto di assunzione della diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze" (MPI, 2007, p. 4). L'approccio interculturale permette di considerare l'alterità non come rischio, ma piuttosto come opportunità di arricchimento e di crescita personale e collettiva (Portera, 2017) e "indagare e coltivare ciò che accomuna tutte le differenze" (Zoletto, 2012, p. 71). Inoltre, permette di avvicinarsi ai contesti educativi eterogenei senza incorrere nel rischio di descriverli solo in termini di supposte differenze culturali o linguistiche, ma piuttosto cercando di cogliere "il modo in cui interagiscono fra loro una molteplicità di dimensioni e modalità di relazione sociale e di modi di formazione del soggetto" (McCall, 2005, p. 1771). Permette, di considerare la concreta situazione degli studenti con background migratorio come qualcosa che emerge dall'intersezione di vari e diversi elementi in un determinato contesto spaziale e momento biografico (Valentine, 2007, p. 18).

La situazione italiana

Nell'anno scolastico 2021/2022 si registra una crescita del numero di alunni con cittadinanza non italiana (+0,8%), i quali ammontano a 872.360 unità sul totale degli iscritti (10,6%) (MIUR, 2023). Gli alunni neoarrivati (MIUR, 2022), intesi come gli studenti entrati per la prima volta nel sistema scolastico italiano, sono aumentati rispetto all'anno precedente (+20,0%) e sono maggiormente presenti nella scuola superiore di primo grado. Continua, inoltre, a crescere il numero degli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia, raggiungendo il 67,5% del totale degli studenti di origine migratoria (+0,8%). Si è registrata, a differenza dell'anno scolastico precedente, una diminuzione delle presenze di alunni con cittadinanza non italiana nella scuola secondaria superiore (-725 unità). Diminuisce, inoltre, il tasso di scolarità nella fascia 17-18 anni (ultimo biennio della

secondaria), portando quasi un quarto degli studenti con cittadinanza non italiana a non concludere il percorso di istruzione superiore (MIUR, 2023) e di conseguenza a vedersi preclusa la possibilità di accedere all'istruzione terziaria.

Gli studenti che popolano la scuola italiana provengono da quasi 200 paesi differenti: Romania, Albania e Marocco sono le cittadinanze più numerose fra i banchi di scuola, vivono prevalentemente nelle regioni del Nord Italia (65,3%) (MIUR, 2023).

Tale pluralità di appartenenze contraddistingue anche i contesti accademici in cui sono contemporaneamente presenti gli *international students* che si iscrivono all'università con un diploma conseguito all'estero e gli studenti provenienti con background migratorio, con o senza cittadinanza italiana, che hanno compiuto il proprio percorso di studi in Italia (IDOS, 2023; OECD, 2021; 2022).

Il MIUR riporta che nell'a.a. 2022/23 la quota di studenti con cittadinanza non italiana immatricolata per la prima volta in uno degli atenei italiani è pari al 6,4% della popolazione studentesca complessiva (dati ISTAT, MIUR), mentre AlmaLaurea, nel suo report annuale riferendosi all'annualità 2022, attesta la quota dei laureati con cittadinanza straniera è lievemente cresciuta attestandosi al 4,3% (era 3,0% nel 2012). Sostiene inoltre che si tratta per la maggior parte di giovani, figli delle migrazioni, che hanno conseguito il diploma di scuola secondaria in Italia e sono di nazionalità europea (Romania e Albania). Analizzando le tendenze più recenti, il report mostra quanto questa quota sia, però, in calo negli ultimi anni (dal 43,5% nel 2018 al 37,4% del 2022), mentre la quota di studenti in possesso di un diploma acquisito all'estero si attesta al 2,7%, mostrando un lieve aumento negli ultimi anni (erano il 2,1% nel 2012). Gli studenti internazionali sono presenti maggiormente nei corsi magistrali biennali piuttosto che in quelli magistrali a ciclo unico e a quelli di primo livello e provengono principalmente dalla Cina, dall'India e dall'Iran (Timoteo et al., 2023; Uricchio et al., 2023). Tali dati confermano la tendenza di questi studenti a spostarsi per raggiungere un maggior grado di qualificazione (OECD, 2021; 2022).

Nonostante gli apprezzabili segnali positivi, permangono difficoltà e disuguaglianze, in particolare nel tasso di scolarità dell'ultimo biennio delle scuole superiori di secondo grado e nella frequenza maggiore di percorsi scolastici non lineari e di abbandoni precoci. Tale situazione richiede un'attenzione vigile (Zoletto, 2017) affinché possano essere ridotti gli ostacoli che non garantiscono al sistema formativo di definirsi equo rispetto agli esiti e di conseguenza rispetto alla qualità della formazione (Vaccarelli, 2015).

Appare evidente quanto le politiche formative accademiche siano in stretta connessione con le sfide, in termini di ostacoli, difficoltà e disuguaglianze, che la scuola si trova ad affrontare quotidianamente in termini di qualità della formazione. Le politiche accademiche

non solo devono essere ancora messe a punto, ma potranno essere implementate solo a fronte di politiche formative scolastiche in grado di costruire profili in ingresso quantitativamente e qualitativamente più solidi, dunque attraverso azioni che producano, nell'ottica dell'equità, maggiori flussi di accesso e migliori forme di successo (Vaccarelli, 2015, p. 75).

Il ruolo delle pratiche di orientamento e le prospettive di studio e ricerca

La letteratura sia internazionale che nazionale (Guichard & Huteau, 2001; Pombeni, 1996; 2006), riconosce l'importanza delle pratiche di orientamento per favorire il successo scolastico, contenere il rischio di dispersione e facilitare l'inclusione della persona nei contesti in cui vive. L'orientamento assume, perciò, un ruolo strategico nell'accompagnare gli individui nelle delicate fasi di transizione esperite lungo tutto l'arco della vita (lifelonguidance) e nei diversi contesti di vita (lifewide) (MIUR, 2014; 2022; Savickas et al., 2010). Da attività episodica deve trasformarsi in una dimensione sostanziale dei processi educativi e formativi (Guichard & Huteau, 2001; Hooley et al., 2018; Savickas, 2005). È, inoltre, sia pratica professionale che processo di consapevolezza e conoscenza di sé (Restiglian et al., 2020) e mira a "favorire nei giovani la maturazione e lo sviluppo delle competenze necessarie per poter definire o ridefinire autonomamente obiettivi personali e professionali aderente al contesto, elaborare o rielaborare un progetto di vita e sostenere le scelte relative" (ISFOL, 2021, pp.120-121).

Si tratta quindi di accogliere i suggerimenti presenti nelle linee guida ministeriali (MIUR, 2009; 2014; 2022) al fine di favorire lo sviluppo di una strategia orientativa unitaria, organica ed integrata a partire dalla scuola dell'infanzia che si basi sul raccordo tra i diversi soggetti istituzionali responsabili, sulla formazione dei docenti, sul coinvolgimento delle famiglie, sulla didattica orientativa (Batini & Giusti, 2008) e sull'utilizzo delle ICT.

Un orientamento, quindi, non esclusivamente di carattere informativo, ma piuttosto in grado di posizionare al centro del processo, la persona, la quale diventa responsabile delle proprie decisioni e della propria progettualità di vita (Savickas et al., 2010).

Lo stesso ANVUR nel 2023, riferendosi agli studenti con retroterra migratorio, raccomanda di rafforzare gli interventi di orientamento e tutorato, cercando di realizzare azioni in grado di colmare gli ostacoli derivanti dalle provenienze diverse degli studenti, anche rispetto alla tipologia di scuola secondaria di secondo grado (Uricchio et al., 2023).

Riva (2023) sottolinea che la mera iscrizione all'università non può essere considerata come una forma di successo delle traiettorie scolastiche e formative precedenti e invita gli Atenei a porre attenzione alle eventuali diversità, bisogni e particolarità portate da questi studenti, poiché se "supportate o valorizzate [potrebbero] diventare strumento di innovazione del sistema accademico" (p. 114).

Si tratta quindi, di programmare e realizzare delle azioni di orientamento e di tutorato per gli studenti, finalizzate a favorire la loro partecipazione attiva e la rimozione degli ostacoli che potrebbero incontrare (Da Re, 2018). Tutorato e orientamento, nell'ottica dell'*Universal Learning Design* (MI, 2018) potrebbero fornire quindi percorsi di supporto e affiancamento in grado di garantire pari opportunità di apprendimento a tutti e adattabili alle pluralità di situazioni e bisogni presenti oggi nelle aule universitarie (Zambianchi & Ferrarese, 2021).

Conclusioni

Il presente contributo, prendendo avvio dalla disamina della letteratura sia internazionale che nazionale, ha voluto evidenziare l'urgenza di indagare il tema dell'accesso, successo e benessere accademico degli studenti con background migratorio a garanzia di un'educazione di qualità, equa ed inclusiva (Morgan & Houghton, 2011; Zambianchi &

Ferrarese, 2021) e pari opportunità formative per tutti (Tarozzi, 2015). Le statistiche nazionali mostrano come sempre più studenti con background migratorio guardano in modo favorevole la possibilità di intraprendere un percorso accademico. La maggior parte di essi, considerati stranieri oggi, sono minori nati in Italia o presenti da molto tempo nel nostro paese e anche se “formalmente si tratta di “allievi non italiani”, da un punto di vista pedagogico è dunque sbagliato ritenerli tali” (Zoletto, 2012, p. 59), dato che hanno svolto il loro percorso di socializzazione, acquisizione linguistica e di acculturazione negli spazi educativi italiani

Persistono, però, importanti differenze nei risultati e nelle carriere scolastiche degli alunni con background migratorio rispetto ai coetanei figli di genitori nativi (Griga, 2014; Griga & Hadjar 2014; Jackson et al., 2012; Kristen & Granato, 2007; OECD, 2022; 2023).

Nonostante siano molte le variabili che possono determinare il successo scolastico e la transizione all’istruzione terziaria degli studenti con background migratorio, si è deciso, considerato l’ambito disciplinare d’interesse, di focalizzarsi sulle variabili pedagogico-didattiche relative all’organizzazione dei sistemi educativi (Crul et al., 2017; Griga, 2013; Griga & Hadjar, 2012; Heath & Brinbaum, 2007; 2014; Lagomarsino & Ravecca, 2014; Ricucci, 2019; Segatto, 2023).

In particolare, si ipotizza che una progettazione pedagogica degli interventi di orientamento didattico e tutorato in chiave interculturale e potenziati dall’utilizzo delle ICT possano promuovere l’accesso, il successo accademico e l’inclusione sociale dei figli delle migrazioni (EC, 2002; Guichard, 2009; Guichard & Huteau, 2003; Pombeni, 1996; 2006). Si tratterà quindi, nell’ottica di un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, di favorire la promozione di interventi in grado di porre la persona al centro del processo di definizione del proprio progetto di vita, piuttosto che concentrarsi sui momenti di scelta socialmente definiti (Savickas et al., 2010). Interventi continuativi e contestuali, in grado di coinvolgere tutte le parti interessate e finalizzati a mettere le persone nelle condizioni migliori per valutare e scegliere il proprio progetto di vita e il piano di azione funzionale alla realizzazione di esso, oltre che le abilità di far fronte alle difficoltà e ai cambiamenti (Batini & Giusti, 2008). Le pratiche di orientamento vanno quindi ripensate a partire dalla scuola dell’infanzia, affinché i momenti di transizione, e di conseguenza di scelta, vengano sempre più condizionati dalle biografie individuali, dai punti di forza, dalle vocazioni e dalle aspettative piuttosto che dalle presunte difficoltà legate al retroterra migratorio (Bonizzoni et al., 2014) e non precludano lo sviluppo della persona.

La sfida per gli Atenei italiani è quindi il riuscire a cogliere la sollecitazione offerta dagli studenti post-migranti (Zoletto, 2012), in termini di co-costruzione di un sistema formativo di qualità, equo ed inclusivo, “affinché ciò che è necessario per alcuni diventi utile per tutti” (MI, 2018, pp. 5-6).

Bibliografia

- ANVUR. (2014). *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca*.
- Batini, F. & Giusti, S. (2008). *L’orientamento narrativo a scuola. Pagine di orientamento narrativo*. Erickson.

- Bertozzi, R. (2018). University students with migrant background in Italy. Which factors affect opportunities?. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(1), 23–42. <https://dx.doi.org/10.14658/pupj-ijse-2018-1-2>.
- Bonizzoni, P., Romito M., & Cavallo C. (2014). L'orientamento nella scuola media: una concausa della segregazione etnica nella scuola superiore? *Educazione interculturale*, 12(2), 149–200. <http://hdl.handle.net/10281/192552>
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. Wiley.
- Bozzetti, A. (2018). The Educational Trajectories of Second-Generation Students Towards Higher Education: Motivations, Family's Role and "Institutional" Bias. *Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), 82–109. DOI: 10.14658/PUPJ-IJSE-2018-3-5.
- Crul, M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383–1401. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.815388>.
- Crul, M., Schneider, J., Keskiner, E., & Lelie, F. (2017). The multiplier effect: how the accumulation of cultural and social capital explains steep upward social mobility of children of low-educated immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 40, 321–338. <https://doi.org/10.1080/01419870.2017.1245431>.
- Dalla Zuanna, G., Farina, P., & Strozza, S. (2009). *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Il Mulino.
- Da Re, L. (2018). Favorire il successo accademico: il Tutorato Formativo fra ricerca e intervento nell'esperienza dell'Università di Padova. *Formazione & insegnamento*, 16(3), 183–200. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3109>.
- EC/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. Indire.
- Fiorucci, M. (2011). *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*. Franco Angeli.
- Griga, D. (2013). Factors influencing the chances of immigrant and non-immigrant groups to access Higher Education in the EU countries. In A.F., Camilleri, & K., Muhleck (Eds), *Evolving diversity. Participation of students with an immigrant background in European Higher Education*, EquNet, Report, 2, Menon Network.
- Griga, D. (2014). Participation in Higher Education of Youths with a Migrant Background in Switzerland. *Swiss Journal of Sociology*, 40(3), 379–400.
- Griga, D., & Hadjar, A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, 30(3), 275–286. <https://doi.org/10.1093/esr/jct031>.
- Guichard, J. (2009). Problematiche e sfide dell'orientamento nelle società industriali globalizzate all'inizio del XXI secolo. *Career counseling e bilancio di competenze: Prospettive internazionali*, 11–28.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Raffaello Cortina.
- Heath, A., & Brinbaum, Y. (2007). Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291–204. <https://doi.org/10.1177/1468796807080230>.
- Hooley, T., Sultana, R., & Thomsen, R. (2018). *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism*. Routledge.

- IDOS. (2023). *Dossier statistico immigrazione*.
- ISFOL. (2021). *Rapporto orientamento 2021. Sfide e obiettivi per un nuovo mercato del lavoro*.
- Jackson, M., Jonsson, O. J., & Rudolphi, F. (2012). Ethnic Inequality in Choice-driven Education Systems. A Longitudinal Study of Performance and Choice in England and Sweden. *Sociology of Education*, 85(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/0038040711427311>.
- Kristen, C., & Granato, N. (2007). The educational attainment of the second generation in Germany. Social origins and ethnic inequality. *Ethnicities*, 7(3), 343–366. <https://doi.org/10.1177/1468796807080233>.
- Lagomarsino, F., & Ravecca, A. (2014). *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*. FrancoAngeli.
- Marmolejo, F., Manley-Casimir, S., & Vincent-Lancrin, S. (2008). *Immigration and access to tertiary education: integration or marginalization*. Higher Education to 2030. Vol.1.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign*, 30(3), 1771–1800. <https://doi.org/10.1086/426800>.
- MIUR. (2009). *Linee guida in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Orientamento scolastico, universitario e professionale*.
- MIUR. (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente*.
- MIUR. (2018). *L'autonomia scolastica per il successo formativo*.
- MIUR. (2022). *Linee guida per l'orientamento*.
- MIUR. (2023). *Gli alunni con cittadinanza non Italiana*.
- MPI. (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli allievi stranieri e l'educazione interculturale*.
- Morgan, H., & Houghton, A. M. (2011). *Inclusive curriculum design in higher education: Considerations for effective practice across and within subject areas*. The Higher Education Academy.
- Murdoch, J., Guégnard, C., Griga, D., Koomen, M., & Imdorf, C. (2016). How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 245–263. DOI 10.1515/sjs-2016-0011.
- OECD, (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA*, OECD Publishing.
- Pombeni, M. L. (1996). *Orientamento scolastico e professionale*. Il Mulino.
- Pombeni, M. L. (2006). Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l'orientamento. In A. Grimaldi, & A. Del Ciminto (Cur.). *Dialoghi sull'orientamento*, Isfol.
- Pombeni, M. L. (2006). Long life guidance e professionalità degli operatori: le sfide per l'orientamento. *Dialoghi sull'orientamento. Dalle esperienze ai modelli*.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale. Risposte educative nella società globale*, Gius. Laterza & Figli Spa.

- Portera, A. (2017). Educazione e pedagogia interculturale, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, (pp. 346–358). Edizioni ETS.
- Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 196–214. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.494>.
- Ricucci, R. (2019). Gli studenti stranieri figli dell'immigrazione all'università. Opportunità e problemi emergenti. *Studenti universitari: ingresso, carriera, esito professionale*, 18–36. UniTo.
- Riva, C. (2023). "Le superiori non mi sembravano abbastanza". Motivazioni e modalità di scelta del corso di studi universitario. In B. Segatto (Cur.), *Più Del Necessario. Storie di studenti con background migratorio* (pp. 97–117). FrancoAngeli
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Timoteo, M., Binassi, S., Bonafè, E., Chiarello, M.A., Conti, V., Cristofori, D., De Cristofaro, A., Galeazzi, S., Ghiselli, S., Girotti, C., Mauro, D., Nardoni, M., Perozzi D., & Tampellini, L. (2023). *XXV Indagine Profilo dei Laureati 2022*. Consorzio Interuniversitario AlmaLaurea.
- Uricchio A. F., Celletti, A., Maniaci, M., Rizzi, M., Tronci, M., Costantini, P., D'Alessandro, G., Trani, C., Carci, G., Malgarini, M., Cicero, T., Ancaiani, A., Marchetti, A., Mazzotta, I., Primeri, E., Romagnosi, S., Sabella, M., Santoli, S., Labianco, P. (2023). *Rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca*.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*, (pp. 42–70). John Wiley.
- Savickas, M. L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Van Vianen, A. E. M., (2010). Life design: un paradigma per la costruzione della vita professionale nel XXI secolo. *GIPO – Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 11(1), 3–18. <http://hdl.handle.net/11577/2686479>.
- Segatto, B. (Cur.). (2023). *Più del necessario. Storie di studenti con background migratorio*. Franco Angeli.
- Vaccarelli, A. (2015). *Studiare in Italia. Intercultura e inclusione all'Università*. Franco Angeli.
- Valentine, C. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1),10–21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x>.
- Zambianchi, E., & Ferrarese, G. (2021). The Universal Design for Learning model in support of Integrated Digital Teaching. *Formazione & Insegnamento*, 19(II), 522–532. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_46.
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2017). Contesti eterogenei. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, & A. Portera, *Gli alfabeti dell'intercultura*, (179-187), Edizioni ETS.